



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Psicología

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS ACADÉMICO SEGÚN
LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE LA
ESCUELA DE SUBOFICIALES DE LA POLICÍA NACIONAL DEL PERÚ

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTOR(A):

NAYELI CHALLCO CHACON

ASESOR(A):

Dra. JENNIFER FIORELLA YUCRA CAMPOSANO

LIMA-PERÚ

2026



DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Challco Chacon Nayeli

Pertencientes al programa de la **carrera profesional de Psicología**, autores del trabajo titulado: **ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS ACADÉMICO SEGÚN LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE LA ESCUELA DE SUBOFICIALES DE LA POLICÍA NACIONAL DEL PERÚ**, 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.	Yucra Camposano Jennifer Fiorella	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 17%, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3523038002**; fecha de entrega: **30-03-2026**)
- 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, 01 de abril de 2026**

Firma del asesor
N° DNI: 44745102
ORCID: 0000-0002-2014-1690

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. ALBERTO AGUSTIN ALEGRE BRAVO

Presidente

Mg. CAROLINA JESUSA MAYORCA CASTILLO

Vocal

Mg. MELANIA KATY GUTIERREZ YEPEZ

Secretaria

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, por su amor incondicional; y a mis hermanos, Roe, Abel y Franco. A Ruth, en especial, por enseñarme a caminar con valentía y por ser mi apoyo, mi compañía y mi fuerza en cada paso del camino.

Y, sobre todo, a mí: a la mujer que no se rindió, que siguió adelante incluso con miedo, que creyó en sus sueños y trabajó por ellos. Este logro es el reflejo de mi perseverancia, mi crecimiento y mi fe en mí misma.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar esta investigación.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi asesora, cuya dedicación, exigencia y acompañamiento constante fueron fundamentales para la culminación de esta tesis. Gracias por su orientación, por cada observación que me impulsó a mejorar y por su compromiso permanente durante todo este proceso.

A mis amistades y compañeros, que no solo me animaron en este proceso, sino que también me ayudaron de manera activa en la aplicación de los instrumentos.

Gracias por su compromiso y por estar presentes cuando más los necesité.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	
ABSTRACT.....	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1. Identificación del problema	3
2. Justificación e importancia del problema	6
3. Limitaciones de la investigación	8
4. Objetivos de la investigación	9
4.1. Objetivo general:.....	9
4.2. Objetivos específicos:.....	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	10
1. Aspectos Conceptuales Pertinentes	10
1.1. Estrategias de afrontamiento al estrés académico	10
1.2. Inteligencia emocional	17
2. Investigaciones en torno al problema investigado.....	22
2.1. Investigaciones nacionales	22
2.2. Investigaciones internacionales.....	27
3. Hipótesis.....	29
3.1 Hipótesis generales	29
3.2 Hipótesis específicas:.....	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	31
1. Nivel y Tipo de investigación.....	31
2. Diseño de Investigación	31
3. Población y Muestra	31
3.1 Población.....	31
3.2. Muestra y Muestreo	32
3.3. Criterios de selección	32
3.4. Variables: Definiciones Conceptuales y operacionales de las variables.....	33
4. Instrumentos.....	36
4.1. Escala de afrontamiento del estrés académico	36
4.2 EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory.....	37
5. Procedimiento.....	38
6. Plan de análisis de datos	40
7. Consideraciones Éticas	41

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	43
1. Descriptivos de los niveles de Inteligencia Emocional	43
2. Descriptivos de Estrategias de afrontamiento al estrés académico	43
3. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión intrapersonal	45
4. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión interpersonal	48
5. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión manejo del estrés	51
6. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión adaptabilidad	54
7. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión estado de ánimo general	57
8. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de inteligencia emocional	60
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	63
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	74
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	

RESUMEN

El estrés académico es un fenómeno frecuente en la formación policial, afectando el bienestar y el rendimiento. La inteligencia emocional (IE) se ha relacionado con el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas, convirtiéndose en un factor clave para afrontar las exigencias de la formación. En este contexto, el presente estudio se propuso identificar las diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE en alumnos de la escuela de suboficiales de la PNP. Fue de naturaleza descriptiva y comparativa, utilizando un diseño no experimental de corte transversal. Se aplicó la Escala de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Académico (Cabanach et al., 2010) validada por Alva y Yanac (2017), y el Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997) adaptado por Ugarriza (2001). Participaron 306 alumnos con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años (M edad =20.6; DE =1.7). En cuanto a los resultados, la prueba de Kruskal-Wallis evidenció diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento según niveles de IE, destacando la reevaluación positiva ($M = 39.6$) y búsqueda de apoyo ($M = 33.3$) con mayores puntajes en estudiantes con IE alta. Este grupo mostró un afrontamiento más adaptativo frente al estrés académico. En conclusión, los estudiantes con mayor IE utilizan estrategias de afrontamiento más adaptativas, lo que podría estar relacionado con los criterios en los procesos de selección institucional, optando por perfiles con mayor resiliencia emocional y capacidad para enfrentar las demandas académicas.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Estrategias de afrontamiento, Estrés académico,
Reevaluación positiva, Búsqueda de apoyo

ABSTRACT

Academic stress is a frequent challenge in police training programs, with potential consequences for cadets' well-being and performance. Emotional intelligence (EI) has been associated with the use of more adaptive coping strategies, making it a key factor in managing the demands of this training. This study aimed to examine differences in academic stress coping strategies according to levels of EI among students of the Peruvian National Police non-commissioned officer school. The study followed a descriptive and comparative approach, employing a non-experimental, cross-sectional design. The Academic Stress Coping Strategies Scale (Cabanach et al., 2010), validated by Alva and Yanac (2017), and the Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997), adapted by Ugarriza (2001), were administered. The sample consisted of 306 students aged between 18 and 25 years ($M = 20.6$; $SD = 1.7$). The results of the Kruskal–Wallis test revealed significant differences in coping strategies according to emotional intelligence (EI) levels. Students with higher EI obtained greater scores in positive reappraisal ($M = 39.6$) and seeking social support ($M = 33.3$), indicating a more adaptive response to academic stress. In conclusion, students with higher EI tend to employ more adaptive coping strategies, which may be related to institutional selection criteria favoring profiles with greater emotional resilience and the ability to cope effectively with academic demands.

KEYWORDS:

Emotional intelligence, Coping strategies, Academic stress, Positive reappraisal,
Social support seeking

INTRODUCCIÓN

El estrés en el contexto académico se origina de la relación entre las demandas percibidas como exámenes, plazos y volumen de trabajo, y las capacidades personales de afrontamiento (Benítez et al., 2025). En estos casos, emociones negativas, ansiedad o respuestas fisiológicas pueden manifestarse, lo que repercute no solo en su bienestar psicológico, sino también en el rendimiento académico (Khorasani et al., 2023). En relación con ello, las estrategias de afrontamiento al estrés se ponen en marcha cuando la situación estresante excede los recursos disponibles, llevando a la persona a atravesar dos etapas: primero una interpretación y, si se identifica como estresante, la selección de una estrategia que ofrezca una solución a las consecuencias perjudiciales (Aurich, 2020). En este proceso, IE cobra relevancia al ser la habilidad de reconocer, valorar y manifestar las emociones de manera apropiada, discernirlas y gestionarlas para promover el desarrollo en las esferas intelectual y emocional (Mayer & Salovey, 1997).

En el caso de los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP, esta comparación cobra especial relevancia: las diferencias en las estrategias de afrontamiento según los niveles de IE pueden incidir en su disciplina, su motivación, su rendimiento en exámenes y pruebas físicas, así como en su salud mental, manifestándose en mayor fatiga, ansiedad, problemas de sueño o somatizaciones (Ubalde, 2023). Estudiar conjuntamente la IE y el afrontamiento al estrés académico permite no sólo comprender las estrategias que emplean los estudiantes ante las situaciones estresantes académicas, sino también diseñar intervenciones para prevenir efectos negativos y promover competencias

emocionales que ayuden al alumno a enfrentar exigencias académicas y físicas con mayor estabilidad emocional.

La tesis se estructura en cinco capítulos. En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema de investigación, los antecedentes, la definición de variables, las justificaciones y los objetivos. En el capítulo II se desarrolla el marco teórico sobre estrés académico, estrategias de afrontamiento e IE, incluyendo estudios previos, tanto generales como específicos al contexto policial. En el capítulo III se describe la metodología utilizada: diseño, población, instrumentos, procedimientos y análisis estadísticos. En el capítulo IV se exponen los resultados del estudio, con análisis descriptivos, comparativos y pruebas estadísticas pertinentes. En el capítulo V se ofrece la discusión de los resultados. En el capítulo VI, las conclusiones. Finalmente, en el capítulo VII, las recomendaciones y limitaciones para la investigación futura y la práctica institucional.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Identificación del problema

En el contexto de la formación policial, resulta clave que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan prosperar académicamente e interactuar de manera efectiva con la comunidad. Esto requiere una combinación de aptitud cognitiva y excelente IE (García, 2015, cómo se citó en Ubillus, 2023). La importancia de la IE resalta aún más considerando que los alumnos de la PNP enfrentan altos niveles de estrés debido a las demandas de su formación profesional y los riesgos inherentes a su labor. Pool (2021) señala que la falta de control, tolerancia y manejo de la agresión frente al estrés puede conducir a conductas violentas, impulsivas o antisociales.

La exposición a situaciones estresantes y traumáticas durante la formación policial puede desencadenar reacciones emocionales negativas como estrés, ansiedad, depresión, ira, miedo o culpa (Marquina & Benavides, 2021). Estudios recientes en estudiantes de la PNP en Lima y Cusco muestran que entre un 72.5% y un 89.38% de los alumnos presentan niveles moderados de estrés académico (Ubilluz, 2023; Ubalde, 2023), lo que indica una alta prevalencia de este fenómeno en esta población. Sin embargo, solo un 43.7% emplea estrategias de afrontamiento efectivas (Malaver, 2024), lo que resalta la necesidad de investigar más a fondo cómo los niveles de IE influyen en estas estrategias. Esto se refleja también en la forma en que los suboficiales en actividad afrontan el estrés, donde el 43.4% lo hace de manera moderada, enfocándose en resolver problemas, mientras que el 28.7% lo hace de manera efectiva y el 27.9% tiene dificultades para hacerlo. Además, en cuanto a la evitación del estrés, el 37.5% de los participantes presenta un nivel

moderado, el 36.2% se encuentra en un nivel bajo y el 26.3% presenta un nivel alto, lo que sugiere que algunos suboficiales tienden a evadir el estrés en lugar de enfrentarlo (Parrera, 2020).

La IE es esencial para el desarrollo personal y profesional, especialmente en tareas con altos niveles de tensión, riesgo y responsabilidad social, como la labor de los alumnos de la PNP. Sin embargo, los alumnos enfrentan dificultades para gestionar adecuadamente sus emociones, lo cual puede repercutir negativamente en su desempeño académico, bienestar psicológico y su capacidad de adaptación a la institución policial (Palma, 2019). Campodónico (2024) reportó niveles bajos en el manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general en la población estudiantil. Esto se ve reflejado en la imagen desfavorable de la institución ante la sociedad debido a prácticas que implican abuso de autoridad cometidos por miembros de la PNP con insuficiente nivel de IE y control conductual (Tovar, 2019).

El afrontamiento al estrés académico y la IE representan factores esenciales para entender cómo los estudiantes de la Escuela de Suboficiales de la PNP se enfrentan a las demandas de su formación profesional. Estudios previos han señalado que la IE no solo influye en la capacidad de gestionar emociones, sino también en las estrategias que los estudiantes emplean para enfrentar situaciones de estrés, ya sea enfocándose en resolver problemas o en la regulación de sus emociones (Gutiérrez, 2018), y que la autorregulación y motivación están vinculadas a las estrategias de afrontamiento al estrés académico (Cáceres, 2019). Además, estudios similares han encontrado asociaciones directas entre estilos de

afrontamiento productivo e IE, y una relación inversa entre los estilos de afrontamiento improductivo y el manejo del estrés en alumnos de la escuela de las Fuerzas Armadas que es una población similar a la investigada (Quiroz, 2022).

En la misma línea, la investigación ha demostrado que los efectivos policiales enfrentan desafíos en la gestión emocional. Un estudio de Chuquillanqui (2021) encontró que los suboficiales activos tienen dificultades para comprender y gestionar sus emociones. De manera similar, Lopez (2022) encontró que gran parte del personal policial requiere fortalecer sus habilidades de regulación emocional y asertividad. Esta necesidad se ve reflejada en los niveles altos de estrés laboral y mala salud mental entre los policías. Rajan et al. (2021) hallaron que la IE y la estabilidad emocional actúan como predictores significativos del estrés operacional policial.

La habilidad del personal policial para afrontar de manera efectiva las situaciones de alto riesgo es crucial para responder a la violencia social y la criminalidad. Sin embargo, algunos miembros de la PNP han demostrado conductas nocivas, lo que subraya la importancia de enfocarse en el desarrollo de la IE y las estrategias de afrontamiento al estrés durante la formación policial (Gutiérrez, 2018). Esto es especialmente relevante considerando que los estudios previos han revelado una brecha significativa en el desarrollo de la IE entre los alumnos de la policía, quienes presentan niveles bajos en comparación con los oficiales y suboficiales ya en servicio (Campodónico, 2019; Olivares, 2020; Portillo, 2020; Ubillús, 2023).

Si bien existen investigaciones en poblaciones policiales y militares que han analizado la relación entre IE y afrontamiento desde enfoques correlacionales (Cáceres, 2019; Quiroz, 2022), o bien han descrito los niveles de estas variables de manera independiente (Ubilluz, 2023). Sin embargo, no se han identificado investigaciones que comparen de manera específica las estrategias de afrontamiento según los distintos niveles diferenciados de IE en alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP. Esta ausencia de evidencia dificulta comprender si los estudiantes con mayor IE realmente emplean estrategias adaptativas frente al estrés académico, lo cual resulta fundamental para orientar intervenciones formativas dentro de la institución.

A partir de lo expuesto y considerando la falta de investigaciones que comparen las estrategias de afrontamiento según el nivel de IE en los alumnos de la PNP, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE en alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP?

2. Justificación e importancia del problema

A nivel teórico, permitirá realizar una investigación sobre cuáles son las diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE en alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP. Asimismo, el propósito de este estudio es aportar al saber ya establecido, permitiendo identificar patrones y tendencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE. Esta investigación es esencial, debido a la naturaleza de alta exigencia física y emocional de la carrera policial, ya que en este contexto, la IE es fundamental para tomar decisiones informadas bajo presión, y el estrés académico

puede predecir el desempeño futuro en situaciones críticas. Estudiar esta relación permite identificar áreas de mejora, fortalecer la resiliencia emocional y optimizar la formación de los suboficiales. Los principales beneficiarios de los hallazgos serán los propios estudiantes policiales, al mejorar su bienestar emocional y desempeño académico, así como las instituciones policiales, que podrán implementar estrategias más efectivas de formación. A largo plazo, también se beneficiará la sociedad, al contar con efectivos policiales más preparados para enfrentar situaciones complejas y garantizar la seguridad pública. Cabe recalcar que la población elegida no es objetivo común de investigación, por tanto, los resultados obtenidos podrán ser sistematizados en una propuesta y utilizados como conocimiento actualizado.

A nivel práctico, los beneficiarios directos serán los alumnos de la escuela de suboficiales, debido a que el estudio proporcionará información valiosa para la institución policial, ya que permitirá identificar aspectos que requieren fortalecerse en la formación y capacitación de los futuros suboficiales. Al entender cómo los alumnos con diferentes niveles de IE manejan el estrés académico, se pueden desarrollar programas sobre desarrollo emocional para entrenar la IE, en el cual, se trabajaría: Talleres sobre manejo de estrés en situaciones críticas, técnicas de autoconocimiento y autorregulación, comunicación eficaz y resolución de conflictos, empatía, liderazgo y trabajo en equipo, manejo de emociones en situaciones de alta presión, etc. También se desarrollarían estrategias personalizadas para apoyar a los estudiantes y mejorar su desempeño académico: Técnicas de organización y gestión del tiempo, grupos de estudio, grupos de apoyo para estudiantes con ansiedad, etc. Esto ayudaría a los alumnos a ser más resilientes,

tanto en su proceso formativo como en su futuro desempeño profesional. Además, los resultados pueden informar la creación de políticas para fomentar la salud emocional y el éxito estudiantil, implementando estrategias de afrontamiento y gestión emocional.

