

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios,
Ayacucho, 2021**

Tesis para obtener el grado académico de:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Presentado por:
Bach. Frank Isaac Berrocal Arestegui

Asesora:
Dra. Olga Hurtado Ambrocio

Ayacucho - Perú

2024

Dedicatoria

En primer lugar, dedico esta tesis a Dios, quien me impartió el valor y la resiliencia para persistir en los momentos más desafiantes, y que ha sido mi guía en tiempos de duda, alumbrando mi sendero con optimismo y entendimiento. Su amor ilimitado ha sido la chispa que ha impulsado mis aspiraciones, llevándome más allá de lo que creí que ya no era posible para mí.

También deseo dedicar este trabajo a mi madre, cuyos recuerdos se mantienen en mi memoria, toda vez que me transmitió la importancia de la tenacidad, el trabajo duro, la responsabilidad y la integridad para alcanzar cualquier objetivo que me proponga en la vida. Además, me inculcó un apetito voraz por el conocimiento, la determinación para enfrentar las adversidades, y la generosidad para tratar a los demás con dignidad y empatía.

Agradecimientos

Primero, expreso mi gratitud a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga por proporcionarme una educación de calidad y darme la oportunidad de llevar a cabo esta investigación, que marca un hito en mi trayectoria educativa.

En segundo lugar, agradezco a mi asesora de tesis, la Dra. Olga Hurtado Ambrocio, por dedicar su tiempo, tener paciencia y ofrecer motivación constante a lo largo de todo el proceso de investigación.

En tercer lugar, expreso mi deuda con la Mg. Violeta Sifuentes Inostroza, Coordinadora de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, por concederme la autorización para la evaluación de los estudiantes de Psicología en Ayacucho.

Finalmente, agradezco también a los estudiantes que desarrollaron sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho durante el periodo académico 2021-II, por su disposición de participar en este estudio.

Índice General

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice General.....	iv
Índice De Tablas.....	viii
Índice De Figuras.....	ix
Índice De Anexos.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	¡Error! Marcador no definido.
Introducción.....	13
Capítulo I Planteamiento del problema.....	15
1.1. Descripción de la situación problemática.....	15
1.2. Formulación del problema.....	18
1.2.1. Problema general.....	18
1.2.2. Problemas específicos.....	18
1.3. Formulación de objetivos.....	19
1.3.1. Objetivo general.....	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. Justificación.....	20
1.4.1. Justificación teórica.....	20
1.4.2. Justificación metodológica.....	20
1.4.3. Justificación práctica.....	21
1.4.4. Justificación social.....	21
Capítulo II Marco teórico.....	23
2.1. Antecedentes.....	23

2.1.1. Antecedentes internacionales	23
2.1.2. Antecedentes nacionales	25
2.1.3. Antecedentes locales	26
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1. Orígenes y desarrollo de Inteligencia Emocional	27
2.2.2. Definición de Inteligencia Emocional.....	30
2.2.3. Enfoques teóricos sobre Inteligencia Emocional	32
2.2.3.1. El modelo basado en la habilidad mental.....	33
2.2.3.2. El modelo de la inteligencia emocional social.....	33
2.2.3.3. El modelo de las competencias emocionales.....	34
2.2.4. Dimensiones de Inteligencia Emocional	36
2.2.4.1. Percepción Emocional.....	36
2.2.4.2. Comprensión Emocional.....	36
2.2.4.3. Regulación Emocional.....	37
2.2.5. Orígenes y desarrollo de Estrés Académico.....	37
2.2.6. Definición de Estrés Académico	39
2.2.7. Enfoques teóricos sobre Estrés Académico	40
2.2.7.1. Teoría fisiológica.....	40
2.2.7.2. Teoría de los sucesos vitales.....	41
2.2.7.3. Teoría de la evaluación cognitiva.....	41
2.2.7.4. Modelo sistémico cognitivista del Estrés Académico.....	41
2.2.8. Dimensiones de Estrés Académico	43
2.2.8.1. Estresores.....	43
2.2.8.2. Síntomas.....	44
2.2.8.3. Estrategias de Afrontamiento.....	44

2.3. Bases conceptuales	45
2.3.1. Inteligencia Emocional.....	45
2.3.2. Percepción Emocional.....	45
2.3.3. Comprensión Emocional	45
2.3.4. Regulación Emocional	45
2.3.5. Estrés Académico	46
2.3.6. Estresores	46
2.3.7. Síntomas	46
2.3.8. Estrategias de Afrontamiento	46
Capítulo III Metodología	47
3.1. Formulación de hipótesis.....	47
3.1.1. Hipótesis general	47
3.1.2. Hipótesis específicas	47
3.2. Variables.....	47
3.2.1. Variable independiente: Inteligencia Emocional	47
3.2.1.1. Definición conceptual.....	47
3.2.1.2. Definición operacional.	48
3.2.2. Variable dependiente: Estrés Académico.....	48
3.2.2.1. Definición conceptual.....	48
3.2.2.2. Definición operacional.	48
3.3. Operacionalización de variables.....	49
3.4. Tipo y nivel de investigación	50
3.5. Métodos	51
3.6. Diseño de investigación.....	53
3.7. Población y muestra	54

3.8. Técnicas e instrumentos	56
3.9. Validez y confiabilidad de instrumentos	58
3.10. Técnicas de procesamiento de datos	60
3.11. Aspectos éticos	61
Capítulo IV Resultados y discusión	64
4.1. Resultados a nivel descriptivo	64
4.2. Resultados a nivel inferencial.....	65
4.3. Discusión de resultados	70
Conclusiones.....	78
Recomendaciones	80
Referencias bibliográficas	82
Anexos.....	95

Índice De Tablas

Tabla 1 <i>Matriz de operacionalización de variables.....</i>	49
Tabla 2 <i>Distribución de la muestra.....</i>	55
Tabla 3 <i>Baremos según las categorías de las variables.</i>	58
Tabla 4 <i>Validadores de los instrumentos.</i>	58
Tabla 5 <i>Validez de contenido de los instrumentos.</i>	59
Tabla 6 <i>Confiabilidad de los instrumentos.</i>	59
Tabla 7 <i>Confiabilidad si se elimina el ítem.....</i>	60
Tabla 8 <i>Niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.....</i>	64
Tabla 9 <i>Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</i>	65
Tabla 10 <i>Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</i>	66
Tabla 11 <i>Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</i>	68
Tabla 12 <i>Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</i>	69

Índice De Figuras

- Figura 1** Niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.....64
- Figura 2** Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.....65
- Figura 3** Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.....67
- Figura 4** Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.....68
- Figura 5** Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.....69

Índice De Anexos

Anexo 1 Instrumentos de medición.....	96
Anexo 2 Ficha técnica	101
Anexo 3 Matriz de consistencia	103
Anexo 4 Autorización	105
Anexo 5 Consentimiento informado	108
Anexo 6 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.....	110
Anexo 7 Validación de los instrumentos.....	111
Anexo 8 Matriz de datos	126
Anexo 9 Evidencias.....	134
Anexo 10 Certificación de conducta responsable en investigación	136

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue determinar la influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico en estudiantes de Psicología que realizaron sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho durante el año 2021. La investigación se enmarcó en un paradigma positivista, adoptando una metodología cuantitativa, de tipo básico, con un alcance explicativo y un diseño no experimental, transversal y de campo. La población estudiada incluyó 105 estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, quienes realizaron sus Prácticas Preprofesionales en el semestre académico 2021-II en Ayacucho. Se seleccionó una muestra de 86 estudiantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en criterios de selección específicos. La recopilación de datos se realizó a través de la técnica de la encuesta, utilizando como instrumento el test, a través de la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) para la variable independiente, y del Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21) para la variable dependiente. Los resultados mostraron que la inteligencia emocional tuvo una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.647$; $p = 0.000 < 0.05$) en el estrés académico de los estudiantes, confirmando la hipótesis planteada. Además, se evidenció que el 60.5% de los tales presentaron un alto grado de inteligencia emocional, mientras que el 65.1% reportaron un nivel de estrés académico moderado.

Palabras clave: Estrés académico, inteligencia emocional, estudiantes universitarios.

Summary

The main objective of this study was to determine the influence of emotional intelligence on academic stress in psychology students who carried out their pre-professional internships in Ayacucho during the year 2021. The research was framed within a positivist paradigm, adopting a quantitative methodology, of a basic type, with an explanatory scope and a non-experimental, cross-sectional and field design. The population studied included 105 students from the Psychology Programmed of the Catholic University of Trujillo Benedicto XVI, who carried out their Pre-professional Internships in the 2021-II academic semester in Ayacucho. A sample of 86 students was selected through non-probabilistic convenience sampling, based on specific selection criteria. Data collection was carried out through the survey technique, using the Emotional States Meta-knowledge Scale (TMMS-24) for the independent variable, and the Systemic Cognitivist Inventory for the Study of Academic Stress (SISCO SV-21) for the dependent variable as a test instrument. The results showed that emotional intelligence had a significant and negative influence ($\beta = -0.647$; $p = 0.000 < 0.05$) on students' academic stress, confirming the hypothesis. In addition, it was found that 60.5% of the students presented a high degree of emotional intelligence, while 65.1% reported a moderate level of academic stress.

Keywords: Academic stress, emotional intelligence, university students.

Introducción

La inteligencia emocional y su impacto en diversos ámbitos de la vida humana han capturado el interés de la comunidad académica y profesional en las últimas décadas. Particularmente en el campo de la educación, la relevancia de la inteligencia emocional se ha vuelto cada vez más prominente, especialmente en contextos de alto estrés como lo son las prácticas preprofesionales. En este entorno, los estudiantes universitarios se enfrentan a desafíos únicos que no solo ponen a prueba sus habilidades académicas, sino también su capacidad para gestionar emociones y estrés.

Este estudio se sitúa en el corazón de esta intersección, explorando cómo la inteligencia emocional influye en el estrés académico de los estudiantes de psicología durante sus prácticas preprofesionales. El interés en este tema surge de la observación de que, mientras los estudiantes progresan en su educación y se preparan para la vida profesional, no solo necesitan adquirir conocimientos técnicos, sino también desarrollar habilidades emocionales que son fundamentales para su éxito y bienestar.

La presente tesis, titulada “Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021”, se enfoca en un área de estudio que cobra especial relevancia en el contexto educativo actual. El trabajo se estructura en diversas secciones que, en conjunto, ofrecen un análisis detallado y exhaustivo del tema. El primer capítulo, “Planteamiento del problema”, incluye una descripción detallada de la situación problemática, la formulación del problema general y específico, los objetivos de la investigación y su justificación desde perspectivas teórica, metodológica, práctica y social.

El segundo capítulo, “Marco teórico”, abarca los antecedentes de la investigación, tanto a nivel internacional como nacional y local, y presenta las bases teóricas y conceptuales que sustentan el estudio. Este capítulo profundiza en los orígenes y desarrollo de la

inteligencia emocional y el estrés académico, sus definiciones, enfoques teóricos y dimensiones, proporcionando así un marco comprensivo para el análisis posterior.

La metodología empleada se detalla en el tercer capítulo, “Metodología”, donde se exponen las hipótesis, variables, operacionalización de variables, tipo y nivel de investigación, métodos, diseño de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos, validación y confiabilidad de estos, técnicas de procesamiento de datos y consideraciones éticas. Este capítulo es crucial para entender el paradigma, enfoque, tipo, alcance y diseño adoptado, lo que garantiza la rigurosidad y relevancia de los hallazgos.

En el cuarto capítulo, “Resultados y discusión”, se presentan y discuten los resultados obtenidos, tanto a nivel descriptivo como inferencial. Este capítulo es fundamental para interpretar los datos recolectados y comprender su significado en el contexto de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de psicología en Ayacucho.

Finalmente, la tesis concluye con un capítulo de “Conclusiones” y otro de “Recomendaciones”, donde se resumen los hallazgos más importantes y se proponen acciones basadas en los resultados del estudio. Este trabajo no solo aporta al ámbito académico, sino que también proporciona *insights* valiosos para profesionales de la educación y la psicología, quienes buscan mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes en contextos desafiantes como las prácticas preprofesionales.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

La vida universitaria representa un período significativo en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Las prácticas preprofesionales, en particular, son una etapa crucial donde los estudiantes aplican sus conocimientos teóricos en entornos reales, preparándose para su futuro laboral. Estas prácticas no solo son fundamentales para la adquisición de habilidades prácticas, sino también para el desarrollo de competencias profesionales y la adaptación a ambientes de trabajo reales. (Jackson, 2017)

Sin embargo, la pandemia de COVID-19 generó una crisis sanitaria y socioeconómica sin precedentes que afectó profundamente el sector educativo a nivel mundial. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020), esta crisis dejó un impacto significativo en la educación superior, alterando de manera drástica la experiencia educativa tradicional. Este cambio fue confirmado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2022), que informó que más de 1,500 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de instituciones educativas a nivel global.

La magnitud de este impacto fue ilustrada por una encuesta en línea realizada por la International Association of Universities (2020) durante los primeros tres meses de la pandemia. Los resultados de esta encuesta, que incluyó a 424 instituciones de educación superior de 111 países, mostraron que el 24% de estas instituciones tuvieron que suspender la mayoría de sus operaciones. Esta suspensión se debió a la necesidad de adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, principalmente digitales y autónomas. La encuesta también reveló disparidades significativas en la capacidad de adaptación a la educación en línea entre diferentes regiones; mientras que solo el 29% de las instituciones africanas

lograron migrar al aprendizaje en línea, en Europa este porcentaje ascendió al 85%. Además, al cierre del informe, aproximadamente una cuarta parte de las instituciones africanas aún tenían la enseñanza cancelada.

La vida académica universitaria es una fuente conocida de estrés para los estudiantes. Este estrés puede ser exacerbado por factores como la carga de trabajo académico, las presiones de tiempo y, por extensión, las exigencias de las prácticas preprofesionales (Silva-Ramos et al., 2020; Ruidiaz et al., 2020). Durante la pandemia, estos factores se intensificaron, lo que llevó a un aumento significativo en los niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes universitarios (Son et al., 2020). Este aumento del estrés académico no solo afecta el bienestar mental y físico de los estudiantes, sino que también puede impactar negativamente en su rendimiento académico y su desarrollo profesional.

El fenómeno del estrés académico en estudiantes universitarios es un tema de creciente preocupación en el ámbito educativo. Las estadísticas muestran que un número significativo de estudiantes universitarios experimentaron altos niveles de estrés, lo cual tuvo implicaciones tanto en su bienestar como en su rendimiento académico. Por ejemplo, un estudio de la American College Health Association (2019) reveló que aproximadamente el 58.7% de los estudiantes estadounidenses manifestaron presentar un nivel alto o muy alto de estrés en los últimos 12 meses, al mismo tiempo que el 30% reportaron que el estrés afectó negativamente su rendimiento académico. Además, un informe de la American Psychological Association (2020) indicó que el 87% de los estudiantes universitarios en los EE.UU. identificaron la educación como una fuente significativa de estrés.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, el estrés académico fue más pronunciado. Un estudio de Son et al. (2020) encontró que durante la pandemia, los estudiantes universitarios experimentaron altos niveles de estrés, con un 71% de los participantes reportando un aumento en el estrés y la ansiedad. Estos hallazgos se encuentran

en concordancia con los obtenidos por Cao et al. (2020), quienes abordaron el impacto de la pandemia en la salud mental de los estudiantes universitarios, destacando el estrés como una preocupación predominante.

Por su parte, Zambrano et al. (2023), en una revisión de reportes científicos a nivel internacional, encontraron un incremento acelerado y progresivo del estrés en estudiantes universitarios durante el periodo pandémico, identificando como principales factores de este aumento el distanciamiento social, la sobrecarga de actividades académicas, el alto nivel de exigencia por parte de los docentes, la incertidumbre con respecto a alguna ayuda económica y, especialmente, los sentimientos de soledad.

En el contexto peruano, el estrés académico en estudiantes universitarios ha sido una preocupación creciente, particularmente en el periodo marcado por la pandemia de COVID-19. Así, Cassaretto et al. (2021), tras encuestar a 1801 estudiantes de nueve universidades en seis ciudades peruanas, encontraron que el 83% de los estudiantes afrontaron algún grado de estrés académico, y de estos, el 71.7% clasificó su nivel de estrés como medio o alto. Huayanay y Ortiz (2022) por su parte, destacaron que, en este período, los estudiantes universitarios peruanos enfrentaron niveles elevados de estrés académico, debiéndose esto en gran medida a una sobrecarga de tareas académicas, lo que les llevó a agotar sus estrategias de afrontamiento, resultando en un desequilibrio y agotamiento significativos que afectaron sus actividades cotidianas.

A nivel regional, se ha enfrentado cifras preocupantes de estrés académico durante este periodo. Rojas (2020) encontró que el 40% de los estudiantes de una escuela superior local experimentaban un nivel severo de estrés académico. En un contexto similar, Aguilar y Blas (2023) reportaron que el 60.1% de los estudiantes de enfermería de la universidad nacional de la región presentaban niveles moderados a severos de estrés. Estos datos revelan

una alta incidencia de estrés académico en estudiantes de educación superior de Ayacucho, resaltando la necesidad de explorar y abordar los factores que contribuyen a esta situación.

Por otro lado, la inteligencia emocional ha ganado reconocimiento como un factor crucial en la gestión del estrés. Diversos estudios recientes han reforzado esta idea, demostrando que una alta inteligencia emocional se asocia con una mejor capacidad para manejar situaciones estresantes y adaptarse a ellas (Malinauskas et al., 2020). A pesar de este dato, existe una falta de estudios en el contexto peruano que midan la influencia de la inteligencia emocional en el estrés académico entre estudiantes universitarios, en especial de aquellos que cursan el Programa de Estudios de Psicología y están en periodo de Prácticas Preprofesionales, toda vez que se encuentran sometidos a una serie de presiones y tensiones relacionadas con sus responsabilidades académicas y profesionales.

Esta situación presenta una brecha en la literatura que es crucial abordar, no solo para comprender mejor las experiencias de estos estudiantes, sino también para desarrollar estrategias y programas de apoyo más efectivos.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?

¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?

¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?

¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Describir los niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

La presente tesis se justifica en el ámbito teórico a partir de la creciente evidencia científica que subraya la relevancia de la inteligencia emocional como un factor determinante en la gestión del estrés, especialmente en contextos académicos y profesionales exigentes. La investigación sobre la respuesta de adaptación al estrés y sobre el estrés como un proceso de evaluación cognitiva resaltan la importancia de las habilidades emocionales en la percepción y manejo de situaciones estresantes. Dado que los estudiantes que desarrollan sus Prácticas Preprofesionales en Psicología enfrentan desafíos únicos, marcados por la presión académica y la necesidad de desarrollar competencias profesionales en un contexto exacerbado por la pandemia de COVID-19, la inteligencia emocional emerge como un elemento crucial para su bienestar y desempeño. Esta investigación busca llenar un vacío en la literatura existente al explorar cómo las dimensiones de la inteligencia emocional pueden influir en la capacidad de estos estudiantes para manejar eficazmente el estrés académico, proporcionando así información valiosa para la implementación de estrategias educativas y de apoyo psicológico más efectivas.

1.4.2. Justificación metodológica

La justificación metodológica de este estudio se fundamenta en la implementación de un diseño correlacional causal, el cual trasciende la simple correlación de variables para ofrecer una comprensión más detallada de la influencia y el impacto de la inteligencia emocional en el estrés académico de los estudiantes de último año del Programa de Psicología. Este enfoque se ve robustecido por la selección de instrumentos que aseguran la rigurosidad científica en la medición. No solo se han escogido herramientas ya validadas en el contexto peruano, sino que también se ha realizado una validación de contenido adaptada a la realidad regional mediante la evaluación de jueces expertos. Además, la confiabilidad

de estos instrumentos se ha confirmado a través de los coeficientes alfa y omega, aplicados en una muestra piloto de 23 estudiantes universitarios. Tal meticulosidad en la metodología garantiza la validez y fiabilidad de los resultados, proporcionando conocimientos esenciales sobre la relación entre inteligencia emocional y estrés académico. Esto sienta una base firme para el desarrollo de futuras intervenciones y políticas educativas.

1.4.3. Justificación práctica

La justificación práctica de este estudio se fundamenta en su potencial para influir directamente en las estrategias de intervención y en las políticas educativas universitarias. Mediante la exploración del impacto de la inteligencia emocional en el manejo del estrés académico, esta investigación proporciona una sólida base empírica para el desarrollo de programas formativos y talleres destinados a reforzar las habilidades emocionales de los futuros psicólogos. Esto resultó particularmente pertinente en el contexto de Ayacucho, donde los desafíos singulares planteados por la pandemia de COVID-19 requirieron de respuestas adaptativas y eficaces en la gestión del estrés. No obstante, los descubrimientos de este estudio podrían emplearse para enriquecer las prácticas docentes y los servicios de apoyo al estudiantado, contribuyendo tanto a la salud mental y al bienestar general de los estudiantes como a su rendimiento y éxito académicos. Además, este estudio aspira a aportar al conocimiento teórico existente sobre la inteligencia emocional y el estrés académico, así como a ofrecer aplicaciones prácticas que las universidades podrían implementar para optimizar la experiencia educativa y profesional de sus estudiantes durante un periodo tan crucial como son las prácticas preprofesionales.

1.4.4. Justificación social

La justificación social de este estudio reside en su capacidad para abordar y mitigar una problemática relevante que afecta no solo a los estudiantes de psicología durante sus prácticas preprofesionales, sino también a la comunidad educativa universitaria en un

sentido más amplio. Al centrarse en la influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico, la investigación tiene el potencial de mejorar la calidad de vida y el bienestar psicológico de los estudiantes, un aspecto crucial en contextos especiales como lo fueron la pandemia de COVID-19, que exacerbó los desafíos emocionales y académicos. Los resultados de este estudio pueden informar y guiar la creación de entornos educativos universitarios más comprensivos y de apoyo, donde se priorice el bienestar emocional de los estudiantes. Esto es particularmente significativo en el campo de la psicología, donde los futuros profesionales deben estar no solo académicamente preparados, sino también emocionalmente equipados para manejar y comprender las complejidades del comportamiento humano. Además, al fomentar habilidades de inteligencia emocional en estos futuros psicólogos, se está indirectamente beneficiando a la sociedad en general, ya que estos profesionales estarán mejor preparados para contribuir positivamente al bienestar emocional y mental de sus futuros pacientes y de la comunidad a la que servirán. Por lo tanto, este estudio no solo tiene la capacidad de influir en el ámbito académico, sino que también posee un alcance social más amplio, contribuyendo al desarrollo de profesionales más resilientes y empáticos en un mundo cada vez más complejo y desafiante.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

A nivel internacional, Bahri et al. (2021) llevaron a cabo un estudio titulado “El papel de la inteligencia emocional, el neuroticismo y el estrés académico en la relación entre el malestar psicológico y el burnout en estudiantes de medicina”. La investigación se centró en examinar las interconexiones entre el malestar psicológico, la inteligencia emocional, ciertos rasgos de personalidad y el estrés académico, así como su influencia en el burnout de estudiantes de medicina en Malasia. Se adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño transversal, seleccionando intencionadamente a 241 estudiantes de segundo año. Se empleó el análisis de modelos de ecuaciones estructurales para interpretar los datos. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que el malestar psicológico está directamente influenciado por el estrés académico ($\beta = 0.384$) y a su vez influye en el burnout ($\beta = 0.344$). Además, el malestar psicológico tiene una influencia inversa en la inteligencia emocional ($\beta = -0.241$), la cual también tiene un impacto inverso en el burnout ($\beta = -0.176$). Paralelamente, el burnout se ve directamente afectado por el estrés académico ($\beta = 0.168$). A partir de estos datos, se puede inferir que, aunque el modelo no indica una relación causal directa entre el estrés académico y la inteligencia emocional, la inteligencia emocional actúa, al igual que con el burnout, como un factor protector contra el estrés académico.

Ngui y Lay (2020) en su investigación titulada “El efecto de la inteligencia emocional, la autoeficacia, el bienestar subjetivo y la resiliencia en el estrés práctico percibido por los futuros docentes: un estudio de caso de Malasia”, se plantearon utilizar un modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales para examinar cómo la inteligencia emocional influye en otros recursos personales, tales como la autoeficacia, el

bienestar subjetivo y la resiliencia, así como su impacto en el estrés experimentado durante las prácticas preprofesionales de los estudiantes de educación. El estudio fue cuantitativo y correlacional, contando con una muestra poblacional de 200 estudiantes de magisterio. Los hallazgos indicaron que, aunque no se encontró una influencia significativa de la inteligencia emocional en el estrés asociado con las prácticas preprofesionales ($p > 0.05$), se observaron indicios de una relación inversa débil ($\beta = -0.101$; $T = 1.208$). No obstante, estos resultados no permiten descartar que dicha relación pueda deberse al azar. Esto llevó a la conclusión de que es necesario incorporar más variables en futuros estudios para comprender mejor el estrés percibido en las prácticas profesionales.

En el estudio realizado por Trigueros et al. (2020) titulado “La influencia de la inteligencia emocional en la resiliencia, la ansiedad ante los exámenes, el estrés académico y la dieta mediterránea. Un estudio con estudiantes universitarios”, se exploró el efecto de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad de Almería, España, en cuatro variables específicas. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño predictivo no experimental. Participaron en el estudio 733 estudiantes con edades entre 19 y 27 años. Para entender las relaciones causales entre las variables, se empleó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional ejerce un impacto positivo significativo en la resiliencia ($\beta = 0.56$). Esta resiliencia, a su vez, mostró una relación negativa con la ansiedad ante los exámenes ($\beta = -0.48$) y el estrés académico ($\beta = -0.58$). Además, se observó que tanto la ansiedad ante los exámenes como el estrés académico se vieron negativamente afectados por la adhesión a una dieta mediterránea ($\beta = -0.37$; $\beta = -0.49$). De estos resultados se desprende que la inteligencia emocional impacta negativamente en el estrés académico de los estudiantes universitarios.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el Perú, Calle-Ramírez et al. (2023) llevaron a cabo el estudio titulado “Inteligencia emocional en tiempos de COVID-19: Un estudio comparativo en universidades peruanas”, en el cual se plantearon el objetivo de comparar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios de universidades públicas y privadas. Se empleó una metodología de tipo básica, de nivel descriptivo-comparativo y con un diseño no experimental transversal. La población estudiada abarcó a estudiantes universitarios de todo Perú según cifras del órgano regulador de la educación universitaria (SUNEDU), seleccionándose una muestra de 838 individuos, la mayoría de entre 18 y 29 años (87.9%). Los resultados revelaron que una mayor proporción de estudiantes de universidades privadas (49.5%) presentaron un nivel alto de inteligencia emocional, en contraste con los estudiantes de universidades públicas, donde predominó un nivel medio de inteligencia emocional (48.9%).