A nivel social, el estudio contribuirá a la sociedad en general, ya que permitirá comprender cómo influye la IE en la forma en que los futuros líderes de la policía manejan el estrés y la presión en su formación académica. Además, los resultados pueden orientar la elaboración de programas y políticas que impulsen el desarrollo de la IE dentro del proceso formativo de los futuros agentes de la seguridad pública, ya que una mejor preparación emocional en los suboficiales podría reducir los niveles de estrés en situaciones críticas, lo que a su vez beneficiaría la percepción de seguridad por parte de la sociedad, teniendo un impacto positivo en la seguridad pública y la justicia, ya que los suboficiales de la policía con altos niveles de IE pueden ser más efectivos en la toma de decisiones y la resolución de conflictos bajo presión, por lo tanto, se contará con mejor servicio de seguridad, tanto para la ciudadanía como para sus familias.

3. Limitaciones de la investigación

Este estudio se limitó a los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP, por lo que, los hallazgos no pueden ser extrapolados a otros grupos. Las inferencias solo son aplicables a individuos con perfiles sociodemográficos que se asemejan a los de esta muestra. Además, el diseño transversal impidió establecer relaciones causales, y el muestreo no probabilístico limitó la representatividad de los resultados.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general:

Identificar las diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de inteligencia emocional en alumnos de la escuela de suboficiales de la PNP.

4.2. Objetivos específicos:

- Identificar los niveles de inteligencia emocional en alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP.
- Determinar los niveles de estrategias de afrontamiento al estrés académico en alumnos de la Escuela de suboficiales de la PNP.
- Comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión intrapersonal en alumnos de la Escuela de suboficiales de la PNP.
- Comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión interpersonal en alumnos de la Escuela de suboficiales de la PNP.
- Comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión Manejo del estrés en alumnos de la Escuela de suboficiales de la PNP.
- Comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión adaptabilidad en alumnos de la Escuela de suboficiales de la PNP.
- Comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión Estado de ánimo general en alumnos de la Escuela de suboficiales de la PNP.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Aspectos Conceptuales Pertinentes

1.1. Estrategias de afrontamiento al estrés académico

1.1.1. Estrés

El estrés es una respuesta del cuerpo frente a un estímulo abrumador y poco previsible, generando reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos (Pinto et al., 2022). Asimismo, Gutiérrez et al. (2010, cómo se citó en Pinto et al., 2022) hacen referencia que el estrés es una respuesta instintiva y espontánea que una persona vive y siente ante una situación amenazadora.

De la misma forma, Pinto et al. (2022) sostienen que el estrés contiene procesos y reacciones emocionales, de comportamiento e inmunológicas, manifestándose en diversos acontecimientos que los individuos ven como un peligro para su bienestar físico o mental, exigiendo al organismo mayor adaptación de lo habitual. También existen estas respuestas ante situaciones de angustia, miedo, pánico, temor, incapacidad de afrontamiento, prisa por cumplir metas y propósitos, etc.

Hans Selye, en su segundo año de formación médica en 1926, desarrolló una teoría influyente que explica cómo el estrés afecta la habilidad de los individuos para enfrentar o adaptarse a los efectos de lesiones o enfermedades. Notó que los pacientes exhibían síntomas parecidos, que se podían atribuir a los intentos del cuerpo para manejar el estrés provocado por la enfermedad. A este grupo de síntomas lo designó como Síndrome de adaptación general (GAS; Valera, 2022).

El Síndrome de Adaptación General (GAS) se fundamenta en la reacción del cuerpo frente a una circunstancia de estrés ambiental, y se segmenta en tres etapas:

- a. Fase de alarma: Cuando el organismo percibe el estrés, se producen alteraciones como ansiedad e inquietud. Estos síntomas están influenciados por factores físicos del entorno, características personales y el grado de amenaza o control sobre el estímulo.
- b. Fase de resistencia: En esta etapa, el cuerpo se ajusta a la circunstancia estresante mediante procesos cognitivos, fisiológicos, comportamentales y emocionales. El objetivo es enfrentar el estrés de la manera menos perjudicial posible.
- c. Fase de agotamiento: Cuando la fase de resistencia falla o los métodos de adaptación no resultan eficaces, se llega a la fase de agotamiento. Aquí, las alteraciones fisiológicas y psicológicas pueden volverse crónicas e irreversibles.

1.1.2. Afrontamiento al estrés

Abarcando el tema del afrontamiento al estrés, este se puede describir como el método en el que una persona cambia sus pensamientos y acciones para enfrentar y adaptarse a las tensiones tanto internas como externas, haciendo uso de los recursos disponibles para ellos (Lazarus & Folkman, 1986, como se citó en Frydenberg, 2017). Las estrategias para afrontar el estrés se ponen en marcha cuando un individuo evalúa y percibe que está en una circunstancia que amenaza su estado de bienestar físico y emocional (Reyes et al., 2017).

Teoría de afrontamiento de Lazarus y Folkman

Lazarus y Folkman (1984) fundamentan este modelo en la teoría transaccional del estrés, que alude a un procedimiento dinámico formado por tres elementos: el contexto social o entorno, la inclinación personal del sujeto y el aspecto cognitivo que es el más esencial. Concluyen que las interpretaciones tienen influencia sobre los demás componentes. De igual manera, esta teoría sugiere que la tensión que se siente se entenderá por la relación de los individuos con su entorno, que será determinada por los mediadores; es decir, la importancia que se le asigna al acontecimiento. Estos son los que desencadenarán, intensificarán o reducirán los síntomas del estrés (Lazarus & Folkman, 1986).

Dentro de este modelo, Lazarus y Folkman (1986) distinguen dos formas principales de afrontar el estrés: una orientada al problema y otra dirigida a las emociones. La estrategia enfocada en el problema implica intentar resolver la situación mediante ajustes en la manera de pensar y en las acciones que se realizan para manejar la tensión (Collas & Cuzcano, 2019). En esta clasificación, Lazarus et al. (1986) destacan dos estrategias fundamentales y son presentadas por Ormeño (2021): La primera estrategia es el afrontamiento activo, se refiere a todas las acciones y comportamientos que se deben llevar a cabo para reducir las repercusiones del suceso estresante y así lograr una transformación del entorno. La segunda estrategia es el afrontamiento demorado, que se fundamenta en la emergencia de hallazgos esenciales que conducen a la valoración de comportamientos apropiados en un instante adecuado.

En cuanto a las estrategias orientadas a la emoción, Lazarus y Folkman (1986) señalan que estas se basan en controlar las reacciones emocionales y en ajustarse a la situación percibida como abrumadora. Por lo tanto, se avanza hacia el cambio de la perspectiva adversa en una adaptación para reducir el conflicto. En el marco de este enfoque, según Lazarus et al. (1986), se presentan siete estrategias detalladas por Ormeño (2020): Primero, se encuentra el apoyo social emocional, el cual, se refiere al reconocimiento de la situación que causa estrés conduce a la búsqueda de equilibrio en el soporte interpersonal y al manejo emocional. Segundo, el apoyo en la religión, se considera un recurso de apoyo emocional que transforma la percepción de una situación desafiante en una más positiva. Tercero, la concentración y desahogo de emociones hace alusión a la manifestación de los sentimientos resultantes del estrés generado por la circunstancia. Cuarto, la reinterpretación positiva y crecimiento, se define como la reinterpretación del acontecimiento hacia una versión que produzca un menor nivel de tensión, teniendo como objetivo el manejo de las emociones, no la modificación de los factores que causan estrés. Quinto, negación, se refiere a la acción de pasar por alto las situaciones estresantes, desligándose de ellas para disminuir los síntomas. Sexto, liberación cognitiva, también se puede entender como una desviación de la atención del suceso, esto antes de la manifestación conductual. Séptimo, liberación hacia las drogas, se refiere al uso de compuestos que modifican el estado mental como el alcohol y los narcóticos para evadir los factores estresantes.

1.1.3. Estrés académico

Barraza (2008) y López et al. (2021) consideran al estrés académico como un proceso estructurado, adaptativo y esencialmente psicológico, que emerge ante las presiones y demandas propias del ámbito académico. Estas demandas, consideradas estresores, pueden provocar un desequilibrio sistémico y manifestarse a través de una variedad de síntomas. No obstante, este desbalance impone una exigencia al estudiante de restaurar el equilibrio sistemático, utilizando estrategias de afrontamiento.

1.1.4. Afrontamiento al estrés académico

Pardo y Gonzáles (2019) expresan que un adecuado manejo del estrés académico se refiere a la habilidad que poseen los individuos con el fin de gestionar circunstancias desafiantes o estresantes, conservando un rendimiento óptimo frente a ellas.

Asimismo, Pullas y Torres (2021) explican que el afrontamiento al estrés académico es un procedimiento que incluye elementos cognitivos y conductuales, que motivan a la persona a utilizar sus recursos personales para enfrentar las demandas diarias. Esto conduce a una atenuación del estrés, mejorando la regulación emocional y el control de los síntomas somáticos.

En la misma línea, Aurich (2020) refiere que el afrontamiento al estrés académico se pone en marcha cuando la situación estresante excede los recursos disponibles, llevando al estudiante a atravesar dos etapas. En primera instancia, se lleva a cabo una interpretación; si se identifica como estresante, se avanza a la segunda etapa para seleccionar una estrategia que ofrezca una solución a las consecuencias negativas.

1.1.5. Estrategias de afrontamiento al estrés académico

Rodríguez (2020) define las estrategias como esfuerzos cognitivos y emocionales, e incluye la intervención de procesos psicosociales para manejar situaciones estresantes mediante su reducción o supresión. Basándose en ello, se considera que las estrategias son las principales intermediarias en entornos académicos vistos como causantes de estrés y en dificultades de salud mental. De acuerdo con Morales (2018), una estrategia de respuesta eficaz resultará en una mitigación del efecto del estrés académico, lo que contribuye a evitar dificultades en la salud mental.

Modelo teórico de estrategias de afrontamiento al estrés de Cabanach

En este modelo se considera la valoración cognitiva como el procedimiento para determinar si un evento se relaciona con el bienestar y cómo. Para este proceso, los autores lo determinan en dos momentos: La primera etapa se caracteriza por un intento de determinar qué está en acción en la circunstancia y determinar si existe algo que potencialmente pueda causar daño o beneficiar en las metas individuales. La segunda fase se diferencia por el hecho de que la persona decide qué acciones puede tomar para superar o evitar la situación o problema y/u optimizar sus beneficios. En este sentido, el término "afrontamiento" se refiere a los tipos de estrategias que los individuos utilizan para enfrentar situaciones estresantes basándose en la reevaluación cognitiva. Basado en esta conceptualización, el afrontamiento tiene dos roles fundamentales: el primero es gestionar las emociones provocadas por situaciones que generan tensión, y el segundo es modificar la dinámica problemática que existe entre la persona y el entorno estresante (Cabanach

et al., 2010). Por lo tanto, Cabanach et al. (2010) en su modelo aborda dos de las estrategias de afrontamiento básicas y estas a su vez se se dividen en dimensiones:

A. Las estrategias orientadas al problema (estas estrategias permiten resolver el problema y, por ende, eliminar el estrés), representadas en las dimensiones:

- Reevaluación positiva: “Trata de resaltar el lado positivo de las cosas o de generar expectativas positivas dando un nuevo significado al problema” (Mezarina et al., 2022, p.30).
- Planificación: “Análisis de la dificultad para desarrollar un plan de acción” (Mezarina et al., 2022, p. 30).

B. El afrontamiento orientado a la emoción, medido por la dimensión:

- Búsqueda de ayuda: “Búsqueda de apoyo para resolver y comprender la situación estresante” (Mezarina et al., 2022, p. 30).

Finalmente, el estudio se basará en el modelo planteado por Cabanach, debido a que, se centra específicamente en el estrés académico, lo que lo hace particularmente relevante para investigaciones en el ámbito educativo, área a la que pertenece la población de este estudio. Asimismo, el instrumento basado en este modelo teórico ofrece una cuantificación de las estrategias de afrontamiento al estrés académico, esto facilita la recopilación de datos susceptibles de análisis estadístico, es decir, facilita la identificación y el análisis de las estrategias que los estudiantes emplean para afrontar el estrés académico. Es así que, con los resultados obtenidos, permite responder a los objetivos planteados en esta investigación.

1.2. Inteligencia emocional

Se reconoce la IE por la aptitud para reconocer, valorar y expresar de manera apropiada las emociones, ya que se generan sentimientos que facilitan el pensamiento; asimismo, es considerado como habilidad para discernir y gestionar las emociones con el propósito de impulsar el desarrollo tanto en el ámbito intelectual como emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Sin embargo, Thorndike (1920, como se citó en Valverde et al., 2022) denomina la IE cómo inteligencia social, debido a que la describe cómo la capacidad para liderar y entender a las personas, así como para comportarse adecuadamente en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, la IE repercute en la salud mental y la interacción social de los estudiantes, debido a que contribuye en la gestión y regulación emocional; asimismo, facilita el proceso de decidir ante situaciones que generan estrés y ayuda en la comprensión de su entorno (Puertas et al., 2020, como se citó en Valverde et al., 2022).

Igualmente, Mikulic et al. (2010) refieren que el tener un nivel alto de IE es directamente proporcional a manifestar una satisfacción vital, factores protectores y resiliencia superior (como se citó en Valverde et al., 2022).

Goleman aclara que hay factores presentes en la IE que van a determinar la conducta, en cómo ésta reacciona y su estado mental. Estas son las habilidades, actitudes, competencias y destrezas de una persona (Goleman, 1995). A continuación, Bar-On (1997) indica que la IE engloba las destrezas socioemocionales que inciden en la capacidad de afrontamiento ante factores

medioambientales. Sin embargo, Goleman replanteo su concepción de la IE, considerándola la aptitud para reconocer y manejar las emociones propias, así como de otros con la finalidad de ocuparse de las relaciones intrapersonales e interpersonales (Goleman, 1998). Por otro lado, Mayer et al. (2000) expresan la IE cómo la habilidad general de analizar la información de naturaleza sentimental de forma eficaz y precisa, esta incluye la capacidad de asimilación, percepción, comprensión y gestión emocional.

Por todo lo referido anteriormente, dentro de la IE se distinguen el modelo de habilidades (integración del modelo de Salovey y Mayer, y modelo de Mayer, Salovey y Caruso) y los modelos mixtos (integración del modelo de Goleman y modelo de Bar-On).

Modelo de habilidades:

Salovey y Mayer (1990) plantearon su modelo de habilidades separado en tres divisiones, pero en 1997 redefinieron el modelo y lo dividieron en cuatro dimensiones: Facilitación emocional, comprensión emocional, percepción emocional y regulación emocional. Por otro lado, se ubica el segundo modelo de Salovey et al. (2000) quienes proponen que la IE comprende destrezas para reconocer, comprender, expresar y valorar las emociones; destrezas para acceder a emociones que propicien el procesamiento cognitivo y gestionar las emociones en sí mismo y en otros. Asimismo, el modelo se conforma por dos dimensiones: Experiencial (Percepción emocional y facilitación emocional del pensamiento) y estratégica (comprensión de las emociones y manejo de las emociones) (Valverde et al., 2022).