Palomino (2022) llevó a cabo un estudio titulado “Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad de Lima, 2021”. El propósito principal de esta investigación fue explorar la conexión entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Se utilizó un enfoque cuantitativo, de naturaleza descriptiva y correlacional, con un diseño transversal no experimental. La investigación se caracterizó por ser un estudio censal, en el que participaron 103 estudiantes que conformaron la muestra total de la población estudiada. Los resultados obtenidos indicaron una relación inversamente proporcional entre la inteligencia emocional y el estrés académico, con un coeficiente de correlación de -0.894. De manera similar, se encontró una relación inversa entre las dimensiones de la inteligencia emocional—intrapersonal ($\rho = -0.871$), interpersonal ($\rho = -0.954$), adaptabilidad ($\rho = -0.788$), manejo del estrés ($\rho = -0.899$) y ánimo general ($\rho = -0.951$)— y el estrés académico.

Torres (2021) desarrolló su tesis titulada “Influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico en estudiantes de universidades privadas de Lima en tiempos de pandemia”, cuyo propósito fue explorar la conexión entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Esta investigación se distinguió por su metodología cuantitativa, con un alcance descriptivo-correlacional y transversal, sin elementos experimentales. La muestra estudiada incluyó a 197 estudiantes, cuyas edades variaban entre los 18 y 34 años. Según los resultados obtenidos mediante la prueba de Regresión Lineal Múltiple, se encontró una influencia relativamente baja de la inteligencia emocional en el estrés académico de los estudiantes ($r^2 = 0.176$). Además, se destacó que las dimensiones de manejo de estrés y adaptabilidad tenían una influencia significativa sobre el estrés académico, con coeficientes β de -0.239 y -0.169 respectivamente.

2.1.3. Antecedentes locales

En el plano local, Carrasco (2021) llevó a cabo una investigación titulada “Satisfacción con la vida y estrés académico en estudiantes de agronomía de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho 2020”, en la que se propuso determinar la relación estadística entre ambas variables. Este trabajo se distinguió por su metodología cuantitativa, su alcance correlacional y su diseño transversal no experimental. Se seleccionó una muestra de 135 estudiantes pertenecientes a la Escuela Profesional de Agronomía. Tras la evaluación de los participantes, los resultados revelaron una relación significativa e inversa entre ambas variables, con un valor de $p = 0.000$ (menor que el umbral de significancia de 0.05) y un coeficiente de correlación de $\rho = -0.411$. Además, se encontró que un 68.9% de los estudiantes manifestaron insatisfacción con su vida y, simultáneamente, experimentaron un nivel moderado de estrés académico.

Rojas (2020) realizó una investigación titulada “Ansiedad y estrés académico en estudiantes del primer año de una escuela superior de formación artística pública Ayacucho,

2020”, en la cual se propuso hallar la relación estadística entre las variables. Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, y se caracterizó por un nivel descriptivo-correlacional y un diseño no experimental transversal. Se contó con la participación de 70 estudiantes del ciclo académico 2020-II. Los hallazgos revelaron que el 75.7% de los estudiantes mostraron un nivel alto de ansiedad, y un considerable 85.7% experimentó un nivel severo de estrés académico. Además, el análisis inferencial indicó una relación significativa y directa entre la ansiedad y el estrés académico ($p = 0.000 < 0.05$; $\rho = 0.822$).

Huaytalla (2018) llevó a cabo una investigación para su tesis titulada “Inteligencia emocional y estrés en estudiantes de Psicología Educativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo - Filial Ayacucho - 2018”, cuyo propósito era examinar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Esta investigación se caracterizó por su tipología básica, adoptando un diseño descriptivo-correlacional y transversal. La muestra seleccionada consistió en 32 participantes, extraídos de una población total de 46 estudiantes de posgrado de la especialidad mencionada. Los hallazgos del estudio indicaron una asociación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico, evidenciada por un valor p de 0.000. Similarmente, se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones intrapersonal ($p = 0.000$), interpersonal ($p = 0.000$) y el estado de ánimo general ($p = 0.000$) con el estrés académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Orígenes y desarrollo de Inteligencia Emocional

La evolución del concepto de inteligencia ha visto una expansión significativa desde las definiciones clásicas centradas en habilidades cognitivas y razonamiento lógico, hacia una visión más holística que incluye una gama de habilidades interpersonales e intrapersonales.

Durante las primeras etapas del desarrollo de la teoría de la inteligencia, el enfoque predominante fue el psicométrico, el cual estaba centrado en evaluar y medir las habilidades cognitivas de los individuos. Este enfoque inicial se inclinaba hacia una comprensión de la inteligencia que ponía en primer plano las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas, relegando otras formas de habilidades cognitivas y creativas.

La teoría del factor general, que fue propuesta de manera inicial por el psicólogo británico Charles Spearman a principios del siglo XX, fue y sigue siendo una de las teorías más influyentes en el campo de la psicometría y la inteligencia. En ella, Spearman (1904) postuló que existe una inteligencia general o “factor ‘g’” que se encuentra en el núcleo de todas las habilidades cognitivas individuales. Esto implica que un individuo que destaca en un área específica de habilidad cognitiva tiene una alta probabilidad de destacar también en otras áreas.

A pesar de su amplia aceptación, la teoría del “factor ‘g’” ha sido criticada por su falta de capacidad para explicar completamente las variaciones en las habilidades cognitivas individuales. Algunos críticos argumentan que la teoría no puede explicar satisfactoriamente las diferencias individuales significativas en habilidades específicas, y que reduce la inteligencia a una entidad monolítica y unidimensional.

David Wechsler, un psicólogo prominentemente conocido por su desarrollo de escalas de inteligencia bien reconocidas, tales como la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS) y la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC), en gran parte adoptó un enfoque psicométrico en su conceptualización de la inteligencia.

Wechsler (1958) conceptualizó la inteligencia como la capacidad general o agregada de la persona para actuar con propósito, razonar lógicamente y lidiar de manera exitosa con su entorno. En este sentido, Wechsler se enfocó no solo en los aspectos cognitivos de la

inteligencia, sino también en cómo estos aspectos permiten a una persona interactuar de manera efectiva con su entorno.

Este enfoque también se puede ver en su diseño de las escalas de inteligencia, que incluyen subpruebas tanto verbales como de rendimiento para medir diversos aspectos de la función cognitiva y la inteligencia general. Aunque Wechsler reconoció la existencia de una inteligencia general (similar al concepto de “g” de Spearman), también enfatizó la importancia de las habilidades específicas y creó sus pruebas para evaluar una gama más amplia de habilidades cognitivas.

Luego, el camino hacia el descubrimiento y la consolidación del constructo de inteligencia emocional comenzó con la revolucionaria teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner en 1983. Gardner (1983) argumentaba que la inteligencia no debería medirse únicamente a través del coeficiente intelectual (CI), sino que debía abarcar una gama más amplia de habilidades y competencias, incluyendo la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Estas últimas sentaron las bases para lo que posteriormente se conocería como inteligencia emocional, marcando un punto de inflexión en la forma de entender el constructor de inteligencia.

En 1990, Peter Salovey y John D. Mayer avanzaron en esta línea de pensamiento, introduciendo formalmente el concepto de inteligencia emocional. Según Salovey y Mayer (1990) este constructo se refiere a la capacidad de observar y diferenciar las emociones propias y ajenas, y de utilizar este conocimiento para dirigir los propios pensamientos y comportamientos. Este fue un paso monumental, ya que proporcionó una estructura teórica y una definición formal, enfocándose en cómo las emociones pueden integrarse con el razonamiento y cómo pueden influir en él, brindando así una nueva perspectiva sobre la inteligencia humana.

A mediados de la década de los 90's, Daniel Goleman emergió como una figura central en la promoción de la inteligencia emocional. En su libro, Goleman (1995) no solo se apoyó en los trabajos de Gardner y Salovey y Mayer, sino que llevó el concepto un paso más allá, proponiendo que la inteligencia emocional tenía implicaciones prácticas significativas en diversos campos. Así, comenzó a explorar su impacto y aplicabilidad en áreas como la educación, donde podría facilitar un aprendizaje más efectivo; en el lugar de trabajo, donde podría cultivarse para mejorar la productividad y el ambiente laboral; y en el contexto de la salud mental, donde una mayor inteligencia emocional podría estar relacionada con un mejor bienestar psicológico.

Posteriormente a 1995, el campo de la inteligencia emocional ha continuado expandiéndose, con un número cada vez mayor de investigadores que han profundizado en la comprensión de las diferentes facetas de la inteligencia emocional. Se han desarrollado herramientas de evaluación más sofisticadas y se ha reconocido cada vez más su importancia no solo en el bienestar individual, sino también en el funcionamiento social y organizacional saludable. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006)

2.2.2. Definición de Inteligencia Emocional

La definición formal de inteligencia emocional fue establecida por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y John D. Mayer. En 1990, escribieron un artículo que luego se publicó bajo el título de "Emotional Intelligence", en la revista "Imagination, Cognition, and Personality". En dicho artículo, los autores construyeron una definición de inteligencia emocional como "el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Después de siete años, decidieron ampliar esta definición incluyendo esta vez cuatro capacidades fundamentales que facilitan su comprensión. Así:

La inteligencia emocional implica la capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar la emoción; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

Aunque Salovey y Mayer fueron los primeros en formular una definición académica del término, fue el psicólogo y divulgador científico Daniel Goleman quien popularizó el concepto al público general con su libro de 1995 “Inteligencia Emocional”, ampliando la aplicación de la teoría a diversos campos como la educación, el lugar de trabajo, y la salud mental.

Así, en un primer momento Goleman (1995) concibe la inteligencia emocional como “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p. 68). Luego, en el mismo libro, la define como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 89). Posteriormente, profundiza en esta noción y la reformula conceptualizándola como la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”. (Goleman, 1998, p. 98)

Bajo esta perspectiva, se extiende significativamente el alcance de la inteligencia emocional al incluir aspectos como la motivación y las habilidades sociales, ampliando su aplicabilidad más allá del ámbito académico a diversas áreas de la vida cotidiana, como el trabajo, la educación y la salud mental. A diferencia de Salovey y Mayer que se enfocaron en la inteligencia emocional como una forma específica de inteligencia, Goleman la presenta como un conjunto de habilidades prácticas y desarrollables. Esta visión ha hecho que el

concepto de inteligencia emocional sea accesible y relevante para el público general, destacando su importancia en el desarrollo personal y profesional.

Otro teórico significativo en el campo de la inteligencia emocional es Reuven Bar-On, quien desarrolló el modelo Bar-On de inteligencia emocional-social, que define el constructo como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de una persona para enfrentarse con las demandas y presiones del entorno (Bar-On, 1997). Posteriormente, Bar-On (2006) va a concebir la inteligencia emocional-social como “un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y afrontamos las exigencias cotidianas”. (p. 14)

Como se ha podido ver, Bar-On amplía la noción de inteligencia emocional propuesta originalmente por Salovey y Mayer, al incorporar explícitamente componentes como la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo general, destacando cómo estos aspectos influyen en la inteligencia emocional del individuo (Bar-On, 1997). Su enfoque pone de relieve la relevancia de estas capacidades no solo en el reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas, sino también en su influencia en el bienestar general y la adaptación efectiva a los desafíos del entorno.

2.2.3. Enfoques teóricos sobre Inteligencia Emocional

La investigación en el campo de la inteligencia emocional ha evolucionado significativamente, dando lugar a diversos enfoques teóricos que han sido ampliamente reconocidos y aceptados por la comunidad científica. De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2006) tres son los enfoques teóricos más conocidos en la actualidad, los cuales se describirán a continuación.

2.2.3.1. El modelo basado en la habilidad mental.

Constituye un enfoque integral y jerárquico en el estudio de la inteligencia emocional que fue desarrollado por Mayer y Salovey (1997) y más tarde expandido por Brackett y Salovey (2006). Este modelo concibe la inteligencia emocional como la habilidad para identificar, evaluar y expresar emociones con exactitud; la capacidad de acceder a emociones o generarlas para mejorar el proceso cognitivo; la competencia para entender las emociones y el conocimiento emocional; y la destreza para manejar las emociones propias y de los demás de manera efectiva.

Según Mejía (2013) este modelo se desglosa en cuatro dominios clave: Primero, la percepción, evaluación y expresión de las emociones, enfocándose en la capacidad de un individuo para identificar y expresar emociones tanto en sí mismo como en los demás de manera precisa. Segundo, la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento, que abarca la integración de las emociones en el proceso cognitivo, mejorando así la creatividad y la resolución de problemas. Tercero, la comprensión y análisis de las emociones, que implica una comprensión profunda de las emociones complejas, sus transiciones y consecuencias. Por último, la regulación reflexiva de las emociones, que se centra en la gestión eficaz de las emociones propias y de los demás, moderando las emociones negativas y valorando las positivas para fomentar un crecimiento emocional e intelectual saludable. Este modelo, por lo tanto, resalta el papel crucial que desempeñan las habilidades emocionales en diversos aspectos de la vida personal y profesional.

2.2.3.2. El modelo de la inteligencia emocional social.

Propuesto inicialmente por Bar-On (1997) tomando como punto de partida la postura de Salovey y Mayer (1990). Este modelo fue ampliado posteriormente por Bar-On (2006) y concibe a la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades aprendidas cruciales para afrontar eficazmente las demandas y

presiones del entorno. De hecho, es bajo este modelo que se construye el término “Cociente Emocional”, a fin de subrayar la importancia equivalente de las esferas emocional y cognitiva en el desarrollo humano y la interacción con el entorno.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2006), el modelo en cuestión se estructura alrededor de cinco elementos clave que interconectan características emocionales y de personalidad vitales para el crecimiento personal. El primero, competencias intrapersonales, se centra en la conciencia y el entendimiento de las propias emociones, sentimientos y pensamientos. El segundo elemento, competencias interpersonales, involucra la habilidad para identificar y comprender las emociones y pensamientos ajenos. La adaptabilidad, como tercer aspecto, se relaciona con la habilidad de modificar las emociones según el contexto. El cuarto elemento, manejo del estrés, se refiere a la capacidad de gestionar el estrés y regular las emociones ante retos. Finalmente, el estado de ánimo global alude a la inclinación a vivir y manifestar emociones positivas y mantener un enfoque optimista en la vida. Este modelo ofrece así un marco comprensivo para analizar cómo las capacidades emocionales y sociales se combinan y contribuyen al bienestar y efectividad personal.

2.2.3.3. El modelo de las competencias emocionales.

Tuvo sus inicios con Goleman (1995), desarrollando su orientación unos años más tarde. Bajo este enfoque se redefine la inteligencia emocional como una habilidad esencial que trasciende la capacidad de reconocer y gestionar los propios sentimientos, enfatizando su influencia superior al coeficiente intelectual en el logro del éxito personal y profesional (Goleman, 1998).

De acuerdo con Mejía (2013), este modelo, inicialmente compuesto por cinco etapas, fue reestructurado en cuatro grupos, los cuales abarcan: 1) autoconciencia, que implica un conocimiento profundo de las propias emociones y recursos internos; 2) autocontrol, referente a la gestión de sentimientos e impulsos personales; 3) conciencia social, centrada

en la capacidad de reconocer y entender las emociones de los demás; y 4) manejo de relaciones, enfocado en la habilidad para construir y mantener relaciones saludables y redes de apoyo. Goleman (2002) resalta la aplicabilidad y la importancia de estas competencias en una variedad de contextos, como el escolar, laboral y en relaciones interpersonales, subrayando la posibilidad y la necesidad de desarrollar estas habilidades para un rendimiento excepcional en distintas esferas de la vida.

Como se ha podido ver, cada uno de estos modelos aporta una perspectiva única y complementaria sobre la inteligencia emocional, contribuyendo a su comprensión integral y a su aplicación práctica en diversos campos. No obstante, el presente trabajo ha decidido enfocarse en el primer modelo debido a varias razones: Primero, este modelo, siendo uno de los primeros en conceptualizar la inteligencia emocional, ofrece una base sólida y bien estructurada para entender el constructo. Su enfoque en la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades mentales proporciona un marco claro y medible para evaluar cómo las personas perciben, comprenden, expresan y regulan sus emociones, lo cual es esencial para el propósito de esta investigación. Además, dicho modelo se alinea estrechamente con el enfoque académico, ya que se centra en aspectos cognitivos de la inteligencia emocional, permitiendo una exploración más profunda de cómo estas habilidades emocionales impactan en las situaciones estresantes propias de las prácticas preprofesionales.

Por otro lado, el modelo basado en la habilidad mental ha sido ampliamente validado y reconocido en el campo de la psicología, lo que asegura una base teórica robusta y confiable para la investigación. Su enfoque en habilidades específicas y claramente definidas facilita la comparación de resultados y la aplicación de hallazgos en contextos prácticos, particularmente en el ámbito educativo y de desarrollo personal.

2.2.4. Dimensiones de Inteligencia Emocional

De acuerdo con el modelo propuesto por Salovey et al. (1995), el constructo Inteligencia Emocional agrupa tres componentes o dimensiones: La Atención o Percepción Emocional, la Claridad o Comprensión Emocional y la Reparación o Regulación Emocional. A continuación, se describen cada una de ellas:

2.2.4.1. Percepción Emocional.

Hace referencia, según Salovey et al. (1995), a la tendencia de un individuo a prestar atención a sus propios sentimientos y emociones. Fernández-Berrocal et al. (2004) advierte por su parte que, si bien este enfoque puede aumentar la conciencia, también puede llevar a un aumento en la reactividad emocional, lo que puede resultar en mayores niveles de estrés y dificultades para manejar emociones negativas. Según Castro et al. (2022), esta dimensión se caracteriza por el reconocimiento de las emociones en los propios estados físicos, sensaciones y pensamientos, la detección de las emociones en otros a través de su lenguaje, tono de voz, comportamiento y aspecto, la manifestación adecuada de las emociones y las necesidades que se derivan de ellas de manera racional, y la diferenciación entre expresiones ambiguas y claras de las emociones, e incluso entre expresiones deshonestas y honestas de las mismas.

2.2.4.2. Comprensión Emocional.

Se refiere a la habilidad de una persona para entender y discernir sus emociones (Salovey et al., 1995). En tal sentido, los individuos que poseen este tipo de entendimiento son capaces de distinguir entre diferentes emociones y comprender su origen. Esta habilidad es esencial para tomar decisiones informadas basadas en emociones y para regularlas de manera efectiva (Fernández-Berrocal et al., 2004). Al respecto, Castro et al. (2022) la representan por medio de la identificación y reconocimiento adecuado de las emociones, la decodificación del significado subyacente de cada sentimiento, el entendimiento de las

emociones complejas y concurrentes, tales como el amor y el odio, y la detección de la evolución de una emoción hacia otra.

2.2.4.3. Regulación Emocional.

Hace referencia, de acuerdo con Salovey et al. (1995), a la habilidad de un individuo para controlar y manejar sus emociones. Fernández-Berrocal et al. (2004) agrega que esto se da en casos en los que dichas emociones son negativas y perjudiciales, de manera que las personas poseedoras de esta capacidad no sólo enfrentan y controlan emociones negativas, sino que además hacen uso de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir su intensidad a tal punto de restablecer un estado emocional positivo. Castro et al. (2022) la caracterizan por la capacidad de alejarse o acercarse a una emoción de manera deliberada, el análisis introspectivo de las emociones en relación con uno mismo y con los demás, y la gestión de las emociones en uno mismo y en los demás, sin suprimir o magnificar la información que comunican.

2.2.5. Orígenes y desarrollo de Estrés Académico

El estrés, a lo largo de su trayectoria histórica y conceptual, ha sido objeto de intensos debates y múltiples investigaciones que han permitido explorar sus intrincadas dimensiones y aplicaciones en diversas disciplinas y ámbitos de la vida cotidiana. Inicialmente, la noción de estrés se hallaba profundamente arraigada en el ámbito de la física, haciendo referencia a la presión o fuerza ejercida sobre un objeto, antes de ser adoptada y reinterpretada en el contexto de la psicología y la medicina. (Quintero-Febles et al., 2020)

La inserción del concepto de estrés en la psicología y medicina modernas puede atribuirse en gran medida a Hans Selye, quien, en la década de 1930, articuló una de las primeras conceptualizaciones biomédicas del estrés. Selye (1956) describió el estrés como la “respuesta general de adaptación” del organismo a las demandas que se le imponen, identificando tres fases distintas: alarma, resistencia y agotamiento, que describen cómo los

cuerpos responden, se adaptan y, eventualmente, pueden ceder bajo presiones prolongadas o intensas.

Tras la pionera obra de Selye, la investigación del estrés continuó evolucionando, transitando desde su inicial marco biológico hacia perspectivas más integradoras y holísticas. Lazarus y Folkman (1984) ofrecieron un enfoque más centrado en la psicología, argumentando que el estrés emerge de una relación particular entre la persona y el entorno, que es evaluada por la persona como amenazante o desbordante de sus recursos adaptativos. En este sentido, la percepción, la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento se convirtieron en componentes esenciales en la comprensión del estrés.

De acuerdo con Salomon (2020), las concepciones iniciales del estrés se enfocaban principalmente en su aspecto físico, es decir, en eventos que alteraban el equilibrio natural del cuerpo, tales como variaciones en la temperatura o daños físicos. Sin embargo, las perspectivas contemporáneas sobre el estrés ponen un mayor énfasis en sus orígenes sociales y psicológicos, destacando la importancia de cómo se evalúan los eventos estresantes y de los recursos disponibles para su manejo como elementos cruciales.

Es por ello por lo que, a medida que el nuevo milenio avanzaba, las conceptualizaciones de estrés se expandieron para abarcar interacciones más complejas y multifacéticas, reconociendo la influencia de factores socioeconómicos, culturales y ambientales en la experiencia del estrés. La conexión entre el estrés y otros aspectos del bienestar, como la salud mental y física, y su impacto en diversas áreas como el trabajo, la educación y las relaciones interpersonales, han sido áreas de profundo estudio y análisis.

Hoy en día, el estrés se reconoce como una experiencia ubicua, influida tanto por factores internos como externos (Naranjo, 2009). Es visto como un fenómeno dinámico, que puede actuar como un motivador vital, pero que también, cuando es crónico o abrumador, puede tener repercusiones negativas significativas para la salud y el bienestar de una

persona. Este recorrido histórico por la conceptualización del estrés ilustra una transición de una visión mecanicista hacia un enfoque más sistémico y contextual, brindando un campo fecundo para investigaciones futuras sobre sus mecanismos, impactos y estrategias de mitigación.

2.2.6. Definición de Estrés Académico

Una de las primeras aproximaciones a la definición del estrés académico fue proporcionada por Orlandini (2012), quien expresó: “Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar” (p. 143)

En virtud de ello, la conceptualización del estrés general como una transacción fue fundamental para desarrollar una definición más específica del estrés académico. De acuerdo con Salomon (2020, p. 1886), el estrés se puede entender en el marco transaccional como “un proceso... que ocurre cuando un acontecimiento se percibe como relevante para el bienestar de un individuo, tiene el potencial de causar daño o pérdida, y requiere esfuerzos psicológicos, fisiológicos y/o conductuales para manejar el acontecimiento y sus resultados”. En sintonía con lo anterior, Barraza (2006) propuso una definición alineada con su modelo sistémico-cognitivista, en la cual:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: Primero: [Cuando] el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input). Segundo: [Cuando] esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).

Tercero: [Cuando] ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.- (p. 126)

Posterior a ello, Caldera et al.(2007) precisó que “El estrés académico es aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo” (p. 80), encapsulando en su definición la idea de que no es exclusivo de los alumnos, sino que también afecta a los docentes y subrayando la naturaleza bidireccional del estrés en el ámbito de la educación. Las demandas que generan este estrés pueden abarcar una amplia gama de factores, desde la carga de trabajo y las presiones de tiempo hasta las expectativas de rendimiento y la dinámica interpersonal dentro del aula.

2.2.7. Enfoques teóricos sobre Estrés Académico

A lo largo de los años, tres enfoques teóricos han dominado el estudio del estrés, permitiendo una comprensión multifacética del concepto. Estos enfoques son: la teoría fisiológica, que concibe el estrés como una respuesta del organismo; la teoría de los sucesos vitales, que enfatiza el estrés como un estímulo proveniente de cambios significativos en la vida de una persona; y la teoría de la evaluación cognitiva, que considera el estrés como el resultado de una transacción o interacción entre el individuo y su entorno. A continuación, se ofrecerá un resumen de cada una de ellas:

2.2.7.1. Teoría fisiológica.

También conocido como teoría de la respuesta al estrés. Fue propuesta por Selye (1956) y conceptualiza el estrés como una reacción no específica del cuerpo a cualquier demanda hecha sobre él. Selye argumentó que el estrés es una respuesta adaptativa del organismo y describió un “síndrome general de adaptación” que consta de tres etapas: alarma, resistencia y agotamiento. Según esta visión, el estrés es un proceso interno que se manifiesta a través de un conjunto de respuestas biológicas, independientemente de la causa específica del estresor, que puede ser físico, psicológico, cognitivo o emocional.

2.2.7.2. Teoría de los sucesos vitales.

Es una perspectiva del estrés centrada en el estímulo. Fue desarrollada por Holmes y Rahe (1967) y considera que los estímulos ambientales, especialmente los eventos vitales significativos, son los que provocan estrés. Estos eventos requieren adaptación por parte del sujeto y son vistos como los desencadenantes externos del estrés. Esta teoría subraya la importancia del ambiente y las situaciones sociales en la generación del estrés, enfocándose en la idea de que los estímulos externos son los que perturban la homeostasis del individuo, lo que se refleja en una variedad de situaciones estresantes comunes que varían según las diferencias individuales.