Modelos mixtos:

En este primer modelo, se contemplan dos modelos. Primeramente, el modelo de Goleman comprende dos dimensiones de la IE y cinco elementos. La primera dimensión es la inteligencia intrapersonal que comprende tres indicadores: Autocontrol, autoconocimiento y motivación. La segunda dimensión es la IE que comprende dos indicadores: Habilidades sociales y empatía (Valverde et al., 2022). Sin embargo, Goleman en 1995 divide la IE en dos competencias e incluye habilidades personales y sociales. No obstante, en 1998 agregó una competencia más, la cual es la aptitud emocional que consta de cuatro indicadores: Autoconocimiento, automanejo, manejo de las relaciones personales y conocimiento de los demás (Valverde et al., 2022).

Por otro lado, Bar-On en el año 1997 propuso su modelo de IE, definiéndose como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Ugarriza, 2001, p. 131). Así, la IE se vuelve fundamental para alcanzar un desarrollo pleno, pues repercute de forma directa en la salud emocional y el bienestar global (Bar-On, 1997). Ese mismo año, Bar-On divide la IE en cinco áreas que a su vez se dividen en subescalas:

- . Área intrapersonal comprende cinco subescalas:
 - Comprensión emocional de sí mismo. - “La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos” (Ugarriza, 2001, p. 133).

- Asertividad. - “La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva” (Ugarriza, 2001, p. 133).
- Autoconcepto. - “La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades” (Ugarriza, 2001, p. 133).
- Autorrealización. - “La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo” (Ugarriza, 2001, p. 133).
- Independencia. - “Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones” (Ugarriza, 2001, p. 133).

b. Área interpersonal consta de tres subescalas:

- Empatía. - “La habilidad de percibirse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás” (Ugarriza, 2001, p. 133).
- Relaciones interpersonales. - “La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad” (Ugarriza, 2001, p. 133).
- Responsabilidad social. - “La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social” (Ugarriza, 2001, p. 133).

- c. Área de adaptabilidad consta de tres subescalas:
- Solución de problemas. - “La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas” (Ugarriza, 2001, p. 133).
 - Prueba de la realidad. - “La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo)” (Ugarriza, 2001, p. 133-134).
 - Flexibilidad. - “La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes” (Ugarriza, 2001, p. 134).
- d. Área de manejo del estrés consta de dos subescalas:
- Tolerancia al estrés. - “La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin ‘desmoronarse’, enfrentando activa y positivamente el estrés” (Ugarriza, 2001, p. 134).
 - Control de los impulsos. - “La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones” (Ugarriza, 2001, p. 134).
- e. El área de estado de ánimo y motivación consta de dos subescalas:
- Felicidad. - “La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos” (Ugarriza, 2001, p. 134).

- Optimismo. - “La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos” (Ugarriza, 2001, p. 134).

Para la presente investigación, se opta por basarse en este modelo teórico de Bar-On, debido a su enfoque multifactorial, ya que aborda un mayor número de áreas de la IE. Asimismo, el instrumento basado en este modelo (ICE Bar-On) permite calcular los niveles en una puntuación total y puntuaciones individuales para cada escala (esto contribuye al momento de responder al objetivo general y objetivos específicos del estudio), lo que es beneficioso para reconocer las áreas de fortaleza y debilidad emocional de una persona.

2. Investigaciones en torno al problema investigado

2.1. Investigaciones nacionales

En primer lugar, Gutiérrez (2018) examinó la relación entre la IE y los estilos de afrontamiento en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP. El estudio dispuso de una muestra de 333 estudiantes de cuarto y quinto semestre académico. Para evaluar estas variables, se utilizaron tres instrumentos: Cuestionario de Datos Generales, COPE (Carver et al., 1989) y el ICE de BarOn (1997). Los hallazgos indican que los individuos con niveles adecuados de IE mostraron formas de enfrentamiento más activos y apropiados en situaciones de estrés. Asimismo, no se observaron diferencias significativas en los componentes de la IE ni en los estilos de afrontamiento en función del semestre académico.

Cáceres (2019) investigó cómo se vinculan la IE y las estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes de la Escuela de Suboficiales de la Policía en Tarapoto. Se trató de una investigación transversal con un diseño descriptivo–

correlacional, en la que participaron 235 alumnos. Para la recolección de datos se emplearon el cuestionario de inteligencia emocional CIM-I de Goleman (1996), adaptado por Salovey y Mayer (2002), y la versión disposicional del COPE para evaluar el afrontamiento al estrés (Carver et al., 1989), adaptado por Casuso (1996). Los hallazgos muestran que, en términos generales, no se halló una asociación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. No obstante, las dimensiones de autorregulación y motivación muestran una asociación significativa con las estrategias de afrontamiento del estrés. Asimismo, se encontró que la dimensión más destacada de la IE es la conciencia de uno mismo, mientras que, en cuanto a las estrategias de afrontamiento al estrés, la dimensión predominante corresponde a los otros estilos de afrontamiento.

Campodónico (2019) desarrolló una propuesta de intervención psicológica orientada a fortalecer la IE en estudiantes policiales. El estudio, de carácter no experimental, propositivo y descriptivo, incluyó a 117 alumnos evaluados mediante el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn (I-CE), adaptado por Ugarriza. Los resultados evidencian que el 41% de los evaluados presenta un nivel inusual de IE, mientras que el 48.7% muestra una elevada habilidad para comprenderse a sí mismos; además, el 41.9% tiene un nivel moderado en habilidades sociales y relaciones interpersonales, y se observaron niveles altos en adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. A partir de los resultados, se identificó la necesidad de diseñar un programa psicológico orientado a fortalecer la IE en los estudiantes.

Cárdenas (2019) analizó la relación entre las estrategias de afrontamiento y la capacidad de resolución de conflictos en estudiantes de la Escuela Técnico Superior de Policía. El estudio, de naturaleza básica y con un diseño no experimental y transversal de alcance correlacional, evidenció que ambas variables se encuentran vinculadas en el momento evaluado. La investigación incluyó a 248 alumnos y empleó la técnica de encuesta para recolectar la información, utilizando el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cano, Rodríguez y García (2017) y la Escala de Resolución de Conflictos de Vera (2005), instrumentos que fueron adaptados por la investigadora. Los resultados indican que las estrategias de afrontamiento mantienen una relación positiva, moderada y significativa con la resolución de conflictos. Además, se identificó que el 51,21% de los participantes presenta un nivel adecuado en estas estrategias, el 35,08% un nivel intermedio y el 13,71% un nivel deficiente.

Olivares (2020) examinó la relación existente entre la IE y los estilos de afrontamiento del estrés en policías que afrontaron situaciones de violencia durante el periodo de aislamiento social. La investigación, de enfoque no experimental, descriptivo-correlacional y transversal, contó con la participación de 139 efectivos policiales evaluados mediante el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE). Los hallazgos señalaron una correlación significativa entre ambas variables, sin diferencias en los niveles de inteligencia emocional ni en los estilos de afrontamiento según el estado civil o el grado policial. Además, se identificó que los agentes expuestos a violencia presentaron niveles elevados de inteligencia emocional (60.4% en nivel excelente y 24.4% en nivel adecuado), destacando principalmente la dimensión de reparación

emocional (62.5%). Respecto a los estilos de afrontamiento, predominó el afrontamiento racional del estrés (57.5%).

Portillo (2021) llevó a cabo un estudio con el propósito de analizar la relación entre la IE y la agresividad en miembros de la Policía. Esta investigación, de naturaleza básica, con un nivel correlacional y un diseño no experimental, incluyó a 400 efectivos policiales —hombres y mujeres— de entre 19 y 59 años pertenecientes a la División de Servicios Especiales. Para obtener los datos se aplicaron el TMMS-24 y el Cuestionario Modificado de Agresividad de Buss y Durkee. Los resultados evidenciaron que, conforme aumenta la IE en los policías, los niveles de agresividad tienden a disminuir, es decir, una mayor capacidad para identificar y regular las propias emociones se asocia con conductas menos agresivas. Asimismo, se observó que el 75% del personal presenta un nivel regular con tendencia hacia un nivel alto de IE, lo que sugiere que cuentan con habilidades adecuadas para reconocer, comprender y gestionar sus emociones, favoreciendo sus competencias sociales y su bienestar general.

Chuquillanqui (2021) presentó un estudio con el objetivo de describir la IE del personal oficial y suboficial. El estudio consistió en un diseño descriptivo, en el que participaron 40 oficiales y suboficiales en actividad, varones y mujeres de una comisaría en Chilca, a quienes se les aplicó el inventario de inteligencia emocional Bar On ICE adaptado por Ugarriza. Los resultados revelaron que los oficiales y suboficiales en servicio tienen un nivel promedio de IE, particularmente en el manejo del estrés, el área interpersonal, la adaptabilidad y las emociones en general. Sin embargo, tienen dificultades para comprender y manejar sus propias emociones (componente intrapersonal), lo que se refleja en niveles por debajo del promedio.

Es por ello que, para abordar esas limitaciones, se implementó un programa de capacitación en IE para mejorar el comportamiento y el desempeño de los miembros de la Policía, enfocándose en fortalecer sus habilidades emocionales y sociales

Paravicino (2022) examinó la relación entre el afrontamiento del estrés y la asertividad en estudiantes de una Escuela de Formación Policial. La investigación, de diseño no experimental, transversal y correlacional, contó con la participación de 400 cadetes, quienes fueron evaluados mediante el Inventario Multidimensional de Estrategias de Afrontamiento (COPE) y la Escala de Asertividad de Rathus (RAS). Los resultados muestran una relación moderada y significativa entre el afrontamiento al estrés y la asertividad, lo que sugiere que, a mayor capacidad para manejar el estrés, mayor asertividad. Además, se detectaron diferencias en esta relación según el nivel educativo, pero no se encontraron diferencias en función del lugar de procedencia, tipo de gestión escolar. Del mismo modo, no se evidencia predominio de algún estilo de afrontamiento al estrés en función del género, el grado académico o la vía de ingreso.

Quiroz (2022) evaluó la conexión entre la IE y las estrategias de afrontamiento al estrés en alumnos del IESTP FFAA. La muestra consistió en 147 estudiantes del primer ciclo. Para este estudio, se aplicaron dos instrumentos: ICE de BarOn y ACS de Fryden y Lewis (1993). Los hallazgos revelaron una correlación directa de nivel bajo entre la IE y los estilos de afrontamiento productivo. En otras palabras, una mayor manifestación de IE en la muestra se asoció con un mayor uso de estrategias de afrontamiento productivas.

Por último, Ubillús (2023) evaluó la relación entre la IE y el manejo del estrés académico en cadetes de la Escuela de Oficiales. La muestra consistió en 80 cadetes a los que se les administró, el Inventario SISCO y la Escala TMMS-24, validada por Domínguez (2018). Los resultados indican que el 50% de los cadetes resultaron con un nivel alto de inteligencia y el 72% de cadetes presentan estrés académico moderado. Además, la investigación indica la presencia de una asociación inversa de relevancia entre las variables analizadas. Esto implica que un adecuado desarrollo de la IE se asocia con menores grados de estrés académico en el grupo de individuos investigado. Asimismo, la investigación subraya la relevancia de fomentar la IE como un componente integral del currículo en instituciones de la policía y promover campañas de bienestar mental que fomenten competencias emocionales para aliviar las tensiones inherentes a la capacitación policial.

2.2. Investigaciones internacionales

En primer lugar, Rajan et al. (2021) en su estudio examinaron la relación entre el estrés operativo policial y la IE. El estudio también observó la diferencia en el estrés operativo y la IE con respecto al género, rango, educación y estado civil. La investigación incluyó 80 oficiales de policía de Bangalore, India. Para ello, se utilizó el cuestionario de estrés operativo policial desarrollado por McCreary y Thompson (2006) y la escala de inteligencia emocional desarrollada por Hyde et al. (2002). Los resultados indican que las características personales como género, rango, educación y estado civil no influyen significativamente en el estrés laboral policial. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en IE y factores relacionados según género y rango. Además, se descubrió que el estrés operacional

está negativamente relacionado con la IE y sus factores, como la automotivación y la estabilidad emocional. Finalmente, se encontró que la IE y la estabilidad emocional son predictores significativos del estrés operacional policial, lo que sugiere que desarrollar habilidades emocionales puede ayudar a reducir el estrés laboral en la policía.

López (2022) llevó a cabo un estudio cuyo propósito fue identificar el nivel de IE en los policías que se desempeñan como guardias de seguridad en una cárcel de varones del departamento de Huehuetenango. Se trató de una investigación cuantitativa de carácter descriptivo, en la que participaron 30 efectivos policiales hombres, con edades entre 20 y 50 años. Para la recopilación de datos se aplicó el test de Inteligencia Emocional MSCEIT de Mayer-Salovey-Caruso. Los resultados ubican a los participantes en el rango "puede mejorar", indicando que la mayoría de los evaluados necesitan mejorar su IE para desarrollar habilidades adecuadas de gestión emocional, asertividad y éxito en diferentes situaciones.

Hernández et al. (2023) llevaron a cabo un estudio con el propósito de analizar la relación entre la IE y las estrategias de afrontamiento en agentes de tránsito. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental de tipo transversal. La muestra estuvo integrada por 18 agentes de tránsito de la ciudad de Yopal-Casanare, a quienes se les administró el TMMS-24 y la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M). Los hallazgos evidencian una relación directa entre la dimensión de atención emocional y la estrategia de espera en los participantes, es decir, cuanto más atentos son, más utilizan la estrategia de espera. Además, se encontró que la reparación emocional está relacionada con el uso de estrategias de afrontamiento como

solución de problemas, evitación cognitiva, religión y reevaluación positiva. Por último, se descubrió que la evitación cognitiva está relacionada con la reparación emocional, lo que significa que cuanto más utilizan la evitación cognitiva, mayor es su capacidad de reparación emocional. En conclusión, los resultados resaltan la relevancia de la atención, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento en los agentes de tránsito.

3. Hipótesis

3.1 Hipótesis generales

- H1: Existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de inteligencia emocional en alumnos de la escuela de suboficiales de la PNP.

3.2 Hipótesis específicas:

- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú.
- H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú.
- H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú.

- H4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú.
- H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión estado de ánimo general de la inteligencia emocional en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Nivel y Tipo de investigación

La investigación fue de nivel básico y su finalidad consistió en enriquecer y extender la información sobre las variables de esta investigación (Hernández et al., 2014), en otras palabras, no se manipularon las variables, estrategias de afrontamiento al estrés académico e IE en la investigación. Asimismo, este estudio fue de tipo cuantitativo, puesto que, no se enfocó en aplicaciones prácticas, solo buscó realizar una observación y comparó el comportamiento de la población, con el objetivo de definir, medir sus dimensiones, características y comportamientos (Hernández et al., 2014).

2. Diseño de Investigación

El diseño de la investigación fue no experimental, ya que la investigación se llevó a cabo sin alterar las variables, de modo que se dio una recopilación de datos numéricos destinados a comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE en los alumnos (Arias & Mitsuo, 2021).

3. Población y Muestra

3.1 Población

Los participantes estuvieron conformados por 1472 alumnos varones del primer año de formación de la Escuela de Suboficiales de la PNP, matriculados en el año 2024, con edades entre 18 y 25 años y residentes en Lima Metropolitana. El primer año se encontraba organizado en dos grupos académicos vigentes: Primer periodo académico conformado por 972 (66.03 %) alumnos y tercer periodo conformado por 500 (33.97 %) alumnos. Cabe precisar que no se consideró un segundo periodo académico debido a la organización institucional del proceso de admisión, el cual no fue continuo en los años previos. Asimismo, los estudiantes de

segundo año no fueron incluidos, ya que se encontraban realizando prácticas preprofesionales fuera de la institución.

Para la institución, evaluar a los alumnos de primer y tercer periodo fue crucial, ya que los resultados obtenidos permitieron establecer medidas de acción pertinentes.