2.2.7.3. Teoría de la evaluación cognitiva.

También conocida como la teoría de la interacción del estrés. Fue propuesta por Lazarus (1966) y pone el énfasis en la valoración cognitiva como mediadora entre los estímulos estresantes y la respuesta al estrés. Lazarus y Folkman (1984) argumentan que el estrés surge de la relación entre el individuo y el entorno, que el sujeto evalúa como amenazante y difícil de afrontar. La teoría destaca tres tipos de evaluaciones: la evaluación primaria, que se refiere a la interpretación inicial de la demanda; la evaluación secundaria, que considera los recursos disponibles para manejar la situación; y la reevaluación, que permite ajustar las evaluaciones anteriores en función de la retroalimentación recibida.

2.2.7.4. Modelo sistémico cognitivista del Estrés Académico.

El estrés académico como constructo específico se fundamenta en el modelo sistémico-cognitivista, una de las primeras teorías en explicar este fenómeno. Desarrollado por Barraza (2006), el modelo se apoya en la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1986) y en el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986). La teoría general de sistemas postula que los sistemas, ya sean biológicos, sociales o ecológicos, no se comprenden completamente a través del análisis de sus componentes individuales, sino que

deben ser vistos en su totalidad, reconociendo que el sistema exhibe propiedades y comportamientos que emergen solo de la interacción de todas sus partes. En paralelo, el modelo transaccional del estrés concibe el estrés como una interacción dinámica entre el individuo y su entorno, donde el estrés resulta no solo de estímulos externos, sino también de la percepción individual y la evaluación cognitiva de dichos estímulos.

Bajo este modelo, el estrés académico se caracteriza por ser el resultado de una interacción compleja entre el estudiante y su entorno educativo, compuesto por variadas demandas y expectativas. Según esta perspectiva, el estudiante se enfrenta a una serie de estresores (*inputs*), como respetar horarios, participar en actividades curriculares y adaptarse a las normas del entorno educativo, cuya gestión implica un proceso de valoración cognitiva (*coping*). Esta valoración determina si las demandas se perciben como manejables o como superiores a los recursos disponibles del estudiante, resultando en situaciones estresantes que se manifiestan a través de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Para restablecer el equilibrio, el estudiante evalúa y elige estrategias de afrontamiento adecuadas (*output*), y esta dinámica pone de relieve la importancia de desarrollar habilidades efectivas de manejo del estrés en el contexto académico. (Barraza, 2006)

El modelo se sustenta en cuatro hipótesis clave: la primera, los componentes sistémicos procesuales del estrés académico, ve el estrés como parte de un sistema abierto donde se produce un intercambio constante de estímulos estresores (*input*), síntomas (indicadores de desequilibrio) y estrategias de afrontamiento (*output*). La segunda, el estrés académico como estado psicológico, identifica este estrés como un estado influenciado por estresores mayores y menores, los cuales son determinados tanto por amenazas externas como por la valoración personal del individuo. La tercera, los indicadores del desequilibrio sistémico, clasifica los síntomas del estrés en reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, enfatizando su variabilidad individual. Por último, la hipótesis del

afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico propone que, ante el desequilibrio causado por el estrés, los individuos implementan una variedad de estrategias de afrontamiento, que van desde la asertividad y el sentido del humor hasta la búsqueda de asistencia profesional, para restablecer el equilibrio en su sistema. (Barraza, 2006; Berrío y Mazo, 2011)

2.2.8. Dimensiones de Estrés Académico

Según el modelo sistémico-cognitivista propuesto por Barraza (2006), existen tres dimensiones fundamentales que describen esta interacción entre el individuo y su entorno. Aunque el autor original no proporcionó definiciones específicas para estas dimensiones, es posible inferirlas a partir de la comprensión de la dinámica involucrada en el proceso.

2.2.8.1. Estresores.

Hacen referencia a los elementos o condiciones específicas dentro del entorno educativo que pueden provocar estrés en los estudiantes. Estos estresores se perciben como demandas externas que alteran el equilibrio emocional y cognitivo del estudiante, pudiendo ser desencadenados por múltiples factores relacionados con la carga académica y los métodos pedagógicos. Los principales indicadores de esta dimensión incluyen la intensidad y volumen de las asignaciones académicas, las características de la metodología de enseñanza y evaluación, y la presión temporal asociada con los plazos para la presentación de trabajos.

Según Olivas-Ugarte et al. (2021), los estresores surgen cuando los estudiantes enfrentan una carga excesiva de trabajo, con evaluaciones y plazos definidos por los docentes que a menudo vienen acompañados de instrucciones ambiguas. Entre los factores que contribuyen al estrés en los estudiantes universitarios se incluyen la personalidad y el enfoque pedagógico de los profesores, así como el grado de exigencia y el método de evaluación utilizado.

2.2.8.2. Síntomas.

Se refieren a las manifestaciones observables que surgen como reacción a situaciones percibidas como estresantes dentro del ambiente educativo. Estos síntomas pueden ser multidimensionales, abarcando reacciones físicas, como la fatiga crónica; reacciones psicológicas, que incluyen sentimientos de depresión, tristeza, ansiedad, y desesperación; y reacciones conductuales, como el aumento de la irritabilidad, la tendencia a conflictos, y una disminución en la motivación para realizar tareas.

En cuanto a los síntomas, Olivas-Ugarte et al. (2021) sugiere que ellos se manifiestan en los estudiantes a través de respuestas tanto físicas como psicológicas, que pueden ir desde la ansiedad y los problemas de concentración hasta la fatiga extrema, los estados depresivos y la irritabilidad, los cuales pueden llevar a comportamientos como discusiones frecuentes y una falta de interés en las tareas académicas.

2.2.8.3. Estrategias de Afrontamiento.

Hacen referencia al conjunto de procedimientos cognitivos y conductuales que los individuos emplean para manejar y adaptarse a situaciones internas o externas percibidas como estresantes. Estas estrategias son cruciales para la regulación del estrés y su impacto en el bienestar del estudiante. Los indicadores clave de esta dimensión incluyen el análisis crítico de las situaciones estresantes, el enfoque en el desarrollo de soluciones prácticas, la regulación efectiva de las emociones en respuesta al estrés, la planificación y ejecución organizada de actividades para abordar el estrés, y el mantenimiento de una perspectiva optimista frente a los desafíos.

Para Olivas-Ugarte et al. (2021), ellas se observan cuando los estudiantes encuentran formas constructivas de manejar los estresores. Estas incluyen la capacidad de centrarse en resolver preocupaciones específicas, evaluar los aspectos positivos y negativos de una

situación, ejercer un control efectivo sobre sus respuestas emocionales y aplicar lecciones aprendidas de experiencias estresantes pasadas para recuperar la calma y el control.

2.3. Bases conceptuales

2.3.1. Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de una persona para percibir, comprender y regular con precisión sus propias emociones y las de los demás. El proceso incluye la adquisición de habilidades para percibir eficazmente las emociones, utilizarlas para mejorar los procesos cognitivos, comprenderlas y controlarlas de manera que fomenten el desarrollo emocional e intelectual.

2.3.2. Percepción Emocional

Esta dimensión constituye la habilidad de un individuo para identificar y reconocer sus propias emociones y las de los demás. Incluye la conciencia de señales emocionales sutiles y la capacidad para interpretar estas señales correctamente.

2.3.3. Comprensión Emocional

Se refiere a la capacidad de comprender y analizar las emociones, incluyendo cómo se desarrollan y cambian con el tiempo, y la habilidad para apreciar la complejidad emocional. Implica entender las causas de las emociones y cómo están conectadas con pensamientos y acciones.

2.3.4. Regulación Emocional

Esta dimensión aborda la habilidad para manejar y controlar las emociones propias y de los demás de manera efectiva. Incluye estrategias para regular adecuadamente las respuestas emocionales, de modo que se favorezca un estado emocional positivo y un funcionamiento adaptativo.

2.3.5. *Estrés Académico*

Se refiere al estrés específicamente relacionado con el ambiente educativo y las demandas académicas. Incluye la tensión y ansiedad que los estudiantes pueden experimentar en respuesta a diversas demandas educativas, como la carga de trabajo, los exámenes, las expectativas de rendimiento y la presión del tiempo.

2.3.6. *Estresores*

Dentro del contexto del estrés académico, los estresores son los factores o condiciones que se interpretan como amenazantes y provocan una respuesta de estrés en los estudiantes. Pueden incluir factores externos como plazos, exámenes, carga de trabajo, así como factores internos como la autoexigencia y las expectativas personales.

2.3.7. *Síntomas*

Son las manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales del estrés académico. Estos pueden variar desde signos físicos como fatiga y dolores de cabeza, hasta aspectos psicológicos como ansiedad, irritabilidad y disminución de la motivación.

2.3.8. *Estrategias de Afrontamiento*

Se refieren a las técnicas y métodos que los estudiantes utilizan para manejar, mitigar o adaptarse a los estresores académicos. Estas estrategias pueden ser tanto adaptativas como desadaptativas y pueden incluir la planificación, la búsqueda de apoyo, la regulación emocional y la reevaluación cognitiva de las situaciones estresantes.

Capítulo III

Metodología

3.1. Formulación de hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

- La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

- La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.
- La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.
- La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

3.2. Variables

3.2.1. *Variable independiente: Inteligencia Emocional*

3.2.1.1. **Definición conceptual.**

La inteligencia emocional se define conceptualmente como “la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

3.2.1.2. Definición operacional.

La inteligencia emocional se mide a través de la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004), compuesto por 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: Percepción Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional. Cada ítem presenta cinco opciones de respuesta: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Indeciso (3), De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5). La puntuación total del instrumento se obtiene sumando las puntuaciones de todos los ítems, y se categoriza en los siguientes rangos: Bajo [24-55]; Medio [56-88]; Alto [89-120].

3.2.2. Variable dependiente: Estrés Académico

3.2.2.1. Definición conceptual.

El estrés académico se define conceptualmente como el “proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos...[cuando] el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que... son consideradas estresores...[cuando] esos estresores provocan un desequilibrio sistémico... que se manifiesta en una serie de síntomas... [y cuando] ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento”. (Barraza. 2006, p. 126)

3.2.2.2. Definición operacional.

El estrés académico se mide a través del Inventario de Estrés Académico (SISCO-V21) de Barraza-Macías (2018), compuesto por 21 ítems distribuidos en tres dimensiones: Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento. Cada ítem presenta seis opciones de respuesta: Nunca (0), Casi nunca (1), Raras veces (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). La puntuación total del instrumento se obtiene sumando las puntuaciones de todos los ítems, y se categoriza en los siguientes rangos: Leve [0-34]; Moderado [35-70]; Grave [71-105].

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables.

Variabes	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Inteligencia Emocional.	Percepción Emocional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoobservación. ▪ Preocupación emocional. 	1-8.	Escala ordinal. Categorías finales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel Bajo. ▪ Nivel Medio. ▪ Nivel Alto.
	Comprensión Emocional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de emociones. ▪ Expresión de emociones. 	9-16.	
	Regulación Emocional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control de impulsos. ▪ Regulación emocional. 	17-24.	
Estrés Académico.	Estresores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asignaciones académicas. ▪ Metodología de enseñanza y evaluación. ▪ Plazo de presentación de trabajos. 	3.1-3.7.	Escala Ordinal. Categorías finales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel Leve. ▪ Nivel Moderado. ▪ Nivel Grave.
	Síntomas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacciones físicas. ▪ Reacciones psicológicas. ▪ Reacciones conductuales. 	4.1-4.7.	
	Estrategias de Afrontamiento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de las situaciones. ▪ Enfoque en soluciones concretas. ▪ Regulación de emociones. ▪ Planificación y ejecución de actividades. ▪ Optimismo ante las situaciones. 	5.1-5.7.	