3.2. Muestra y Muestreo

Se llevó a cabo la elección de la muestra de manera probabilística aleatoria simple, debido a que los estudiantes o unidad de observación tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos (Perez, 2021). Se tomó en cuenta la población de 1472 alumnos varones, se utilizó el método mencionado anteriormente y descrito por Cortés et al. (2020), con un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5%, resultó en un total de 306 estudiantes inscritos en el semestre académico 2024 que fueron parte de la investigación, con edades que variaron de 18 a 25 años, de ellos, 202 (66.03%) fueron alumnos del primer periodo académico y 104 (33.97%) alumnos fueron del tercer periodo académico, ambos pertenecientes al primer año de formación.

Para la selección de la muestra, la Escuela de Suboficiales proporcionó un listado de todos los alumnos que cumplieron con los criterios de selección establecidos, y a partir de este listado se seleccionó aleatoriamente a los participantes que formaron parte del estudio.

3.3. Criterios de selección

Criterios de inclusión

- Incluyó alumnos del primer y tercer periodo académico (primer año de formación).

- Incluyó alumnos que llenaron su ficha sociodemográfica

Criterios de exclusión

- Alumnos que, durante el periodo de aplicación de los instrumentos, se encontraban cumpliendo funciones de servicio o guardia que les impedían participar en la evaluación.
- Excluyó alumnos que presentaban una condición médica transitoria que limitara su participación activa en la aplicación de los instrumentos.
- Excluyó a aquellos alumnos que hayan experimentado incidentes críticos o traumáticos recientemente, como pérdida de un ser querido, diagnóstico de trastorno de estrés postraumático (TEPT) u otro trastorno relacionado con trauma, y separación o divorcio de padres en los últimos 6 meses. Esta información se recopiló a través de la ficha sociodemográfica, y los alumnos que respondieron afirmativamente a alguno de estos incidentes fueron excluidos para garantizar su bienestar emocional (para mayor detalle revisar el apartado 5. Procedimiento)

3.4. Variables: Definiciones Conceptuales y operacionales de las variables

3.4.1 Estrategias de afrontamiento al estrés académico:

Cabanach et al. (2010) señalan que el estrés académico surge de la interacción entre el individuo y su entorno, especialmente cuando este último se percibe como una amenaza para los recursos personales. Por lo tanto, el estrés puede considerarse un fenómeno bifactorial. Además, para que se produzca el estrés, deben cumplirse condiciones internas y externas, que incluyen características personales e interpretaciones, experiencias y otros factores (Cahuana et al., 2021).

Definición Operacional

Las estrategias de afrontamiento del estrés académico fueron evaluadas por la Escala A-CEA, validada por Alva y Yanac (2017) en Perú. Esta escala contiene tres dimensiones (Planificación, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo) y consta de 23 ítems con formato de respuestas tipo Likert, con valores que oscilan entre 1 (nunca) y 5 (siempre). En donde, la puntuación alta en una dimensión (estrategia de afrontamiento) sugiere el uso frecuente y efectivo de la estrategia de afrontamiento. Además, de manera general, los resultados de las puntuaciones se distribuyen en tres niveles: Nivel bajo (los puntajes del 23 al 74), nivel promedio (los puntajes del 75 al 92) y nivel alto (los puntajes del 93 al 115).

Tabla 1

Operacionalización de Escala de Afrontamiento del Estrés Académico

Variable	Dimensiones	Ítem	Escala de medición
Estrategias de afrontamiento al estrés académico	Reevaluación positiva	1, 4, 7, 10, 13, 16, 18, 20 y 22	Ordinal
	Búsqueda de apoyo	2, 5, 6, 8, 11, 14, 17 y 21	
	Planificación	3, 6, 9, 12, 15, 19, 23	

Nota. Fuente: Julcahuanca (2023).

3.4.2 Inteligencia emocional:

Bar-On (1997) explica que la IE es la habilidad emocional que disponen los individuos para enfrentarse a las presiones y demanda que repercute en la salud emocional y bienestar general de los alumnos, por tanto, se consideran que son un conjunto de habilidades personales, interpersonales y emocionales.

Definición operacional:

La variable IE en este estudio fue evaluada por el Inventario Emocional BarOn (Bar-On, 1997) adaptado por Ugarriza (2001) en Lima. Este inventario contiene 5 dimensiones (Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo de la tensión y Estado de Ánimo) y 15 indicadores; asimismo, consta de 132 ítems y los niveles de IE son definidos a partir de los puntajes obtenidos: Marcadamente bajo (- de 70 puntos), muy bajo (70 - 79 puntos), bajo (80 - 89 puntos), promedio (90 - 109 puntos), Alto (110 - 119 puntos), muy alto (120 - 129 puntos) y marcadamente alto (130 a + puntos). No obstante, para el estudio, los 7 niveles de IE anteriormente mencionados serán agrupados en tres categorías amplias: Nivel bajo (Marcadamente bajo, muy bajo y bajo; menos de 90 puntos), Nivel medio (promedio; 90 - 109 puntos) y Nivel alto (Alto, muy alto y marcadamente alto; 110 puntos a más). Esto se dará con la finalidad de combinar niveles similares y simplificar el análisis para facilitar la interpretación de los resultados en base a tres niveles (bajo, medio y alto).

Tabla 2

Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional

Variable	Dimensión	Categoría/Indicadores	Ítems	Escala de medición
Inteligencia emocional	Intrapersonal	Comprensión de sí misma Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia	7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116 22, 37, 67, 82, 96, 111, 126 11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129 6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125 3, 19, 32, 48, 92, 107, 121	Ordinal

Interpersonal	Empatía Relaciones Interpersonales Responsabilidad Social	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124 10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128 16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 119
Adaptabilidad	Solución de Problemas Prueba de la Realidad Flexibilidad	1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118 8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127 14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131
Manejo de la tensión	Tolerancia al estrés Control de impulsos	4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122 13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 110, 117, 130
Estado de Ánimo	Felicidad Optimismo	2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120 11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132

Nota. Fuente: Aparicio (2019)

4. Instrumentos

4.1. Escala de afrontamiento del estrés académico

Para evaluar las estrategias de afrontamiento al estrés académico, se utilizó la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (Cabanach et al., 2010) validada por los investigadores peruanos Alva y Yanac (2017). Esta escala consta de 23 ítems distribuidos en tres dimensiones: Búsqueda de apoyo, reevaluación positiva y planificación. Además, los participantes responden a los ítems utilizando una escala de 5 opciones, que varía desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

La adaptación del instrumento en el contexto peruano se llevó a cabo a través de la validez de contenido por criterio de jueces, para ello participaron tres jueces. Asimismo, la escala ha mostrado adecuada validez y confiabilidad, tal como lo evidenciaron Rojas (2018) y Julcahuanca (2023), quienes reportaron un nivel de concordancia significativo y validez altamente significativa en sus dimensiones (reevaluación positiva = .861, búsqueda de apoyo = .766 y planificación .812). Del

mismo modo, la escala muestra una gran coherencia interna con una confiabilidad de .95 (Alva & Yanac, 2017).

4.2 EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory

Para la medición de la IE se utilizó el EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997) adaptado en Perú por Ugarriza (2001). El objetivo de este instrumento es examinar las capacidades emocionales como factores clave para lograr el éxito en general y preservar un estado emocional saludable. Por otro lado, su forma de administración es individual o colectiva en personas de 16 años a más.

El estudio adaptado dispuso de una muestra significativa de 1996 personas de Lima Metropolitana, entre mujeres y varones cuyas edades eran desde los 15 años a más. Asimismo, el inventario está compuesto por 132 ítems, tiene 5 dimensiones (Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo de la tensión y Estado de Ánimo) y 15 indicadores. Por otro lado, el inventario utiliza una escala tipo Likert donde cada ítem tiene cinco alternativas de respuesta del 1 al 5 en orden creciente que van desde “Rara vez o nunca es mi caso” hasta “Con mucha frecuencia o siempre es mi caso” (Ugarriza, 2001).

Finalmente, el inventario presenta una buena confiabilidad, debido a que refleja una consistencia interna muy alta y favorable, donde la confiabilidad es .93. Asimismo, se demuestra que el inventario presenta evidencias de validez al ubicarse dentro del rango de correlaciones esperadas entre .30 y .70, lo que indica una adecuada relación entre los ítems y las dimensiones que evalúa (Ugarriza, 2001). Asimismo, muestra una alta consistencia interna, lo que respalda su confiabilidad. Por tanto, el inventario se considera un instrumento válido y confiable para su

aplicación en la población estudiada, esto ha sido corroborado por los autores Tarrillo (2020) y Martínez (2021) haciendo uso de este instrumento en sus estudios.

5. Procedimiento

Para la ejecución de este estudio, previamente se presentó ante el Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) el proyecto de tesis, una vez aprobado por el área, se solicitó carta de presentación de la UPCH, en la cual se precisó la cantidad de participantes varones para el estudio. Asimismo, se realizó el trámite administrativo correspondiente con la Escuela de Suboficiales de la PNP para facilitar el ingreso a la institución. La propia institución brindó el listado de los alumnos de primer año considerados aptos según los criterios de inclusión y exclusión, y que decidieron participar en el estudio, a partir de ello se seleccionó aleatoriamente. Una vez aprobados los permisos pertinentes, se asistió a la Escuela y se conversó e informó a los alumnos sobre el procedimiento y objetivo de la evaluación, también se les entregó la ficha sociodemográfica (ver anexo 3) y el consentimiento informado para que lo autoricen con su firma, en el que se informa a detalle sobre el estudio, el cual indicaba la aplicación de los dos instrumentos el mismo día con una duración de 1 hora y 25 minutos aproximadamente.

La recolección de datos se dio por tres grupos y en tres días diferentes; el primer y segundo grupo conformado por 100 y 102 alumnos del primer periodo académico respectivamente, y el tercer grupo conformado por 104 alumnos del tercer periodo académico.

Quienes entregaron su ficha sociodemográfica, firmaron el consentimiento informado y aceptaron participar del estudio, fueron seleccionados aleatoriamente

mediante el “Método de papel y urna”, en el cual, se utilizó una urna, dentro de ello se encontraron papelitos numerados del 1 al 106 en caso del primer grupo. Asimismo, se adicionaron papelitos numerados con el “0” según la cantidad de más que asistieron. Los alumnos que sacaron papeles con el 0 no participaron del estudio, y con los alumnos que sacaron del “1” al “106” (el número que sacaron fue su código de alumno), se procedió con la ejecución.

El día de la evaluación, antes de iniciar con la administración de las pruebas se indicó que la evaluación se realizaría de forma colectiva con un receso intermedio de 10 minutos al cumplirse los 60 minutos. También, se les dio indicaciones de marcar solo una alternativa y se les entregó un lapicero para marcar la respuesta que el estudiante creía conveniente.

Cuando el estudiante terminó de responder los dos instrumentos, inmediatamente recibió un flyer informativo impreso sobre estrategias de afrontamiento al estrés académico (Anexo 4). Es importante resaltar que, solo la investigadora tuvo acceso a los datos recolectados de los alumnos en las dos pruebas para mantener la confidencialidad. Posterior a la recolección de los datos, se elaboró una base de datos en Microsoft Excel. Luego, se procedió al análisis de comparación entre grupos por medio del software Jamovi versión 2.3.28, estos resultados fueron analizados y luego interpretados para ser presentados en el apartado de resultados de investigación (para mayor detalle, ver el apartado 6. Plan de análisis de datos).

6. Plan de análisis de datos

Después de la aplicación de las pruebas, los datos recolectados se organizaron utilizando Microsoft Excel 2021. Posteriormente, se registraron en el software libre Jamovi versión 2.3.28. En primer lugar, se consideró realizar análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes para la identificación de los niveles de la IE y los niveles de las estrategias de afrontamiento al estrés académico, tomando en cuenta los puntos de corte previamente establecidos en la definición operacional. Posteriormente, se procedió a utilizar el estadístico Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad. No se obtuvo una distribución normal ($p < .05$), es por ello, que se emplearon pruebas no paramétricas.

Para el objetivo general, orientado a comparar las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE (bajo, medio y alto), se utilizó el estadístico H de Kruskal-Wallis, debido a la presencia de tres grupos independientes y la ausencia de normalidad en la distribución. Asimismo, se realizaron comparaciones post hoc con corrección de Bonferroni para identificar entre qué grupos se presentaron las diferencias. De igual manera, para los objetivos específicos que buscaron comparar las estrategias de afrontamiento según los niveles de cada dimensión de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general), se aplicó también el estadístico H de Kruskal-Wallis, acompañado de comparaciones post hoc con corrección de Bonferroni.

Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico eta cuadrado (η^2), con el propósito de estimar la magnitud práctica de las diferencias encontradas. La interpretación del tamaño del efecto se realizó según los criterios

propuestos por Cohen (1988), considerando valores de .01 como efecto pequeño, .06 como efecto mediano y .14 como efecto grande.

7. Consideraciones Éticas

Según las normativas, se obtuvo la aprobación del comité de ética de la UPCH para llevar a cabo la investigación. Además, se respetó los principios bioéticos, por lo que el recojo de datos se realizó solo con fines de estudio y se mantuvo la confidencialidad de los mismos con el objetivo de mantener la integridad de los estudiantes en formación. Cabe recalcar que cómo derecho del participante tiene la posibilidad de pedir los resultados de sus pruebas y se le brindará información adicional para aclarar dudas o mejorar su comprensión (Miranda & Villasis, 2019).

Autonomía: Antes de que los alumnos participen en la investigación, se les entregó un consentimiento informado, detallando los aspectos necesarios, una vez revisados por los sujetos, ellos decidieron participar voluntariamente (Hooft, 2022). Además, se respetó cuando un participante decidió retirarse en medio del proceso y se honró su derecho (Trillos, 2022).

Confidencialidad: Se guardó la información con códigos y no con nombres. Solo el investigador tuvo acceso a la base de datos. Del mismo modo, al publicarse los resultados, no se mostró ninguna información que permita la identificación de los alumnos que participaron en el estudio para mantener la confidencialidad de los mismos.

Beneficencia: Con el objetivo de favorecer a los alumnos, se les brindó un flyer informativo sobre las estrategias de afrontamiento al estrés académico. Esta acción tuvo un balance de riesgo-beneficio muy positivo, ya que proporcionó

herramientas útiles para manejar el estrés académico, fomenta el bienestar emocional y mental, y ayuda a mejorar el rendimiento académico. Los riesgos fueron mínimos, como la falta de interés o receptividad por parte de algunos alumnos, pero el beneficio supera con creces estos posibles riesgos, especialmente porque se entregó en momentos clave como en el periodo próximo a exámenes, cuando los alumnos están más estresados y necesitan estrategias de afrontamiento.

No Maleficencia: Se aseguró la confidencialidad de la información de cada alumno, y la evaluación se realizó sin poner en peligro su integridad personal, ofreciendo condiciones ideales para su participación (Miranda & Villasis, 2019), cabe señalar que ninguno de los participantes experimentó niveles de estrés o ansiedad al completar las pruebas, por lo que no fue necesario brindar soporte emocional.

Justicia: Cada individuo tuvo igualdad de oportunidades para participar en el estudio y fue tratado equitativamente en comparación con sus pares. Asimismo, se evitó excluir o incluir a personas basándose en características que no fueron relevantes para el estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. Descriptivos de los niveles de Inteligencia Emocional

En la Tabla 3 se pueden identificar los niveles de IE en los estudiantes. Se observa que la mayoría (70.9 %) presenta un nivel elevado, un 20.9 % de los alumnos se ubican en un nivel medio y un 8.2 % presenta un nivel bajo de IE.

Tabla 3

Frecuencias de niveles de Inteligencia Emocional

Niveles Inteligencia emocional	Frecuencias	% del Total	Rango
Bajo	25	8.2 %	<90
Medio	64	20.9 %	90-109
Alto	217	70.9 %	>109

2. Descriptivos de Estrategias de afrontamiento al estrés académico

En cuanto al uso de estrategias de afrontamiento al estrés académico, la Tabla 4 muestra que el 70.3 % de los alumnos se ubican en un nivel alto, un 25.2 % se encuentran en un nivel medio y solo un 4.6 % presenta un nivel bajo.

Tabla 4

Frecuencias de niveles de Estrategias de afrontamiento al estrés académico

Nivel Estrategias de afrontamiento	Frecuencias	% del Total	Rango
Bajo	14	4.6 %	23-74
Medio	77	25.2 %	75-92
Alto	215	70.3 %	93-115

En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos de las estrategias de afrontamiento al estrés académico. La reevaluación positiva registra una media de 38.7 y una mediana de 40; la búsqueda de apoyo presenta una media de 31.9 y una mediana de 33; y la planificación muestra una media de 30.8, una mediana de 31.5. Asimismo, el puntaje total de afrontamiento alcanza una media de 97.1 y una mediana de 99. En todos los casos, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk arrojó valores de p inferiores a .001, indicando que los datos no siguen una distribución normal.

Tabla 5*Descriptivos de estrategias de afrontamiento al estrés académico*

EA	N	M	Md	Min	Max	DE	As	Cur	S-W
Reevaluación positiva	306	38.7	40	13	40	5.26	-1.49	3.68	.887
Búsqueda de apoyo	306	31.9	33	9	40	6.17	-0.681	.00827	.944
Planificación	306	30.8	31.5	7	35	4.31	-1.66	4.34	.842
Puntaje total	306	97.1	99	29	115	12.6	-1.27	2.90	.919

Nota. M=Media, Md=Mediana, Min=Mínimo, Max=Máximo, DE=Desviación estándar, As=Asimetría, Cur=Curtosis, S-W=W de Shapiro Wilk

3. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión intrapersonal

En la Tabla 6, la prueba de Kruskal-Wallis evidenció diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de la dimensión intrapersonal. Los estudiantes con nivel alto registraron medias de 39.3 en reevaluación positiva, 33.0 en búsqueda de apoyo y 31.6 en planificación. En el nivel medio se observaron promedios de 37.7, 28.8 y 28.8 respectivamente, mientras que en el nivel bajo las medias fueron 33.7 en reevaluación positiva, 27.1 en búsqueda de apoyo y 26.1 en planificación. El tamaño del efecto (ϵ^2) osciló entre .0412 y .1136, evidenciando magnitudes pequeñas a moderadas. Posteriormente, se aplicó la prueba post hoc de Bonferroni para identificar las diferencias específicas entre los grupos.

Tabla 6

Descriptivo de estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión Intrapersonal

	N			Niveles			Mediana			Desv. est.			χ^2	gl	p	n ²
	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al				
Niveles Intra-per.													-	-	-	-
Reeval. posit.	18	52	236	33.7	37.7	39.3	35.5	38	41	8.47	5.53	4.63	12.6	2	.002	.0412
Búsque. apoyo	18	52	236	27.1	28.8	33.0	29	29	34	7.93	5.94	5.66	27.8	2	<.001	.0911
Planif.	18	52	236	26.1	28.8	31.6	27	29.5	33	6.56	3.71	3.72	34.7	2	<.001	.1136

Nota. Ba=Bajo, Me=Medio, Al=Alto

Pruebas post hoc

En la Tabla 7 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Reevaluación positiva, según los niveles de la dimensión intrapersonal. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidenciaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .229$), ni entre los niveles medio y alto ($p = .168$). Sin embargo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel bajo y el nivel alto ($p = .004$), lo que indica que los participantes con nivel alto en la dimensión intrapersonal presentan puntuaciones significativamente mayores en la estrategia de reevaluación positiva en comparación con aquellos con nivel bajo.

Tabla 7*Comparaciones entre parejas – Reevaluación positiva*

Niveles		<i>z</i>	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.77	.076	.229
Bajo	Alto	-3.18	.001	.004
Medio	Alto	-1.91	.056	.168

En la Tabla 8 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Búsqueda de apoyo, según los niveles de la dimensión intrapersonal. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = 1.000$). En cambio, se observaron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p = .004$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 8*Comparaciones entre parejas – Búsqueda de apoyo*

Niveles		<i>z</i>	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-0.354	.723	1.000
Bajo	Alto	-3.221	.001	.004
Medio	Alto	-4.510	<.001	<.001

En la Tabla 9 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Planificación, según los niveles de la dimensión intrapersonal. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidenciaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .547$). Sin embargo, se identificaron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 9

Comparaciones entre parejas - Planificación

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.33	.182	.547
Bajo	Alto	-4.30	<.001	<.001
Medio	Alto	-4.48	<.001	<.001

4. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión interpersonal

En la Tabla 10, la prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de la dimensión interpersonal. Los estudiantes con nivel alto obtuvieron medias de 39.8 en reevaluación positiva, 33.1 en búsqueda de apoyo y 31.8 en planificación. En el nivel medio se registraron promedios de 37.2, 30.6 y 29.7 respectivamente, mientras que en el nivel bajo las medias fueron 35.4 en reevaluación positiva, 26.9 en búsqueda de apoyo y 27.0 en planificación. El tamaño del efecto (ϵ^2) se situó entre .0670 y .1069, correspondiente a una magnitud moderada. Posteriormente, se aplicó la prueba post hoc de Bonferroni para determinar las diferencias específicas entre los grupos.

Tabla 10

Descriptivo de estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión Interpersonal

	N			Niveles			Mediana			Desv. est.			χ^2	gl	p	n ²
	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al				
Niveles Interper.													-	-	-	-
Reeval. posit.	25	81	200	35.4	37.2	39.8	38	38	41	7.44	5.53	4.48	20.4	2	<.001	.0670
Búsque. apoyo	25	81	200	26.9	30.6	33.1	29	31	34	6.60	6.26	5.66	24.5	2	<.001	.0803
Planif.	25	81	200	27.0	29.7	31.8	28	30	33	6.06	4.41	3.76	32.6	2	<.001	.1069

Nota. Ba=Bajo, Me=Medio, Al=Alto

Pruebas post hoc

En la Tabla 11 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Reevaluación positiva, según los niveles de la dimensión interpersonal. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = 1.000$). No obstante, se encontraron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p = .003$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 11*Comparaciones entre parejas – Reevaluación positiva*

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-0.961	.336	1.000
Bajo	Alto	-3.294	<.001	.003
Medio	Alto	-3.636	<.001	<.001

En la Tabla 12 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Búsqueda de apoyo, según los niveles de la dimensión interpersonal. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .062$), ya que el valor ajustado supera el nivel de significancia establecido ($p < .05$). Sin embargo, se identificaron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p = .007$).

Tabla 12*Comparaciones entre parejas – Búsqueda de apoyo*

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-2.31	.021	.062
Bajo	Alto	-4.38	<.001	<.001
Medio	Alto	-3.04	.002	.007

En la Tabla 13 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Planificación, según los niveles de la dimensión interpersonal. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .173$). Sin embargo, se encontraron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 13

Comparaciones entre parejas - Planificación

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.90	.058	.173
Bajo	Alto	-4.61	<.001	<.001
Medio	Alto	-4.13	<.001	<.001

5. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión manejo del estrés

En la Tabla 14, la prueba de Kruskal-Wallis indicó diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de manejo del estrés. Los estudiantes con nivel alto presentaron medias de 39.3 en reevaluación positiva, 32.7 en búsqueda de apoyo y 31.4 en planificación. En el nivel medio se observaron promedios de 36.2, 29.1 y 28.5 respectivamente, mientras que en el nivel bajo las medias fueron 38.0 en reevaluación positiva, 25.4 en búsqueda de apoyo y 28.1 en planificación. El tamaño del efecto (ϵ^2) osciló entre .0199 y .0635, indicando magnitudes pequeñas, con valores que se aproximan al rango moderado. Posteriormente, se aplicó la prueba post hoc de Bonferroni para determinar las diferencias específicas entre los grupos.

Tabla 14

Descriptivo de estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión Manejo del estrés

	N			Niveles			Mediana			Desv. est.			χ^2	gl	p	n ²
	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al				
Niveles Manejo del estrés													-	-	-	-
Reeval. posit.	9	49	248	38.0	36.2	39.3	39	38	40	5.17	7.43	4.58	6.06	2	.084	.0199
Búsque. apoyo	9	49	248	25.4	29.1	32.7	27	29	34	6.35	7.21	5.63	19.35	2	<.001	.0635
Planif.	9	49	248	28.1	28.5	31.4	28	30	32	4.17	5.94	3.84	17.92	2	<.001	.0588

Nota. Ba=Bajo, Me=Medio, Al=Alto

Pruebas post hoc

En la Tabla 15 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Reevaluación positiva, según los niveles de la dimensión manejo del estrés. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = 1.000$), ni entre los niveles bajo y alto ($p = 1.000$). Asimismo, aunque en la comparación entre los niveles medio y alto el valor sin ajuste fue significativo ($p = .019$), tras aplicar la corrección de Bonferroni esta diferencia dejó de ser estadísticamente significativa ($p = .057$), al superar el nivel de significancia establecido ($p < .05$).

Tabla 15*Comparaciones entre parejas – Reevaluación positiva*

Niveles		<i>z</i>	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	0.151	.880	1.000
Bajo	Alto	-0.919	.358	1.000
Medio	Alto	-2.346	.019	.057

En la Tabla 16 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Búsqueda de apoyo, según los niveles de la dimensión manejo del estrés. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .401$). Sin embargo, se encontraron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p = .005$), así como entre el nivel medio y alto ($p = .003$).

Tabla 16*Comparaciones entre parejas – Búsqueda de apoyo*

Niveles		<i>z</i>	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.50	.134	.401
Bajo	Alto	-3.13	.002	.005
Medio	Alto	-3.32	<.001	.003

En la Tabla 17 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Planificación, según los niveles de la dimensión manejo del estrés. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p =$

1.000). Sin embargo, se encontraron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p = .042$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 17

Comparaciones entre parejas - Planificación

Niveles		z	$P(\text{unadj})$	$P(\text{Bonferroni})$
Bajo	Medio	-0.736	.462	1.000
Bajo	Alto	-2.457	.014	.042
Medio	Alto	-3.625	<.001	<.001

6. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión adaptabilidad

En la Tabla 18, la prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de adaptabilidad ($p < .001$). Los estudiantes con nivel alto obtuvieron medias de 39.5 en reevaluación positiva, 33.2 en búsqueda de apoyo y 31.8 en planificación. En el nivel medio, las medias fueron 37.8, 29.1 y 29.0 respectivamente, mientras que en el nivel bajo se registraron promedios de 32.2 en reevaluación positiva, 25.5 en búsqueda de apoyo y 25.1 en planificación. El tamaño del efecto (ϵ^2) varió entre .0522 y .1310, indicando magnitudes pequeñas a moderadas. Posteriormente, se aplicó la prueba post hoc de Bonferroni para precisar las diferencias entre los grupos.

Tabla 18

Descriptivo de estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión de Adaptabilidad

	N			Niveles			Mediana			Desv. est.			χ^2	gl	p	n ²
	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al				
Niveles Adaptab.													-	-	-	-
Reeval. posit.	17	64	225	32.5	37.8	39.5	33	38	41	9.67	4.70	4.55	15.9	2	<.001	.0522
Búsque. apoyo	17	64	225	25.5	29.1	33.2	29	29	34	7.36	5.90	5.56	37.3	2	<.001	.1223
Planif.	17	64	225	25.1	29.0	31.8	28	29	33	8.01	3.82	3.64	40.0	2	<.001	.1310

Nota. Ba=Bajo, Me=Medio, Al=Alto

Pruebas post hoc

En la Tabla 19 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Reevaluación positiva, según los niveles de la dimensión adaptabilidad. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .355$). No obstante, se encontraron diferencias entre el nivel bajo y alto ($p = .004$), así como entre el nivel medio y alto ($p = .019$).

Tabla 19*Comparaciones entre parejas – Reevaluación positiva*

Niveles		<i>z</i>	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.56	.118	.355
Bajo	Alto	-3.23	.001	.004
Medio	Alto	-2.73	.006	.019

En la Tabla 20 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Búsqueda de apoyo, según los niveles de la dimensión adaptabilidad. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .468$). Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 20*Comparaciones entre parejas – Búsqueda de apoyo*

Niveles		<i>z</i>	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.42	.156	.468
Bajo	Alto	-4.28	<.001	<.001
Medio	Alto	-4.86	<.001	<.001

En la Tabla 21 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Planificación, según los niveles de la dimensión adaptabilidad. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .993$). No obstante, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 21*Comparaciones entre parejas - Planificación*

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-0.972	.331	.993
Bajo	Alto	-4.051	<.001	<.001
Medio	Alto	-5.320	<.001	<.001

7. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de la dimensión estado de ánimo general

En la Tabla 22, la prueba de Kruskal-Wallis evidenció diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de estado de ánimo general en los estudiantes ($p < .001$). Los participantes con nivel alto registraron medias de 39.8 en reevaluación positiva, 33.1 en búsqueda de apoyo y 31.6 en planificación. Los estudiantes con nivel medio obtuvieron medias de 35.7, 28.9 y 29.3 respectivamente, mientras que aquellos con nivel bajo presentaron medias de 33.6 en reevaluación positiva, 26.4 en búsqueda de apoyo y 25.7 en planificación. El tamaño del efecto (ϵ^2) osciló entre .0862 y .1007, lo que corresponde a una magnitud moderada. Posteriormente, se aplicó la prueba post hoc de Dunn con ajuste de Bonferroni para identificar las diferencias entre grupos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 23.

Tabla 22

Descriptivo de estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de Estado de ánimo general

	N			Niveles			Mediana			Desv. est.			χ^2	gl	p	n ²
	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al				
Niveles Estado de ánimo general													-	-	-	-
Reeval. posit.	19	52	235	33.6	35.7	39.8	35	37	41	8.74	6.23	4.05	30.0	2	<.001	.0983
Búsque. apoyo	19	52	235	26.4	28.9	33.1	29	29	34	7.77	5.92	5.61	30.7	2	<.001	.1007
Planif.	19	52	235	25.7	29.3	31.6	28	30	33	7.81	3.11	3.68	26.3	2	<.001	.0862

Nota. Ba=Bajo, Me=Medio, Al=Alto

Pruebas post hoc

En la Tabla 23 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Reevaluación positiva, según los niveles de la dimensión estado de ánimo general. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = 1.000$). Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel bajo y alto ($p = .002$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 23*Comparaciones entre parejas – Reevaluación positiva*

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-0.382	.702	1.000
Bajo	Alto	-3.417	<.001	.002
Medio	Alto	-4.649	<.001	<.001

En la Tabla 24 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Búsqueda de apoyo, según los niveles de la dimensión estado de ánimo general. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = 1.000$). No obstante, se encontraron diferencias significativas entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 24*Comparaciones entre parejas – Búsqueda de apoyo*

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-0.796	.426	1.000
Bajo	Alto	-3.768	<.001	<.001
Medio	Alto	-4.473	<.001	<.001

En la Tabla 25 se presentan las comparaciones por pares correspondientes a la estrategia Planificación, según los niveles de la dimensión estado de ánimo general. Los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles bajo y medio ($p = .756$). Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel bajo y alto ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto ($p < .001$).