3.4. Tipo y nivel de investigación

En investigación, todo estudio se ancla explícita o implícitamente en una determinada línea epistemológica o paradigma. Por paradigma, Sabariego (2009) entiende simplemente como “*las diferentes aproximaciones a la investigación*” (p. 66). En tal sentido, el presente trabajo se encuentra estructurado según el paradigma positivista, que de acuerdo con Palella y Martins (2010) se puede describir en las siguientes palabras:

Se fundamenta en el positivismo lógico o empirismo. Asume la objetividad como única vía para alcanzar el conocimiento. Considera al conocimiento científico como sinónimo de descubrimiento de las relaciones causales que existen entre los fenómenos... Parte del principio de que la realidad es objetiva, estática, fragmentable, convergente. Sostiene que la naturaleza de la información es factible de ser traducida a números... Procura explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Establecer leyes para regular los fenómenos, libres de contexto y tiempo, deductivas; cuantitativas... Mantiene independencia, neutralidad. El investigador asume un punto de vistas externo, impersonal. Se enfrenta al sujeto como objeto de investigación. Guarda distancia con el objeto de estudio con el propósito de no sesgar los resultados. La teoría y la práctica constituyen entidades distintas... Asume como tales los de validez, confiabilidad, objetividad... Aplica procedimientos cuantitativos, tales como medición de test, cuestionarios, observación, experimentación... Realiza análisis cuantitativos fundamentados en la estadística descriptiva e inferencial. (p. 44)

Acorde a esta concepción paradigmática, la investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, utilizando instrumentos de evaluación y comparación, los cuales produjeron datos que requirieron el empleo de técnicas matemáticas y estadísticas para su

interpretación, logrando objetividad mediante una medición rigurosa y la implementación de teoría fundamentada. (Palella y Martins, 2010)

En esta misma línea, Sánchez (2019) explica que:

La investigación bajo el enfoque cuantitativo se denomina así porque trata con fenómenos que se pueden medir... a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas y la predicción de su ocurrencia a partir del desvelamiento de las mismas, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la métrica o cuantificación, tanto de la recolección de sus resultados como de su procesamiento, análisis e interpretación, a través del método hipotético-deductivo. (pp. 104-105)

En cuanto a su tipología, la investigación encaja en la categoría de básica, también denominada como pura, sustantiva o fundamental (Ñaupas et al., 2018). En tal sentido, de acuerdo con Valderrama (2013), la investigación básica se enfoca simplemente en “aportar un cuerpo organizado de conocimientos científicos y no produce necesariamente resultados de utilidad práctica inmediata”. (p. 164)

Respecto a su alcance, la investigación pertenece al nivel explicativo, dado que “se centra en determinar los orígenes o las causas de un determinado conjunto de fenómenos complejos y delicados... [y] su objetivo es el de encontrar las relaciones causa-efecto de ciertos hechos con el objeto de conocerlos con mayor profundidad”. (Palella y Martins, 2010, p. 93)

3.5. Métodos

Un método es, según Sánchez et al. (2018), “un proceso lógico a través del cual se obtiene o se va descubriendo el conocimiento de las cosas o del cómo hacer cosas”. (p. 89)

Como método principal, este trabajo empleó el método científico, que supone el uso de “un conjunto de reglas para obtener con mayor facilidad el conocimiento científico” (Münch y Ángeles, 2009, p. 14). De acuerdo con Sánchez et al. (2018), este método comprende cuatro fases esenciales: identificación de la cuestión a resolver, generación de hipótesis potenciales, evaluación de dichas hipótesis y resultados, y determinación de las implicaciones que se desprenden de ellos.

De manera específica, el trabajo hizo uso además de algunos métodos, entre los cuales destaca en primer lugar el método analítico, que implica en desglosar un concepto o fenómeno en sus componentes individuales, en este caso las variables en sus dimensiones, con el fin de estudiar “[sus] causas, [su] naturaleza y [sus] consecuencias”. (Ortiz y García, 2006, p. 64)

El segundo método aplicado en este trabajo de manera acentuada fue el hipotético-deductivo, que involucra de manera resumida la formulación de hipótesis derivadas de dos proposiciones fundamentales: un enunciado nomológico o teórico; y un enunciado entimemático o empírico, los cuales originan el problema y estimulan la investigación. Este método busca llevar las hipótesis a una verificación empírica y tiene como propósito principal entender y explicar los fenómenos, además de identificar su origen o las causas que los provocan. Adicionalmente, persigue los objetivos de predicción y control, que representan algunas de las aplicaciones más significativas sustentadas en principios científicos y teorías validadas. (Sánchez, 2019)

En tercer lugar, otro de los métodos más utilizados en el trabajo fue el método estadístico, que es un procedimiento sistemático que se basa en el manejo de datos numéricos para obtener resultados concluyentes sobre una situación específica mediante la aplicación de reglas y operaciones matemáticas definidas. Comienza con la recolección de datos relevantes a la investigación, seguido de la organización, clasificación y tabulación de

estos para facilitar su análisis. Posteriormente, se realiza la medición de ellos a través de técnicas matemáticas. Finalmente, se aplica la inferencia estadística, utilizando la teoría de la probabilidad para deducir leyes y hacer predicciones sobre el comportamiento futuro de la población estudiada, lo que permite transformar los datos brutos en información valiosa y utilizable para la toma de decisiones o la comprensión de fenómenos. (Valderrama, 2013)

3.6. Diseño de investigación

De acuerdo con Cohen y Gómez (2019), el concepto de “diseño” puede ser entendido como una propuesta que se ha concebido y planificado con un objetivo o configuración en mente. En el contexto de la investigación, este diseño implica una serie de directrices, materiales y procesos que establecen la trayectoria que seguirá la investigación en cuestión.

Sabino (2002) por su parte señala que el objetivo o propósito del diseño involucra “proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo”. (p. 63)

Es en ese sentido que, identificando y delimitando la trayectoria de esta investigación, se consideró un diseño no experimental porque se realizó “sin manipular en forma deliberada ninguna variable... [sino que] se observa[ro]n los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos” (Palella y Martins, 2010, p. 87). Por lo tanto, en este diseño no se construye una situación específica, sino que se reduce únicamente a observar las que existen, dado que las variables independientes ya han ocurrido y resulta imposible manipularlas.

La investigación fue además de corte transversal y de campo, toda vez que la recolección de datos se realizó “en un solo momento y en un tiempo único”, de manera directa “de la realidad donde ocurr[i]e[ro]n los hechos sin manipular o controlar [las] variables”. (Palella y Martins, 2010, pp. 94, 88)

3.7. Población y muestra

Según Ñaupas et al. (2018), la población se define como “el total de unidades de estudio que poseen las características necesarias para ser consideradas como tales” (p. 334). En concordancia con esta definición, el presente estudio incluyó a 105 estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, quienes estuvieron realizando sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho durante el semestre académico 2021-II. De estos, el 43.8% correspondía a estudiantes del 10º ciclo, mientras que el 56.2% restante pertenecía al 9º ciclo.

Al determinar la muestra, es crucial considerar lo que Wood y Smith (2018) expresan al mencionar que “una de las primeras y más significativas decisiones prácticas en cualquier investigación es decidir quién será incluido en ella (es decir, la muestra de personas que actuarán como participantes)” (p. 87). Por tanto, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, que es una técnica en el cual el investigador es el que selecciona los casos más accesibles o más fáciles de obtener para formar parte de la muestra. (Etikan et al., 2016)

Para mantener la representatividad de la muestra en relación con la población, se establecieron criterios de inclusión específicos: 1) estudiantes matriculados en el último año del Programa de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, 2) aquellos que en el momento de la evaluación realizaban sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, y 3) estudiantes que expresaron su voluntad de participar mediante la firma del consentimiento informado. En contraposición, se definieron criterios de exclusión: 1) estudiantes que respondieron negativamente al primer ítem del segundo instrumento de medición, destinado a tamizar a los evaluados, 2) aquellos que no completaron adecuadamente los instrumentos (dejando ítems sin responder o seleccionando dos respuestas para un mismo ítem), y 3) los que estuvieron recibiendo terapia psicológica para el manejo del estrés académico en el momento de la evaluación.

Por ende, la muestra, que de acuerdo con Ñaupas et al. (2018), es “una porción de la población que... posee las características necesarias para la investigación” (p. 334), quedó conformada por 86 estudiantes de psicología que estuvieron llevando a cabo sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho. Esta muestra fue evaluada a través de formularios digitales entre el 9 y el 12 de diciembre de 2021, coincidiendo con los últimos días del semestre académico 2021-II.

Las características sociodemográficas de la muestra de estudio se presentan en la tabla subsiguiente:

Tabla 2

Distribución de la muestra.

Categoría	Descripción	f	%
Género.	Femenino.	77	89.5
	Masculino.	9	10.5
	Total.	86	100.0
Nivel de estudio.	10° ciclo	33	38.4
	9° ciclo	53	61.6
	Total	86	100.0
Grupo etario.	Adulthood media [40-64 años].	2	2.3
	Adulthood temprana [20-39 años].	84	97.7
	Total	86	100.0
Religión.	Católico	57	66.3
	Protestante	14	16.3
	Otro	4	4.6
	Ninguno	11	12.8
	Total	86	100.0

Según los datos proporcionados en la presente tabla, la distribución por edad fue casi homogénea, destacando una predominancia de la adultez temprana, que comprende el 97.7% de los practicantes, siguiendo la clasificación de Papalia y Martorell (2017). Las edades tuvieron una variación entre 21 y 46 años, con una media de 25.8 años, una mediana de 24 años y una moda de 23 años. El género femenino fue mayoritario, representando el 89.5% de la muestra, frente al 10.5% de género masculino. Respecto al nivel académico, el 61.6% de los participantes cursaban el 9° ciclo, superando al 38.4% que se encontraban en el 10°

ciclo. Desde el punto de vista religioso, la mayoría se identificaron como católicos (66.3%), aunque también hubo una presencia notable de otras creencias (20.9%) y un grupo que no se adscribía a ninguna afiliación religiosa (12.8%).

3.8. Técnicas e instrumentos

Según Ñaupas et al. (2018), las técnicas consisten en “un conjunto de normas y procedimientos para regular un determinado proceso y alcanzar un determinado objetivo” (p. 273). En este estudio, se seleccionó la encuesta como técnica de acopio de datos, caracterizada por Palella y Martins (2010) como “una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador”. La metodología de la encuesta involucra la distribución de “un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos quienes, en forma anónima, las responden por escrito”. (p. 123)

Respecto al instrumento, se optó por el uso de un test, que según Palella y Martins (2010), se considera “un instrumento derivado de la técnica de la encuesta”. Su propósito es obtener información “sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona (inteligencia, interés, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación, entre otros)” (p. 141). Para que un test tenga garantía científica, es esencial que posea una validez y confiabilidad adecuadas. La validez asegura que el test mide realmente lo que pretende medir y no otros constructos ajenos, mientras que la confiabilidad se refiere a la consistencia de los resultados obtenidos con el tiempo y en distintas aplicaciones bajo condiciones similares, ofreciendo al investigador una medida de confianza en cuanto a su precisión.

En tal sentido, los instrumentos utilizados para medir las variables en este estudio fueron la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) y el Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21).

La Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales, desarrollada inicialmente por Salovey et al. (1995) y luego traducida al español por Fernández-Berrocal et al. (1998), conservó inicialmente sus 48 ítems. Posteriormente, Fernández-Berrocal et al. (2004) la modificaron, reduciendo su número de ítems a 24, lo que llevó a la adopción de las siglas TMMS-24. En Perú, un estudio psicométrico de Huamán (2020) en una muestra de 483 estudiantes de una escuela policial de Piura validó su constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio, corroborando el modelo original de tres factores: Percepción Emocional (ítems 1-8), Comprensión Emocional (ítems 9-16) y Regulación Emocional (ítems 17-24), y demostró una confiabilidad adecuada ($\alpha = 0.85$).

Por otro lado, el Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico, diseñado originalmente por Barraza (2007), incluía 31 ítems: un ítem dicotómico de filtro (ítem 1), un ítem politómico de valoración escalar (ítem 2) y tres dimensiones: Estresores (ítems 3.1-3.8), Síntomas (ítems 4.1-4.15) y Estrategias de Afrontamiento (ítems 5.1-5.6). Más adelante, Barraza-Macías (2018) lo redujo a 23 ítems: un ítem dicotómico de filtro (ítem 1), un ítem politómico de valoración escalar (ítem 2) y tres dimensiones: Estresores (ítems 3.1-3.7), Síntomas (ítems 4.1-4.7) y Estrategias de Afrontamiento (ítems 5.1-5.7). Dado que los primeros dos ítems son de tamizaje y los 21 restantes miden el constructo, se asignaron las siglas SISCO SV-21. En Perú, un estudio psicométrico realizado por Olivas-Ugarte et al. (2021) en una muestra de 560 estudiantes universitarios de Lima confirmó la validez de constructo del modelo reducido de tres dimensiones mediante Análisis Factorial Confirmatorio y encontró una confiabilidad adecuada para cada una de sus dimensiones ($\omega = 0.90$; $\omega = 0.89$; $\omega = 0.89$).

Respecto a las categorizaciones finales basadas en los baremos de los puntajes directos de las variables, la tabla siguiente ilustra de manera clara los puntos de corte correspondientes:

Tabla 3

Baremos según las categorías de las variables.

Variables	Ítems	Puntajes posibles	Baremos		
			Bajo/Leve	Medio/Moderado	Alto/Grave
Inteligencia Emocional.	24	[24-120]	[24-55]	[56-88]	[89-120]
Estrés Académico.	21	[0-105]	[0-34]	[35-70]	[71-105]

3.9. Validez y confiabilidad de instrumentos

La validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación se establecieron mediante procedimientos metodológicos reconocidos en la investigación científica. Para determinar la validez de contenido de los instrumentos se contó con la evaluación de tres jueces expertos en el campo, dos de ellos con grados de Maestría y uno con grado de Doctor. La valoración de estos expertos se cuantificó mediante 10 índices, según cada criterio de evaluación, que posteriormente se procesaron a través del coeficiente V de Aiken, una técnica estadística reconocida por su eficacia en la evaluación de la validez de contenido de instrumentos de medición en las ciencias sociales. (Aiken, 1985)

Tabla 4

Validadores de los instrumentos.

Validador	Apellidos y Nombres	Profesión	Grado Académico
1.	Orozco Córdova, Frank Erick.	Psicólogo.	Maestro en Educación con Mención en Docencia, Currículo e Investigación.
2.	León Corzo, Carlos Alonso.	Psicólogo.	Maestro en Educación con Mención en Docencia, Currículo e Investigación.
3.	Pérez Sáez, Guido Alfonso.	Docente.	Doctor en Ciencias de la Educación.

Tabla 5*Validez de contenido de los instrumentos.*

Nº	Criterio	TMMS-24				SISCO SV-21			
		V1	V2	V3	Total	V1	V2	V3	Total
1.	Claridad.	0.920	0.800	0.980	0.900	0.950	0.800	0.980	0.910
2.	Objetividad.	0.950	0.850	0.980	0.927	0.950	0.850	0.980	0.927
3.	Actualidad.	0.950	0.850	0.980	0.927	0.920	0.850	0.980	0.917
4.	Organización.	0.920	0.850	0.980	0.917	0.910	0.850	0.980	0.913
5.	Suficiencia.	0.920	0.850	0.980	0.917	0.950	0.850	0.980	0.927
6.	Intencionalidad.	0.950	0.800	0.980	0.910	0.950	0.850	0.980	0.927
7.	Consistencia.	0.950	0.800	0.980	0.910	0.950	0.850	0.980	0.927
8.	Coherencia.	0.950	0.850	0.980	0.927	0.950	0.850	0.980	0.927
9.	Metodología.	0.950	0.900	0.980	0.943	0.950	0.850	0.980	0.927
10.	Pertinencia.	0.950	0.850	0.980	0.927	0.950	0.850	0.980	0.927
Total.		0.941	0.840	0.980	0.920	0.943	0.845	0.980	0.923

Nota. En esta tabla, las abreviaturas TMMS-24 y SISCO SV-21 se refieren a la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales y al Inventario Sistemico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico respectivamente.

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, esta se determinó a través de su aplicación en una muestra piloto compuesta por 21 estudiantes universitarios del 9º y 10º ciclo. Los datos recabados se analizaron utilizando los coeficientes alfa y omega, métodos estadísticos ampliamente utilizados y valorados en la investigación psicométrica para evaluar la consistencia interna de los instrumentos (Cronbach, 1951; McDonald, 1999). El coeficiente alfa de Cronbach es tradicionalmente utilizado para estimar la confiabilidad de un test, mientras que el coeficiente omega proporciona una estimación más precisa de la confiabilidad en test con múltiples dimensiones. (Dunn et al., 2014)

Tabla 6*Confiabilidad de los instrumentos.*

Instrumentos	Ítems	n	α	ω
Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24).	24	21	0.915	0.921
Inventario Sistemico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21).	21	21	0.845	0.860

Tabla 7*Confiabilidad si se elimina el ítem.*

TMMS-24			SISCO SV-21		
Ítems	α	ω	Ítems	α	ω
Ítem 01	0.908	0.916	Ítem 3.1	0.829	0.847
Ítem 02	0.912	0.919	Ítem 3.2	0.837	0.853
Ítem 03	0.914	0.921	Ítem 3.3	0.827	0.841
Ítem 04	0.910	0.917	Ítem 3.4	0.839	0.856
Ítem 05	0.921	0.925	Ítem 3.5	0.834	0.850
Ítem 06	0.912	0.919	Ítem 3.6	0.830	0.848
Ítem 07	0.915	0.922	Ítem 3.7	0.841	0.858
Ítem 08	0.912	0.920	Ítem 4.1	0.831	0.848
Ítem 09	0.910	0.916	Ítem 4.2	0.836	0.853
Ítem 10	0.908	0.914	Ítem 4.3	0.829	0.846
Ítem 11	0.910	0.916	Ítem 4.4	0.836	0.850
Ítem 12	0.908	0.915	Ítem 4.5	0.847	0.861
Ítem 13	0.912	0.918	Ítem 4.6	0.842	0.858
Ítem 14	0.913	0.919	Ítem 4.7	0.840	0.854
Ítem 15	0.912	0.919	Ítem 5.1	0.830	0.849
Ítem 16	0.907	0.913	Ítem 5.2	0.837	0.856
Ítem 17	0.908	0.915	Ítem 5.3	0.840	0.857
Ítem 18	0.912	0.918	Ítem 5.4	0.849	0.864
Ítem 19	0.911	0.918	Ítem 5.5	0.842	0.861
Ítem 20	0.911	0.918	Ítem 5.6	0.855	0.869
Ítem 21	0.910	0.915	Ítem 5.7	0.844	0.860
Ítem 22	0.914	0.920	-	-	-
Ítem 23	0.912	0.919	-	-	-
Ítem 24	0.909	0.916	-	-	-

Nota. En esta tabla, las abreviaturas TMMS-24 y SISCO SV-21 se refieren a la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales y al Inventario Sistemico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico respectivamente.

La combinación de estos métodos estadísticos con la experiencia y conocimiento de los jueces expertos proporcionó una base sólida para afirmar que los instrumentos empleados en este estudio son tanto válidos como confiables, asegurando así la calidad y la precisión de los datos recogidos.

3.10. Técnicas de procesamiento de datos

Para el procesamiento de datos en este estudio, inicialmente se descargó la información del formulario digital (Berrocal, 2021), para luego hacer los cambios necesarios

en Microsoft Excel 365 (Microsoft Corporation, 2023). Esta tarea implicó la cuidadosa codificación de las respuestas obtenidas para cada ítem de los dos instrumentos, asignando valores numéricos a cada opción de respuesta según la siguiente escala: Nunca=1, Casi nunca=2, A veces=3, Casi siempre=4, y Siempre=5. Posteriormente, se calcularon los puntajes totales para cada variable y sus respectivas dimensiones, una etapa fundamental para la preparación de los datos para análisis posteriores.

Una vez completada esta fase preliminar, los datos fueron exportados al software estadístico Jamovi (Jamovi Project, 2021), seleccionado por su eficacia en el manejo y análisis de datos complejos. Dentro de Jamovi, se empleó la regresión lineal como técnica principal para responder el objetivo general del estudio, así como a los tres primeros objetivos específicos. Este análisis fue crucial para determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico y cada una de sus dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). La regresión lineal se basó en el supuesto de una correlación lineal significativa entre estas variables.

Además, se realizó un análisis descriptivo como respuesta al cuarto objetivo específico, a fin de examinar la relación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico. Para ello, se utilizaron tablas cruzadas, colocando la variable independiente en las filas y la variable dependiente en las columnas. Este enfoque permitió una visualización clara de las frecuencias y porcentajes, facilitando una comprensión más profunda de cómo se distribuyen y relacionan estas variables en la muestra estudiada. Estos métodos combinados proporcionaron una perspectiva integral y detallada de los datos, permitiendo así una interpretación precisa y fundamentada de los resultados del estudio.

3.11. Aspectos éticos

Para la realización de este estudio, se siguieron minuciosamente las directrices de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2022), el Código de Ética de

Investigación Humana de la BPS (Oates, 2021), editado por The British Psychological Society, los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta (American Psychological Association, 2017) y el Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association, 2011), siendo las más resaltantes las siguientes:

Inicialmente, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando que estuvieran plenamente informados sobre el propósito de la investigación, los procedimientos involucrados, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Este proceso fue crucial para asegurar la transparencia y respetar la autonomía de los participantes.

Posteriormente, se mantuvo un estricto enfoque en la confidencialidad, asegurando que toda la información recopilada fuera tratada con el máximo cuidado y privacidad. Los datos personales de los participantes se manejaron con anonimato, y las medidas de seguridad adecuadas se implementaron para proteger esta información sensible. Este enfoque no solo cumplió con las normas éticas, sino que también fortaleció la confianza y la relación entre los investigadores y los participantes.

Además, la investigación se llevó a cabo con un profundo respeto por los derechos, la dignidad y la diversidad de los participantes. Se tuvo especial cuidado para ser sensibles a las diferencias culturales, individuales y de roles, evitando cualquier forma de discriminación y asegurando un trato equitativo para todos.

En cuanto a la integridad en la planificación, implementación y disseminación de la investigación, se tomaron medidas para asegurar que los procedimientos y resultados fueran precisos y fiables. Se evitó cualquier posibilidad de resultados engañosos, y se protegieron los derechos y el bienestar de los participantes en cada etapa del proceso investigativo. La

diseminación de los hallazgos se realizó de manera honesta y objetiva, reflejando fielmente los datos recopilados.

Por último, se mantuvo una constante responsabilidad ética personal a lo largo de la investigación. A pesar de trabajar bajo la supervisión y dentro de un marco institucional, se asumió una responsabilidad personal por la conducta ética, garantizando que todos los aspectos del estudio se llevaran a cabo con los más altos estándares de integridad y responsabilidad ética.

Capítulo IV

Resultados y discusión

4.1. Resultados a nivel descriptivo

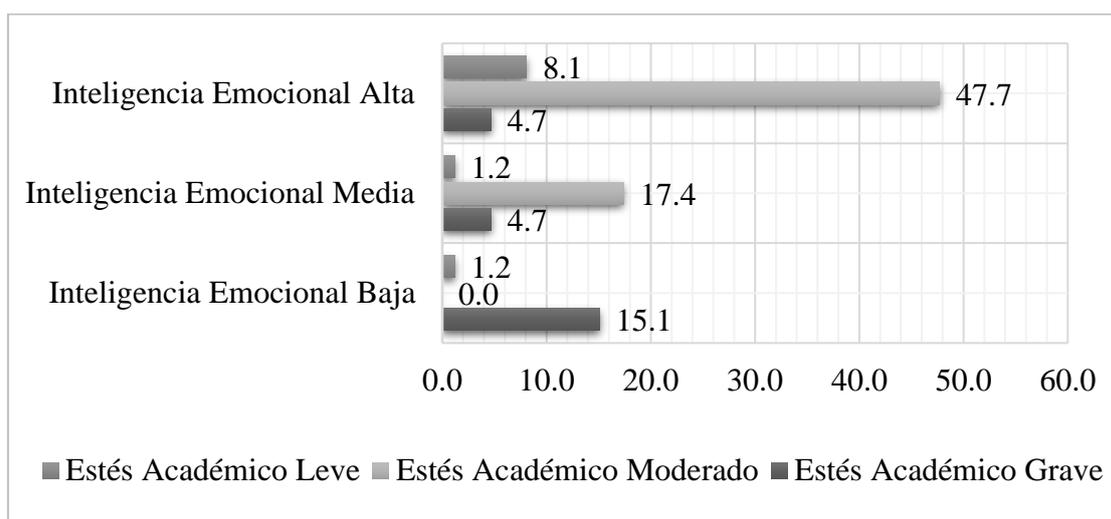
Tabla 8

Niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Niveles de Inteligencia Emocional y Estrés Académico			Estrés Académico			Total
			Grave	Moderado	Leve	
Inteligencia Emocional.	Alto.	f	4	41	7	52
		%	4.7	47.7	8.1	60.5
	Medio.	f	4	15	1	20
		%	4.7	17.4	1.2	23.3
	Bajo.	f	13	0	1	14
		%	15.1	0.0	1.2	16.3
Total		f	21	56	9	86
		%	24.4	65.1	10.5	100.0

Figura 1

Niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.



De acuerdo con la información proporcionada en la tabla 8 y figura 1, se encontró que el 60.5% de los estudiantes evaluados presentaron un alto grado de inteligencia emocional, mientras que un 65.1% reportó un nivel moderado de estrés académico. Además,

el análisis de la intersección entre ambos constructos reveló que el 47.7% de la muestra estudiada posee una alta inteligencia emocional y, simultáneamente, experimenta un nivel moderado de estrés académico.

4.2. Resultados a nivel inferencial

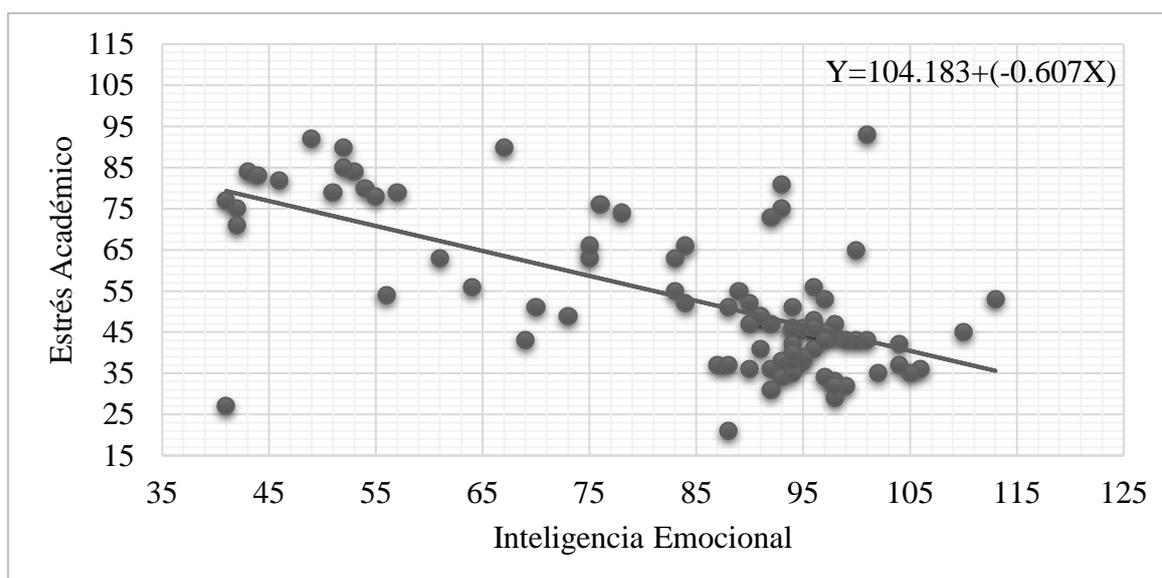
Tabla 9

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Método	Modelo	Resumen del Modelo		ANOVA	Coeficientes		
		r	r ²	p	B	β	p
Introducir.	Regresión.	0.647	0.419	0.000	-	-	-
	Intercepto.	-	-	-	104.183	-	0.000
	Inteligencia Emocional.	-	-	-	-0.607	-0.647	0.000

Figura 2

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.