Tabla 25*Comparaciones entre parejas - Planificación*

Niveles		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.15	.252	.756
Bajo	Alto	-3.78	<.001	<.001
Medio	Alto	-3.88	<.001	<.001

8. Estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de inteligencia emocional

En la Tabla 26, la prueba de Kruskal-Wallis evidenció diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes ($p < .001$). Los participantes con IE alta registraron medias de 39.6 en reevaluación positiva, 33.3 en búsqueda de apoyo y 31.9 en planificación. Los estudiantes con IE media obtuvieron medias de 37.7, 29.3 y 29 respectivamente, mientras que aquellos con IE baja presentaron medias de 33.5 en reevaluación positiva, 26.6 en búsqueda de apoyo y 26.2 en planificación. El tamaño del efecto (η^2) osciló entre .0675 y .1531, lo que corresponde a una magnitud moderada a grande. Posteriormente, se realizó la prueba post hoc de Bonferroni para identificar las diferencias entre grupos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 26

Descriptivo de estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de inteligencia emocional

	N			Niveles			Mediana			Desv. est.			χ^2	gl	p	n ²
	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al				
Niveles IE	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	Ba	Me	Al	-	-	-	-
Reeval. posit.	25	64	217	33.5	37.7	39.6	35	38	41	8.26	5.09	4.43	20.6	2	<.001	.0675
Búsque. apoyo	25	64	217	26.6	29.3	33.3	29	29	34	7.30	5.82	5.52	38.2	2	<.001	.1253
Planif.	25	64	217	26.2	29.0	31.9	28	29	33	6.91	3.95	3.57	46.7	2	<.001	.1531
Puntaje total	25	63	218	82.6	91.9	100. 3	88	91	102	19.59	11.5	10.03	45.3	2	<.001	.1484

Nota. Ba=Bajo, Me=Medio, Al=Alto

En la Tabla 27, la prueba Post-hoc de Bonferroni confirmó diferencias estadísticamente significativas entre algunos grupos. Específicamente, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes con nivel bajo y medio de IE ($p = .471$), lo que indica que ambos grupos presentan puntajes similares en el uso de estrategias de afrontamiento. Por el contrario, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel bajo y alto de IE ($p < .001$), así como entre el nivel medio y alto de IE ($p < .001$).

Tabla 27

Comparaciones Post Hoc - Puntaje total de estrategias

Niveles IE		z	P(unadj)	P(Bonferroni)
Bajo	Medio	-1.41	.157	.471
Bajo	Alto	-5.06	<.001	<.001
Medio	Alto	-5.16	<.001	<.001

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar las diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de IE en los alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP. Este estudio tiene relevancia, ya que en la formación policial se implica elevados niveles de exigencia académica, física y emocional, lo que puede generar situaciones de estrés académico si no se gestionan adecuadamente (Palma, 2019). Es por ello, que en este contexto, la IE se considera un recurso psicológico clave para afrontar eficazmente las demandas del entorno académico, ya que permite reconocer, comprender y regular las emociones propias, facilitando así el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Gutierrez, 2018).

Para dar respuesta al objetivo general, los resultados confirman que existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento según los niveles de IE, ya que los alumnos con mayor IE mostraron puntuaciones más altas en estrategias de afrontamiento en comparación con los alumnos con niveles bajos. Este hallazgo puede comprenderse a partir del modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984), según el cual las competencias emocionales facilitan la identificación, comprensión y regulación de las propias emociones, lo que permite valorar de manera más precisa las situaciones estresantes y seleccionar estrategias de afrontamiento más adecuadas. Desde esta perspectiva, en el proceso de formación, esta dinámica adquiere especial relevancia, ya que los alumnos deben adaptarse simultáneamente a demandas formativas, entrenamiento físico, normas disciplinarias y dinámicas jerárquicas propias de la institución. En este contexto, la capacidad para reconocer y regular las propias emociones puede influir en la forma

en que los estudiantes interpretan dichas exigencias, permitiéndoles percibir las no solo como amenazas, sino también como desafíos que pueden ser gestionados mediante la organización de tareas, la búsqueda de orientación o la regulación emocional.

Diversos estudios han señalado que la IE se relaciona con una mayor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento productivas, así como con una adecuada autorregulación y motivación frente a las exigencias académicas (Cáceres, 2019; Quiroz, 2022; Ubillus, 2023). Cabe señalar que es posible que los alumnos presenten algunas de estas características desde antes de ingresar a la escuela, lo cual podría deberse a que en la etapa de postulación a la institución, la evaluación psicométrica y psicológica es entendida como un filtro eliminador, orientado a medir rasgos como la capacidad de adaptación, autocontrol emocional y tolerancia al estrés. Por ello, es probable que estos procesos contribuyan a que solo los postulantes con perfiles emocionalmente resilientes y buen manejo del afrontamiento avancen en el proceso (Policía Nacional del Perú, 2025).

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar los niveles de IE, los hallazgos revelaron que gran parte de los alumnos presenta un nivel alto, lo cual sugiere que cuentan con recursos que favorecen la regulación emocional (Lopez, 2022). Estos hallazgos se alinean con investigaciones que también reportan niveles elevados o regulares con tendencia al alza de IE en el personal policial (Portillo, 2021; Ubilluz, 2023). Asimismo, se ha observado que, en contextos de exposición a la violencia, los efectivos policiales tienden a manifestar niveles superiores de IE, destacando la capacidad de reparación emocional como un recurso de resiliencia frente al estrés (Olivares, 2020). No

obstante, la literatura también presenta resultados divergentes respecto a los niveles de IE en el personal policial. En este sentido, algunos estudios han reportado que una parte de los participantes muestra niveles inusuales o promedio de IE, lo que sugiere limitaciones en determinadas dimensiones emocionales (Campodónico, 2019, 2024). Asimismo, en suboficiales activos se han identificado dificultades para comprender y regular sus propias emociones, aspecto que podría afectar negativamente su desempeño profesional y la calidad de sus relaciones interpersonales (Chuquillanqui, 2021).

Es necesario analizar críticamente los resultados obtenidos, ya que en contextos altamente jerárquicos y normativos como la Escuela de Suboficiales de la PNP, los puntajes elevados en IE podrían no reflejar necesariamente competencias emocionales internalizadas, sino también estar influenciados por posibles sesgos de deseabilidad social. En este tipo de entornos, es probable que los estudiantes respondan conforme a lo que consideran aceptable o esperado, sobre todo en aspectos vinculados al control emocional y la disciplina para aparentar mayor capacidad (Sohail et al., 2023). Además, al tratarse de una medición basada en la autoevaluación, es posible que existan sesgos en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, sobre todo en contextos con fuerte identificación con los valores institucionales, lo que puede generar presión implícita para responder de manera alineada con los ideales normativos del entorno. En esta línea, Galić et al. (2012) encontraron que los aspirantes a cadetes militares tienden a manipular sus respuestas en cuestionarios de personalidad para proyectar una imagen idealizada que favorezca su aceptación institucional. Asimismo, al incluir únicamente a estudiantes de primeros años, los resultados descriptivos ofrecen una

aproximación inicial de los niveles de IE, por lo que su interpretación debe hacerse con cautela, reconociendo tanto la influencia del contexto institucional como las limitaciones inherentes a las medidas autoadministradas.

El segundo objetivo específico fue determinar los niveles de estrategias de afrontamiento al estrés académico. En este sentido, la mayoría de los alumnos se ubican en un nivel alto, destacando la reevaluación positiva como la más empleada. Aunque esta estrategia suele considerarse una forma funcional de regulación emocional, en la Escuela de la PNP resulta pertinente cuestionar si su uso frecuente refleja verdadera autonomía adaptativa o, por el contrario, la necesidad de resignificar cognitivamente demandas inmodificables debido a la estructura rígida y jerárquica institucional. De hecho, Osgood et al. (2023) señalan que, en contextos rígidos, la reevaluación cognitiva constituye un recurso clave para resignificar internamente lo que no puede cambiarse externamente. Asimismo, la búsqueda de apoyo, aunque algo menos utilizada, sigue siendo frecuente, esta tendencia podría interpretarse como disposición a recurrir al entorno social ante situaciones de presión, aunque es necesario considerar el tipo de apoyo buscado en un entorno normativo. Finalmente, la planificación es la menos empleada y, de acuerdo con la Teoría del Aprendizaje Autorregulado vs Externamente Regulado (De la Fuente, 2017), las conductas como la planificación pueden originarse tanto en procesos de autorregulación como de regulación externa; por ello, en contextos educativos con estructuras jerárquicas la planificación podría reflejar una regulación externa funcional (influenciadas por elementos como horarios estrictos, supervisión constante, exigencias, etc.) más que un desarrollo autónomo de la autorregulación.

Los resultados obtenidos pueden considerarse favorables, pues sugieren que los alumnos cuentan con recursos personales que les permiten afrontar de manera efectiva las demandas del entorno académico. En concordancia con ello, la evidencia muestra que una proporción considerable de estudiantes presenta un nivel favorable en el uso de estrategias de afrontamiento, lo que respalda la existencia de una tendencia positiva en el desarrollo de habilidades para gestionar el estrés académico (Cárdenas, 2019). No obstante, al contrastar estos hallazgos con otros estudios, se advierten ciertas limitaciones. Por ejemplo, se ha señalado que solo un 43.7 % de los estudiantes utiliza estrategias de afrontamiento efectivas, lo que indica que, aunque el nivel general sea alto, no todas las estrategias empleadas resultan adaptativas frente a situaciones estresantes (Malaver, 2024). Estas diferencias podrían explicarse por variaciones metodológicas, características de la muestra o particularidades culturales de los contextos en los que se desarrollaron las investigaciones. Asimismo, en escenarios distintos, como el ámbito policial, se ha observado una mayor orientación hacia la búsqueda de soluciones y el análisis oportuno de las dificultades, posiblemente influida por las exigencias propias del contexto profesional (Hernández, 2023).

En relación al tercer objetivo específico, los resultados obtenidos permiten confirmar la primera hipótesis específica, lo que sugiere que la dimensión intrapersonal cumple un papel importante en la manera en que los estudiantes enfrentan las demandas académicas, ya que la capacidad de reconocer, comprender y regular los propios estados emocionales favorece el uso de estrategias de afrontamiento más activas y orientadas a la solución de problemas (Berríos et al., 2022; Gilar et al., 2025). Este hallazgo coincide con lo señalado por Quiroz (2023)

y Gutiérrez (2018), quienes sostienen que las competencias emocionales intrapersonales se asocian con formas de afrontamiento centradas en la resolución de problemas y que constituyen un recurso psicológico relevante para afrontar de manera más adaptativa las exigencias propias de la formación policial. En este sentido, dentro del entorno formativo policial, caracterizado por un régimen disciplinario, exigencias académicas y presión institucional constante, estas competencias emocionales cumplen un rol importante, ya que podría permitir a los alumnos manejar de manera más adecuada las situaciones de tensión propias del proceso formativo. Así, quienes presentan mayor autoconciencia emocional y claridad respecto a sus estados internos pueden valorar las situaciones estresantes de forma más reflexiva, identificar con mayor precisión los recursos disponibles y ajustar sus respuestas frente a las demandas académicas. Esta dinámica favorece la adopción de estrategias de afrontamiento más organizadas y orientadas a manejar las dificultades

Con respecto al cuarto objetivo específico, los resultados permiten confirmar la segunda hipótesis específica, lo que indica que las habilidades vinculadas con la empatía, la comprensión de los demás y el manejo adecuado de las relaciones interpersonales favorecen el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas, especialmente aquellas orientadas a la búsqueda de apoyo y la resolución de problemas, ya que la capacidad de comprender las necesidades y motivaciones de otras personas facilita el trabajo colaborativo y aumenta la probabilidad de encontrar soluciones efectivas ante situaciones problemáticas (Heredero y Ceballos, 2017, como se citó en Quiroz, 2023). Este resultado coincide con lo señalado por Gutiérrez (2018) y Quiroz (2023), quienes también reportan

que las habilidades interpersonales se relacionan con el uso de estrategias de afrontamiento productivo frente a las demandas académicas. En el contexto de la formación en la Escuela de Suboficiales, donde los estudiantes desarrollan gran parte de sus actividades en un entorno colectivo, con dinámicas de trabajo en equipo y convivencia constante, estas competencias resultan particularmente relevantes, ya que facilitan la cooperación, el apoyo entre compañeros y la gestión conjunta de las exigencias académicas e institucionales. De este modo, la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas puede convertirse en un recurso importante para enfrentar situaciones de presión o dificultad durante el proceso formativo.

En relación con el quinto objetivo específico, los resultados obtenidos permiten confirmar la tercera hipótesis específica, evidenciando que el manejo del estrés se asocia con diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento frente a las demandas académicas. No obstante, el patrón observado no es completamente progresivo entre todos los niveles, lo que sugiere que la capacidad para tolerar la presión y controlar los impulsos no se relaciona de forma uniforme con todas las estrategias de afrontamiento. Este hallazgo puede comprenderse a partir del modelo transaccional del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), el cual plantea que el afrontamiento se inicia con una evaluación cognitiva de la situación y de los recursos personales disponibles. Desde esta perspectiva, estrategias como la reevaluación positiva se orientan principalmente a modificar el significado subjetivo de la experiencia estresante más que a cambiar directamente la situación, por lo que su utilización depende en gran medida de la interpretación que el estudiante realiza del evento y de la percepción de sus propios recursos personales.

En esta misma línea, diversos estudios han señalado que la dimensión manejo del estrés suele relacionarse más con la reducción de estrategias de afrontamiento desadaptativas que con el incremento uniforme de todas las estrategias adaptativas. Este planteamiento coincide con lo reportado por Gutiérrez (2018) y Quiroz (2023), quienes encontraron que un mayor manejo del estrés se asocia con un menor uso de formas de afrontamiento improductivo. En contextos formativos exigentes, como la formación policial, esta capacidad puede complementarse con estrategias cognitivas orientadas a resignificar las demandas del entorno. En este sentido la reevaluación positiva podría convertirse en un recurso clave para afrontar las presiones propias del proceso formativo, permitiendo a los estudiantes interpretar las dificultades como parte del proceso de aprendizaje, favoreciendo la persistencia y adaptación al régimen institucional.

En relación con el sexto objetivo específico, los resultados obtenidos permiten confirmar la cuarta hipótesis específica, evidenciando que la capacidad para ajustarse a los cambios, evaluar adecuadamente las situaciones y generar alternativas de solución favorece el uso de estrategias más activas y orientadas a la resolución de problemas. Desde una perspectiva teórica, la adaptabilidad implica la capacidad de percibir la realidad de manera objetiva, flexibilizar los esquemas cognitivos y modificar la conducta en función de las exigencias del entorno, lo que facilita responder de manera más eficaz ante situaciones estresantes (Bar-On, 2006). En relación con ello, los estudiantes que presentan mayores niveles de adaptabilidad podrían evaluar con mayor claridad las demandas académicas y los recursos disponibles para enfrentarlas.

Los resultados mencionados son consistentes con investigaciones previas que han identificado asociaciones positivas entre la adaptabilidad y el uso de estrategias de afrontamiento productivo frente al estrés académico (Gutiérrez, 2018; Quiroz, 2023). Esta relación adquiere especial relevancia en la preparación profesional, caracterizada por ser un entorno estructurado con exigencias académicas y disciplina institucional, donde la adaptabilidad se convierte en un recurso psicológico importante para afrontar las dificultades propias del proceso de entrenamiento, ya que los estudiantes deben responder simultáneamente a evaluaciones académicas, entrenamiento físico y múltiples demandas institucionales, lo que exige una constante reorganización de sus recursos personales. En este escenario, la flexibilidad cognitiva y la capacidad para generar alternativas de solución pueden favorecer respuestas más eficaces frente a las demandas del proceso formativo.

Para finalizar, en relación con el último objetivo específico, los resultados obtenidos permiten confirmar la quinta hipótesis específica, evidenciando que la tendencia a experimentar emociones positivas, optimismo y satisfacción personal influye en la manera en que los estudiantes interpretan y enfrentan las situaciones estresantes, favoreciendo respuestas más activas y orientadas a la solución de problemas. En el proceso de entrenamiento policial, los estudiantes deben afrontar evaluaciones académicas constantes, entrenamiento físico y la adaptación a dinámicas jerárquicas propias de la institución, lo que implica enfrentar escenarios de presión y exigencia continua. En este contexto, mantener un estado emocional favorable podría contribuir a interpretar estas demandas como retos asociados al proceso de aprendizaje y preparación profesional, lo que facilita la movilización de

recursos personales para afrontarlas de manera más efectiva (Lazarus & Folkman, 1984).

Desde el enfoque del estrés y afrontamiento, los estados emocionales positivos actúan como facilitadores cognitivos que amplían la capacidad de análisis y la generación de alternativas frente a situaciones estresantes, lo que favorece respuestas orientadas a la resolución de problemas y refuerza el bienestar psicológico (Peña, 2017). En concordancia con ello, investigaciones previas han señalado que un estado de ánimo general positivo se relaciona con un mayor uso de estrategias de afrontamiento productivo frente al estrés académico (Gutiérrez, 2018; Quiroz, 2023), lo que respalda la importancia del bienestar emocional como recurso psicológico para afrontar las exigencias del proceso formativo policial.

En cuanto a las limitaciones del estudio, aunque se incorporó bibliografía relacionada con el contexto policial, existe una limitada producción científica que vincule directamente la IE y las estrategias de afrontamiento en estudiantes en formación policial. Esta escasez redujo las posibilidades de contraste teórico con poblaciones similares.

Como segunda limitación, se identifica que la muestra estuvo compuesta únicamente por estudiantes varones, lo que limita la generalización de los resultados a poblaciones femeninas. En ese sentido, los hallazgos deben interpretarse considerando esta restricción en la representatividad de la muestra.

Finalmente, se reconoce la necesidad de ampliar futuras investigaciones mediante estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las estrategias de afrontamiento a lo largo de la formación académica. También se

recomienda considerar enfoques mixtos para obtener una comprensión más profunda del fenómeno, así como desarrollar evaluaciones de programas formativos en IE, orientados específicamente al contexto policial.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio aportan significativamente al campo de la psicología y de la salud mental en contextos policiales en formación. En términos teóricos, la investigación aporta evidencia a la noción de que la IE actúa como un facilitador del afrontamiento adaptativo, y no únicamente como un rasgo disposicional.

En el plano práctico, los hallazgos resaltan la importancia de diseñar intervenciones psicoeducativas adaptadas al contexto institucional policial. Estas intervenciones deberían integrar no solo contenidos sobre regulación emocional, sino también entrenamiento en toma de decisiones bajo presión, manejo del conflicto y comunicación asertiva.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

1. En relación con el objetivo general, se constató que los estudiantes con niveles altos de IE utilizan en mayor medida estrategias de afrontamiento al estrés académico, que aquellos con niveles bajos, destacando especialmente el uso de la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo.
2. Respecto al primer objetivo específico, se concluye que gran parte de los alumnos se ubican en un nivel alto de IE
3. En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que la mayoría de los alumnos presenta niveles altos en estrategias de afrontamiento, destacando la reevaluación positiva como la más utilizada, seguida de la búsqueda de apoyo y, en menor medida, la planificación. Este patrón refleja recursos para gestionar el estrés académico, aunque no es posible establecer con certeza si responde a un afrontamiento autónomo o influido por normas institucionales.
4. Se concluye que la dimensión intrapersonal constituye un recurso psicológico relevante para el afrontamiento del estrés académico, ya que niveles altos de autoconciencia y comprensión emocional se asocian con mayor uso de estrategias productivas como la reevaluación positiva, la planificación y la búsqueda de apoyo
5. Se concluye que las habilidades interpersonales favorecen un afrontamiento más adaptativo, evidenciándose que los estudiantes con mayor empatía y capacidad para manejar relaciones interpersonales tienden a utilizar estrategias productivas con mayor frecuencia. Esto demuestra que los

recursos sociales y la competencia relacional fortalecen la respuesta frente al estrés académico.

6. Se concluye que el manejo del estrés influye principalmente en el uso de estrategias adaptativas. Si bien los niveles altos se asocian con mayor planificación y búsqueda de apoyo, la reevaluación positiva no sigue un patrón progresivo, lo que indica que tolerar la presión no implica necesariamente reinterpretar de forma optimista las situaciones académicas.
7. Se concluye que la adaptabilidad presenta un patrón progresivo claro, donde a mayor flexibilidad y capacidad de ajuste, mayor utilización de estrategias de afrontamiento productivo. Esto confirma que la capacidad de ajustarse a cambios y resolver problemas favorece respuestas más eficaces ante el estrés académico.
8. Se concluye que el estado de ánimo general actúa como un facilitador del afrontamiento adaptativo, evidenciándose que los estudiantes con mayor optimismo y bienestar emocional emplean con mayor frecuencia estrategias como la reevaluación positiva, la planificación y la búsqueda de apoyo. Esto sugiere que una disposición emocional positiva fortalece la interpretación funcional de las demandas académicas y promueve respuestas más eficaces.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

1. Se recomienda considerar el proceso de selección institucional como un elemento de análisis en futuras investigaciones, incorporando comparaciones entre postulantes, ingresantes y estudiantes de distintos años, con el propósito de examinar si las diferencias en inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento se mantienen constantes o varían a lo largo de la formación policial. Asimismo, se sugiere comparar indicadores como rendimiento académico, desgaste emocional o satisfacción con la formación entre estudiantes con distintos niveles de inteligencia emocional y afrontamiento, a fin de identificar posibles diferencias en su adaptación al contexto institucional.
2. Se recomienda que futuras investigaciones incorporen un enfoque de evaluación multimétodo que permita contrastar los resultados obtenidos mediante autoinforme con medidas basadas en desempeño y evaluaciones externas. En particular, sería pertinente incluir pruebas de inteligencia emocional fundamentadas en el modelo de habilidad, así como evaluaciones heteroinformadas por parte de instructores o pares, que permitan valorar la competencia emocional desde una perspectiva conductual y observacional. Asimismo, sería pertinente ampliar la muestra a estudiantes de distintos años de formación, con el objetivo de analizar la evolución de la inteligencia emocional a lo largo del proceso formativo. Finalmente, se sugiere el diseño de programas institucionales orientados al fortalecimiento de competencias

emocionales, asegurando que estas sean desarrolladas de manera práctica y sostenida, más allá de las exigencias normativas del contexto policial.

3. Se recomienda que futuras investigaciones incluyan medidas complementarias como niveles de estrés percibido o ansiedad académica, a fin de evaluar la efectividad real de las estrategias empleadas. Asimismo, sería pertinente incorporar instrumentos que permitan diferenciar entre planificación autónoma y regulación externa institucional, así como analizar el tipo de apoyo social buscado y las fuentes a las que recurren los estudiantes. Finalmente, se sugiere realizar evaluaciones en periodos de mayor exigencia académica e implementar talleres formativos que fortalezcan un afrontamiento flexible y autónomo frente al estrés.
4. Asimismo, se recomienda incorporar pruebas específicas de deseabilidad social dentro de las baterías de evaluación psicológica, con el fin de identificar posibles distorsiones en las respuestas. En contextos institucionales como la Escuela de Suboficiales de la PNP, donde se enfatizan la disciplina, el autocontrol y el cumplimiento de normas, los estudiantes podrían tender a responder de manera socialmente aceptable más que desde su experiencia real.
5. Del mismo modo, se sugiere que futuras investigaciones adopten diseños longitudinales, realizando evaluaciones en distintos momentos de la formación policial. Esto permitiría analizar si los niveles de IE y el uso de estrategias de afrontamiento se mantienen estables, aumentan o disminuyen conforme avanzan en su proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrigo, S. y Cerazo, M. (2022). *Inteligencia emocional en policías de tercera de una comisaría de Lima-Norte durante la primera ola del COVID-19* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/30462>
- Arias Gonzáles, J. L., & Mitsuo Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting.
- Alva, V. y Yánac, E. (2017). *Burnout Académico y Estrategias de Afrontamiento en los Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la 90 Universidad Peruana Unión-Filial Tarapoto, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/504>
- Alonso, D. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1), 1–2. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Aparicio, D. (2019). *Inteligencia emocional y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica en hemodiálisis de un hospital de la ciudad de Cusco, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7260>

- Aurich, F. (2020). *Estrategias de afrontamiento en universitarios que trabajan de universidades privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/11193>
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems. *Open Journal of Leadership*, 1 (4), 5–23. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/references/papers.aspx?referenceid=768114](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/references/papers.aspx?referenceid=768114)
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270–289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Benítez, J., Restrepo, D., Navarro, E., & Clemente, V. (2025). Longitudinal effects of stress in an academic context on psychological well-being, physiological markers, health behaviors, and academic performance in university students. *BMC Psychology*, 13, Article 753. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03041-z>
- Berrios, A., Magno, M., y Patiño, Y. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en adolescentes de tercero de secundaria de una institución*

educativa policial de Huancayo, 2022 [Tesis de pregrado, Universidad Continental]. Repositorio Institucional de la Universidad Continental.
<https://hdl.handle.net/20.500.12394/12251>

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología Y Salud*, 1(1), 51–64.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>

Cáceres, G. (2019). *Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional PNP Tarapoto, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/29562>

Campodónico, J. (2019). *Propuesta de un Programa Psicológico para mejorar la Inteligencia Emocional en alumnos de la Policía Nacional del Perú, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/11125>

Campodónico, J. (2024). *Programa psicológico de resiliencia para la inteligencia emocional en alumnos de una escuela de policía del norte del Perú* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/132532>

Cárdenas, A. (2019). *Estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú – Puente Piedra* [Tesis de

- maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41549>
- Chuquillanqui, A. (2021). *Evaluación de la inteligencia emocional del personal policial de la Comisaria PNP- Chilca en el año 2019* [Tesis de maestría, Universidad Peruana los Andes]. Repositorio de la Universidad Peruana los Andes. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/2246>
- Collas, D., y Cuzcano, S. (2019). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Este, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/1906>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Fuente, J. (2017). Teoría del aprendizaje autorregulado vs. Aprendizaje regulado externamente: fundamentos, evidencia y aplicabilidad. *Frontiers in Psychology* 8, 1675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>
- Duque, N. (2020). *Inteligencia emocional y su influencia en el estrés académico de los estudiantes matriculados en titulación de la modalidad presencial de la Universidad Tecnológica Indoamérica Matriz Ambato* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio de la Universidad Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2089>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63–93.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Frydenberg, E. (2017). *Coping and the challenge of resilience*. Palgrave Macmillan/Springer Nature. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56924-0>
- García, S. (2019). *Inteligencia Emocional relacionado con el manejo del estrés laboral en profesionales de Enfermería* [Tesis de pregrado, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositorio. <http://hdl.handle.net/11201/151902>
- Galić, Z., JerneiĆ, Ž., & Parmač, M. (2012). *Do applicants fake their personality questionnaire responses and how successful are their attempts? A case of military pilot cadet selection*. *International Journal of Selection and Assessment*, 20(2), 229–241. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2012.00595.x>
- Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2025). Un modelo estructural de inteligencia emocional, resiliencia y estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias del Comportamiento*, 15 (7), 894. <https://doi.org/10.3390/bs15070894>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98387-000>
- Gutiérrez, E. (2018). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento en estudiantes de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional de la Policía Nacional del Perú de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional Cybertesis UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/9626>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Hernandez, T., Pezca, D., Rodriguez, D., y Vergel, W. (2023). *Relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en agentes de tránsito de la secretaría de movilidad de Yopal-Casanare* [Trabajo de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. <https://hdl.handle.net/20.500.12749/20230>
- Hooft, P. F. (2022). *Bioética, derecho y ciudadanía*. Temis.
- Huamani, S. (2019). *Habilidades de investigación pedagógica en los docentes de primaria* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Digital Untumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1641>
- Julcahuanca, A. (2023). *Burnout académico y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana en el año 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/13962>
- Khorasani, E., Ardameh, M., Sany, S, Tehrani, H., Ghavami, V., & Gholian, M. (2023). The influence of emotional intelligence on academic stress among medical students in Neyshabur, Iran. *BMC Psychiatry*, 23, Article 848. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05344-0>
- Khraban, T., & Silko, O. (2022). Combat and military-professional stress: the influence of emotions and emotional states on the choice of coping strategies.

Insight: The Psychological Dimensions of Society, (8), 71–87.
<https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-6>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Cognitive theories of stress and the issue of circularity*. In *Dynamics of stress*.

López, D. (2022). *Nivel de inteligencia emocional en policías que laboran como guardias de seguridad en cárcel de hombres del departamento de Huehuetenango* [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio de la Universidad Rafael Landívar.
<https://hdl.handle.net/20.500.12345/67890>

Malaver, M. (2024). *Estrés y procrastinación académica en estudiantes de una escuela policial del norte del Perú* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio UPAO.
<https://hdl.handle.net/20.500.12759/17751>

Marquina, R., & Benavides, A. (2021). Estrés y actitudes resilientes en el personal de la Policía Nacional del Perú frente a la pandemia causada por el covid-19. *Revista ConCiencia EPG*, 6 (2) 132–142. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.9>

Martinez, F. (2021). Inteligencia emocional en situaciones de estrés laboral: División de adquisiciones UNAN-Managua. *Revista Torreón Universitario*, 10 (29), 83–106. <https://doi.org/10.5377/rtu.v10i29.12733>

- Martínez, G. (2021). *Relación entre inteligencia emocional y liderazgo en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9559>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Modelos de inteligencia emocional. En R.J. Sternberg (Ed.), *Manual de inteligencia* (pp. 396-420). Prensa de la Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J., D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Basic Books. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/
- Mezarina, J., Salcedo, G., & Ortiz, M. (2022). Estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista Odontológica Basadrina*, 6 (2), 25–31. <https://doi.org/10.33326/26644649.2022.6.2.1574>
- Miranda, M., & Villasís, M. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación sobre seres humanos. *Revista Alergia México*, 66 (1), 115–122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>
- Morales Rodríguez, F. M. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International*

Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), 289–294.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1228/1061>

Olivares, J. (2020). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en efectivos policiales expuestos a situaciones de violencia durante el aislamiento social, distrito de Ventanilla, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47884>

Ormeño, A. (2021). *Modos de afrontamiento al estrés en pandemia según ciclo de estudiantes de Psicología de Ica, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/10078>

Osgood, J., Yates, H., Holzinger, J., & Quartana, J. (2023). *Cognitive reappraisal moderates the effect of combat or other exposures on negative behavioral health symptoms. Military Psychology*, 36(6), 661–671. <https://doi.org/10.1080/08995605.2023.2250709><https://doi.org/10.1080/08995605.2023.2250709>

Otayza, L. (2021). *Relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9643>.

Palma, J. (2020). *Inteligencia emocional en estudiantes de la Policía Nacional del Perú, Huancayo, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de los

- Andes]. Repositorio de la Universidad Peruana de Los Andes.
<https://hdl.handle.net/20.500.12848/1389>
- Paravicino, E. (2022). *Afrontamiento al estrés y asertividad en estudiantes de una escuela de formación policial* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio de la Universidad Nacional Federico Villarreal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/6679>
- Pardo, C., & Gonzalez, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5 (1), 51–61.
<https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137>
- Parrera, G. (2020). *Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en efectivos del Águila Negra de la Policía Nacional del Perú* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/937>
- Peña, D. (2017). *Estrategias de afrontamiento y calidad de vida en niños, niñas y adolescentes diagnosticados con cáncer* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio de la Universidad Católica de Pereira.
<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4874/1/DDEPCEPNA77.pdf>
- Pérez, S. (2021). Una introducción a las técnicas de muestreo. *Minerva*, 1 (1), 7.
<http://hdl.handle.net/10347/28944>
- Pinto, E., Villa, A., & Pinto, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28

(Especial 5), 87–99.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471675>

Policía Nacional del Perú. (2021). *Resolución Directoral*, 163.

<https://www.policia.gob.pe/pnp/archivos/portal/doc/resolucion-directoral-163-2021-ENFPP-PNP-UAI-prospecto-modificado-04SET2021.pdf>

Policía Nacional del Perú, Dirección de Educación y Doctrina. (2025). *Proceso de admisión extraordinario 2025 a las Escuelas de Educación Superior Técnico Profesional de la Policía Nacional del Perú*. Gobierno del Perú.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8152296/6825447-prospecto-de-admision-extraordinario-a-las-cestp-pnp-2025-a-nivel-nacional-ok.pdf>

Pool, G. (2021). *Control, tolerancia o agresividad frente al estrés en agentes de la Policía Nacional del Perú* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/18411>

Portillo, C. (2021). *Inteligencia emocional y agresividad en personal policial de la División de Servicios Especiales Lima* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/60592>

Pullas Tapia, J. B., y Torres Núñez, A. C. (2021). *Relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la salud mental en estudiantes universitarios de las provincias de Pichincha y Tungurahua* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la Pontificia Universidad

<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3274/1/77430>

Quispe, J. (2019). *Inteligencia Emocional y Manejo del Estrés para el Rendimiento Académico, Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales – Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez]. Repositorio de la Universidad Andina Nestor Cáceres Velasquez. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/3249>

Quiroz, M. (2022). *Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes de un instituto de educación superior de las fuerzas armadas* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2171>

Rajan, S., Thomas, M., & Vidya, P. (2021). Emotional Intelligence as a Predictor of Police Operational Stress: A Pilot Study. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 36, 568–578. <https://doi.org/10.1007/s11896-021-09456-9>

Reyes, V., Reséndiz, A., Alcázar, R., & Reidl, L. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20 (38), 240-255. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555991003>

Rodríguez, E. (2020). *Estrés académico, tipos de estrategias de afrontamiento con nivel de habilidades sociales en estudiantes de Enfermería* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio de la Universidad Nacional de Trujillo. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/15938>

- Rojas, M. (2018). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Escuela de la Enfermería Padre Luis Tezza* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE-Institucional. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2485>
- Sarfraz, S., Sultan, S., & Latif, H. (2023). Workplace Stress and Mental Health Issues among Police Personnel: Analyzing the Effects of Personal Protective Factors. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 4(4), 491–500. <https://doi.org/10.52053/jpap.v4i4.232>
- Sohail, M., Naeem, F., Javaid, M., & Ibikunle, A. (2023). Personality Assessment in Military – Bright and Dark Sides of the Assessment Measures: A Review. *Work*, 76(2), 1–12. <https://doi.org/10.3233/WOR-220454>
- Tarrillo, R. (2020). *Programa de Coaching educativo y su efecto en la inteligencia emocional de los ingresantes en Administración Industrial de una institución superior tecnológica en Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8933>
- Tovar, G. (2019). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional de la UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11256>

- Trillos, C. (2022). Independencia de los comités de ética en investigación en salud, un análisis reflexivo. *Revista Colombiana de Bioética*, 14 (1), 83–110. <https://doi.org/10.18270/rcb.v14i1.2429>
- Ubalde, B. (2023). *Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de la escuela de educación superior técnico profesional de la Policía Nacional del Perú, Cusco-2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/7940>
- Ubillus, V. (2023). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del primer año de la escuela de oficiales PNP- Lima 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/124447>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129–160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>
- Valverde, M., Ortega, M., Melguizo, E., & González, G. (2022) Resiliencia, inteligencia emocional y personalidad en el ámbito educativo: Una revisión narrativa de literatura. *Trances*, 15 (1), 54–80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8795445>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)

Código:Periodo académico:

Edad:.....Sexo:.....

INTRODUCCIÓN:

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso

INSTRUCCIONES:

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro (a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay limite de tiempo y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

N°	Afirmación	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2	Es duro para mí disfrutar de la vida	1	2	3	4	5
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables	1	2	3	4	5
5	Me agradan las personas que conozco	1	2	3	4	5

6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida	1	2	3	4	5
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos	1	2	3	4	5
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a)	1	2	3	4	5
9	Reconozco con facilidad mis emociones	1	2	3	4	5
10	Soy incapaz de demostrar afecto	1	2	3	4	5
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones	1	2	3	4	5
12	Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza	1	2	3	4	5
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo	1	2	3	4	5
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas	1	2	3	4	5
15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5
16	Me gusta ayudar a la gente	1	2	3	4	5
17	Me es difícil sonreír	1	2	3	4	5
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás	1	2	3	4	5
19	Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías	1	2	3	4	5
20	Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles	1	2	3	4	5
21	Realmente no sé para que soy bueno(a)	1	2	3	4	5
22	No soy capaz de expresar mis ideas	1	2	3	4	5
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás	1	2	3	4	5
24	No tengo confianza en mí mismo(a)	1	2	3	4	5
25	Creo que he perdido la cabeza	1	2	3	4	5
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago	1	2	3	4	5
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme	1	2	3	4	5
28	En general, me resulta difícil adaptarme	1	2	3	4	5
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo	1	2	3	4	5
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen	1	2	3	4	5
31	Soy una persona bastante alegre y optimista	1	2	3	4	5
32	Prefiere que otros tomen decisiones por mí	1	2	3	4	5
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso	1	2	3	4	5

34	Pienso bien de las personas	1	2	3	4	5
35	Me es difícil entender cómo me siento	1	2	3	4	5
36	He logrado muy poco en los últimos años	1	2	3	4	5
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir	1	2	3	4	5
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar	1	2	3	4	5
39	Me resulta fácil hacer amigos(as)	1	2	3	4	5
40	Me tengo mucho respeto	1	2	3	4	5
41	Hago cosas muy raras	1	2	3	4	5
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas	1	2	3	4	5
43	Me resulta difícil cambiar de opinión	1	2	3	4	5
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas	1	2	3	4	5
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar	1	2	3	4	5
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí	1	2	3	4	5
47	Estoy contento(a) con mi vida	1	2	3	4	5
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a)	1	2	3	4	5
49	No puedo soportar el estrés	1	2	3	4	5
50	En mi vida no hago nada malo	1	2	3	4	5
51	No disfruto lo que hago	1	2	3	4	5
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos	1	2	3	4	5
53	La gente no comprende mi manera de pensar	1	2	3	4	5
54	Generalmente espero lo mejor	1	2	3	4	5
55	Mis amigos me confían sus intimidades	1	2	3	4	5
56	No me siento bien conmigo mismo(a)	1	2	3	4	5
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven	1	2	3	4	5
58	La gente me dice que bajo el tono de voz cuando discuto	1	2	3	4	5
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas	1	2	3	4	5
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor	1	2	3	4	5
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento	1	2	3	4	5
62	Soy una persona divertida	1	2	3	4	5

63	Soy consciente de cómo me siento	1	2	3	4	5
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad	1	2	3	4	5
65	Nada me perturba	1	2	3	4	5
66	No me entusiasman mucho mis intereses	1	2	3	4	5
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo	1	2	3	4	5
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor	1	2	3	4	5
69	Me es difícil llevarme con los demás	1	2	3	4	5
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy	1	2	3	4	5
71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo	1	2	3	4	5
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás	1	2	3	4	5
73	Soy impaciente	1	2	3	4	5

74	Puedo cambiar mis viejas costumbres	1	2	3	4	5
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema	1	2	3	4	5
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones	1	2	3	4	5
77	Me deprimó	1	2	3	4	5
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles	1	2	3	4	5
79	Nunca he mentado	1	2	3	4	5
80	En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles	1	2	3	4	5
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten	1	2	3	4	5
82	Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo	1	2	3	4	5
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías	1	2	3	4	5
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos	1	2	3	4	5
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy	1	2	3	4	5
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar	1	2	3	4	5
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana	1	2	3	4	5
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a)	1	2	3	4	5

89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes	1	2	3	4	5
90	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4	5
91	No estoy contento(a) con mi vida	1	2	3	4	5
92	Prefiero seguir a otros a ser líder	1	2	3	4	5
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida	1	2	3	4	5
94	Nunca he violado la ley	1	2	3	4	5
95	Disfruto de las cosas que me interesan	1	2	3	4	5
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	1	2	3	4	5
97	Tiendo a exagerar	1	2	3	4	5
98	Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas	1	2	3	4	5
99	Mantengo buenas relaciones con los demás	1	2	3	4	5
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo	1	2	3	4	5
101	Soy una persona muy extraña	1	2	3	4	5
102	Soy impulsivo(a)	1	2	3	4	5
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	1	2	3	4	5
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley	1	2	3	4	5
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana	1	2	3	4	5
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas	1	2	3	4	5
107	Tengo tendencia a depender de otros	1	2	3	4	5
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles	1	2	3	4	5
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora	1	2	3	4	5
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten	1	2	3	4	5
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza	1	2	3	4	5
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad	1	2	3	4	5
113	Los demás opinan que soy una persona sociable	1	2	3	4	5
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo	1	2	3	4	5
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender	1	2	3	4	5

116	Me es difícil describir lo que siento	1	2	3	4	5
117	Tengo mal carácter	1	2	3	4	5
118	Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema	1	2	3	4	5
119	Me es difícil ver sufrir a la gente	1	2	3	4	5
120	Me gusta divertirme	1	2	3	4	5
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan	1	2	3	4	5
122	Me pongo ansioso(a)	1	2	3	4	5
123	No tengo días malos	1	2	3	4	5
124	Intento no herir los sentimientos de los demás	1	2	3	4	5
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida	1	2	3	4	5
126	Me es difícil hacer valer mis derechos	1	2	3	4	5
127	Me es difícil ser realista	1	2	3	4	5
128	No mantengo relación con mis amistades	1	2	3	4	5
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a)	1	2	3	4	5
130	Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente	1	2	3	4	5
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente	1	2	3	4	5
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar	1	2	3	4	5
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores	1	2	3	4	5

Escala de estrategias de afrontamiento (A-CEA)

Código: Periodo académico:

Edad:..... Sexo:.....

A continuación, se presentan 23 afirmaciones que las personas emplean para afrontar los problemas estresantes que se le presentan en la vida. Te pedimos que respondas cada uno de los ítems marcando con una (X) la opción que más se parezca a tu forma de ser (No hay opción correcta o incorrecta).

1	2	3	4	5
NUNCA SIEMPRE	CASI NUNCA SIEMPRE	A VECES	CASI	

N°	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto lo positivo					
2	Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo					
3	Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo					
4	Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas por mí mismo					
5	Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio					
6	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen					
7	Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo					
8	Cuando enfrento una situación difícil, hablo de los problemas con otros					
9	Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo					
10	Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo					

11	Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigo					
12	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados					
13	Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control					
14	Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas					
15	Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación					
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas					
17	Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones					
18	Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien					
19	Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior					
20	Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien					
21	Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación					
22	Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación					
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados					

Anexo 2

Consentimiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Adultos)	
<i>Título del estudio:</i>	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS ACADÉMICO SEGÚN LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE LA ESCUELA DE SUBOFICIALES DE LA POLICÍA NACIONAL DEL PERÚ
<i>Investigador (a):</i>	Nayeli Chalco Chacón
<i>Institución:</i>	Universidad Peruano Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a *participar* en un estudio innovador que busca profundizar en la comprensión de las estrategias de afrontamiento al estrés académico en relación con los niveles de inteligencia emocional en alumnos de la Escuela de Suboficiales de la PNP. Este proyecto de investigación desarrollado por una investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia tiene como objetivo principal identificar las diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés académico según los niveles de inteligencia emocional en este grupo específico.

La participación en este estudio es voluntaria y anónima. Su colaboración contribuirá significativamente al avance del conocimiento en psicología y educación, beneficiando a la comunidad académica y profesional.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Asistir a la hora y fecha acordada con previa coordinación con la institución para la aplicación de las dos pruebas.
2. Se les entregará el consentimiento informado y deberán firmarlo.

3. Se les explicará el objetivo de cada instrumento, detalles sobre las mismas y que el tiempo de duración para responder los instrumentos es de aproximadamente 1 hora con 25 minutos.
4. Se tomará el Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE) de 132 ítems en aproximadamente 70 minutos.
5. Se realizará la prueba Escala de estrategias de afrontamiento del estrés académico (A-CEA) de 23 afirmaciones en aproximadamente 15 minutos.
6. Finalmente, luego de haber respondido los 2 instrumentos, inmediatamente se les entregará un flyer informativo sobre las estrategias de afrontamiento al estrés académico.

¿Usted autoriza el almacenamiento de su información en una base de datos?

Sí () No ()

Una vez terminado el proceso de prueba, se pasarán las respuestas de los participantes a una base de datos, los cuales serán analizados para el propósito del estudio.

Riesgos

La toma de las pruebas no implica ningún tipo de riesgo para el participante. En caso alguno de los participantes pueda experimentar estrés o ansiedad al completar las pruebas, se brindará soporte emocional si así lo requiera.

Beneficios

Recibirán un flyer informativo sobre las estrategias de afrontamiento al estrés académico.

Costos y compensación

Los costos de todas las pruebas serán cubiertos por el estudio y no ocasionarán gasto alguno. No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad

Se guardará su información con códigos y no con nombres. Solo yo tendré 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 Nayeli Challco Chacon, al teléfono [REDACTED]

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

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.

Nombres y Apellidos Participante	Firma	Fecha y Hora

Nombres y Apellidos Investigador	Firma	Fecha y Hora
Nayeli Challco Chacon		

Anexo 3

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Rellenar la información que se solicita a continuación:

DATOS PERSONALES:

Nombres y apellidos:

Edad: _____ Sexo: (M) / (F)

Lugar de nacimiento: _____

DATOS ACADÉMICOS:

Año de estudio: _____

¿Ha participado en algún taller o charla sobre inteligencia emocional o estrategias de

afrontamiento al estrés académico?: (SI) (NO)

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

Ha estado involucrado en incidentes críticos o traumáticos recientemente cómo:

- Pérdida de un ser querido, diagnóstico de trastorno de estrés posttraumático (TEPT) u otro trastorno relacionado con trauma
- Intentos de suicidio o ideación suicida en los últimos 12 meses
- Separación o divorcio de padres en los últimos 6 meses

(SI) (NO)

Anexo 4: Flyer

Estrategias de afrontamiento al estrés académico



¿QUÉ ES Y POR QUÉ SE GENERA EL ESTRÉS ACADÉMICO?

Respuesta natural a las múltiples presiones en la vida académica

Exámenes, tareas, presentaciones, etc.

Nos impulsa a actuar eficientemente para alcanzar nuestras metas.

Pero hay momentos en los que nos enfrentamos a muchas demandas simultáneamente

Intensifica nuestra reacción al estrés

Afecta negativamente nuestro desempeño.

Estrategias



Buscar apoyo social, familiar y compañerismo



Practicar técnicas de relajación y reducción del estrés



Comunicación efectiva en situaciones críticas



Prepararse anticipadamente ante las actividades

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE	Hacer	Decidir
NO IMPORTANTE	Delegar	Eliminar

Gestión del tiempo y priorización (Matriz de Eisenhower)

Técnica de desescalada y resolución de conflictos

Pasos:

1. Mantén la calma
2. Evalúa la situación e identifica los factores desencadenantes.
3. Establece contacto visual
4. Utiliza un lenguaje calmado
5. Escucha activamente
6. Valida sentimientos
7. Ofrece soluciones
8. Mantén distancia segura

Aplicación de la Técnica de Desescalada por parte de Carlos

1. Mantén la calma: Carlos respira profundamente y mantiene la compostura.
2. Evalúa la situación: Entiende que Daniel está frustrado por las correcciones.
3. Establece contacto visual: Carlos se acerca a Daniel y establece contacto visual.
4. Utiliza lenguaje calmado: "Daniel, entiendo tu frustración. ¿Puedes explicarme tu perspectiva?"
5. Escucha activamente: Carlos escucha atentamente la explicación de Daniel.
6. Valida sentimientos: "Entiendo que te sientas frustrado. Es normal sentirse así en entrenamientos intensos."
7. Ofrece soluciones: "¿Por qué no practicamos juntos y corregimos la técnica?"
8. Mantén distancia segura: Carlos se asegura de mantener una distancia respetuosa.

Situación:

Durante una sesión de entrenamiento en técnicas de arresto, el alumno Carlos, y su compañero Daniel, tienen una discrepancia sobre la técnica correcta. Daniel se siente frustrado y ofendido por las correcciones de Carlos. Daniel: "¡No sabes lo que estás haciendo! ¡Eso es peligroso!"

Reflexión:

- Carlos demostró:
- Control emocional
 - Empatía
 - Comunicación efectiva
 - Capacidad para resolver conflictos
 - Aplicación efectiva de técnicas de desescalada