De acuerdo con los datos expuestos en la tabla 9 y figura 2, obtenidos utilizando el método “Introducir”, se identificó una correlación causal entre los constructos “Inteligencia Emocional” y “Estrés Académico”. Este análisis reveló que la inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.647$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes evaluados, corroborando así la hipótesis de investigación planteada. En esta relación, la inteligencia emocional explica el 41.9% ($r^2 = 0.419$) de la variación en el estrés académico. Este hallazgo confirma la validez del modelo de regresión empleado ($p = 0.000 < 0.05$), como se demuestra en el análisis de varianza. Adicionalmente, la figura 2 proporciona la ecuación explicativa $Y = 104.183 + (-0.607X)$, donde Y representa el “Estrés Académico” y X la “Inteligencia Emocional”, ilustrando la relación causal entre estas variables.

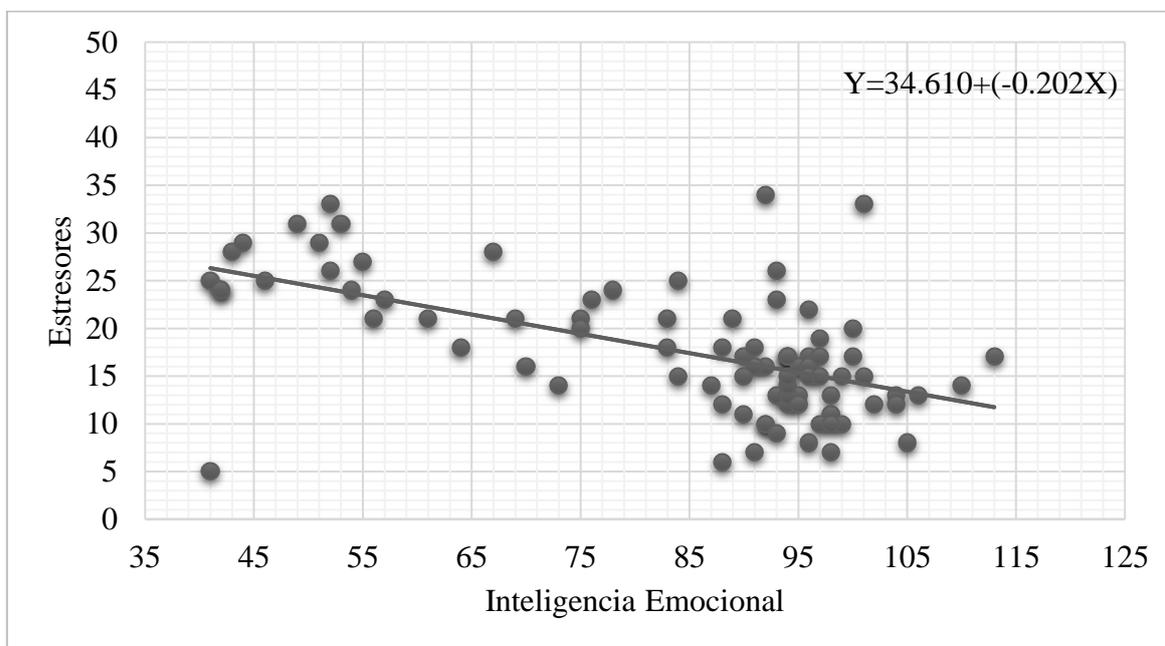
Tabla 10

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Método	Modelo	Resumen del Modelo		ANOVA	Coeficientes		
		r	r ²	p	B	β	p
Introducir.	Regresión.	0.578	0.334	0.000	-	-	-
	Intercepto.	-	-	-	34.610	-	0.000
	Inteligencia Emocional.	-	-	-	-0.202	-0.578	0.000

Figura 3

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.



De acuerdo con la información provista en la tabla 10 y figura 3, que se obtuvieron utilizando el método “Introducir”, se identificó una correlación causal entre los constructos “Inteligencia Emocional” y “Estresores”. Este análisis reveló que la inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.578$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes evaluados, estableciéndose así la hipótesis de investigación. En esta relación, la inteligencia emocional explica el 33.4% ($r^2 = 0.334$) de la variabilidad de los estresores académicos, demostrando así la validez del modelo de regresión ($p = 0.000 < 0.05$), según el análisis de varianza. Además, la figura 3 brinda la ecuación explicativa $Y = 34.610 + (-0.202X)$ para ilustrar esta relación causal, donde Y representa los “Estresores” y X la “Inteligencia Emocional”.

Tabla 11

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas

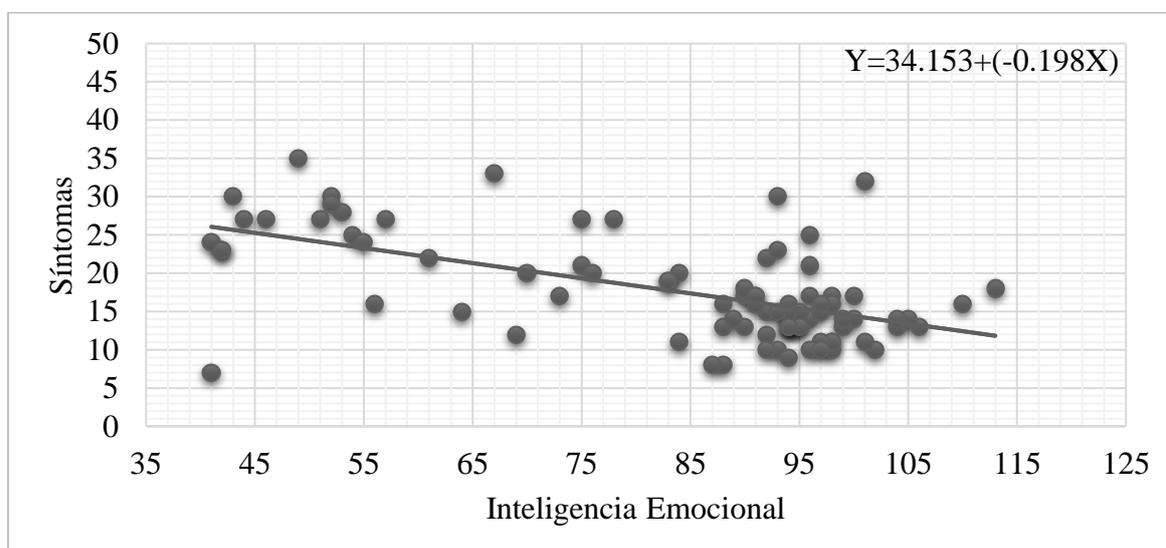
Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Método	Modelo	Resumen del Modelo		ANOVA	Coeficientes		
		r	r ²	p	B	β	p
Introducir.	Regresión.	0.581	0.338	0.000	-	-	-
	Intercepto.	-	-	-	34.153	-	0.000
	Inteligencia Emocional.	-	-	-	-0.198	-0.581	0.000

Figura 4

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas

Preprofesionales en Ayacucho, 2021.



De acuerdo con los datos presentados en la tabla 11 y la figura 4, obtenidos mediante el método “Introducir”, se identificó una correlación causal entre los constructos “Inteligencia Emocional” y “Síntomas”. El análisis reveló que la inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.581$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes evaluados, confirmando así la hipótesis

planteada. En esta relación, la inteligencia emocional explica el 33.8% ($r^2 = 0.338$) de la variabilidad en los síntomas de estrés académico. Este hallazgo demuestra la validez del modelo de regresión, como se evidencia en el análisis de varianza ($p = 0.000 < 0.05$). Además, la figura 4 proporciona la ecuación explicativa $Y = 34.153 + (-0.198X)$ para ilustrar esta relación causal, donde Y representa los “Síntomas” y X la “Inteligencia Emocional”.

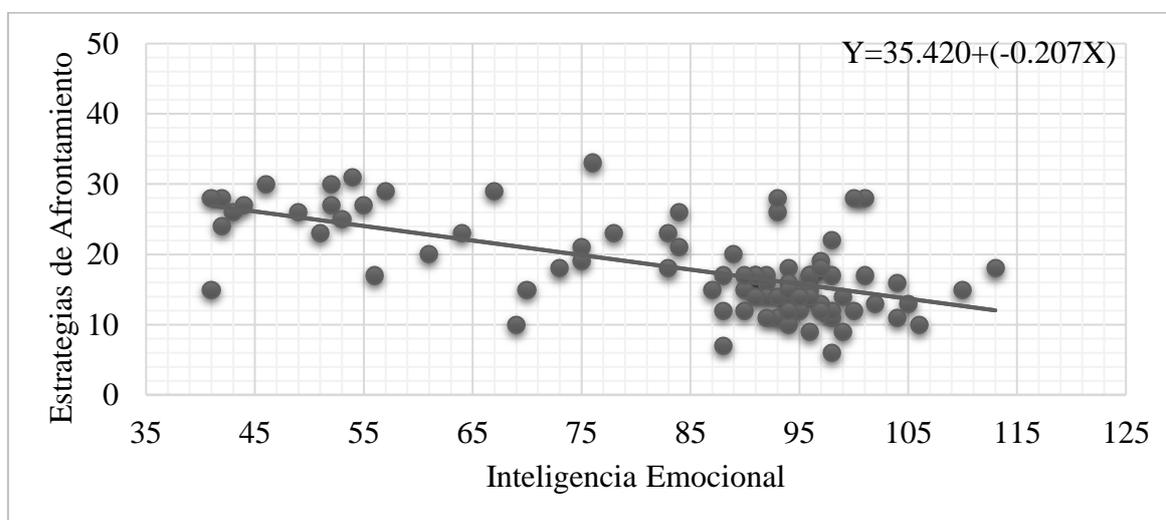
Tabla 12

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.

Método	Modelo	Resumen del Modelo		ANOVA	Coeficientes		
		r	r ²	p	B	β	p
Introducir.	Regresión.	0.625	0.390	0.000	-	-	-
	Intercepto.	-	-	-	35.420	-	0.000
	Inteligencia Emocional.	-	-	-	-0.207	-0.625	0.000

Figura 5

Grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.



De acuerdo con la información presentada en la tabla 12 y la figura 5, obtenida mediante el método de “Introducir”, se identificó una correlación causal entre los constructos de “Inteligencia Emocional” y “Estrategias de Afrontamiento”. Este análisis reveló que la inteligencia emocional ejerce una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.625$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes evaluados, confirmando así la hipótesis de investigación. En esta relación, la inteligencia emocional explica el 39.0% ($r^2 = 0.390$) de la variabilidad en las estrategias de afrontamiento. Esto valida el modelo de regresión ($p = 0.000 < 0.05$), como se demuestra en el análisis de varianza. Adicionalmente, la figura 5 presenta la ecuación explicativa $Y = 35.420 + (-0.207X)$, donde Y representa las “Estrategias de Afrontamiento” y X la “Inteligencia Emocional”, para ilustrar esta relación causal.

4.3. Discusión de resultados

La investigación realizada proporciona un análisis exhaustivo del nivel de influencia de la inteligencia emocional en el estrés académico en estudiantes del Programa de Estudios de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI que realizaron sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, durante el semestre 2021-II, revelando patrones significativos que tienen implicaciones tanto para la práctica educativa como para el desarrollo personal de los estudiantes.

Es así que, de acuerdo con el objetivo general, la inteligencia emocional tuvo una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.647$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes evaluados, lo cual se alinea estrechamente con la teoría de Salovey y Mayer (1990) sobre la inteligencia emocional. Esta teoría propone que la inteligencia emocional abarca habilidades clave como la percepción, la valoración, la expresión y la regulación de las emociones. Estas habilidades permiten a los individuos reconocer y entender tanto sus propias emociones como las de los demás, y ajustar sus

respuestas emocionales de manera adecuada, lo cual es esencial para una gestión eficiente del estrés. (Mayer et al., 2016)

Los resultados de este trabajo se alinean estrechamente con varios estudios empíricos revisados anteriormente. Por ejemplo, Bahri et al. (2021) también identificaron a la inteligencia emocional como un factor protector contra el estrés académico en estudiantes de medicina, lo que sugiere una función similar en distintos campos educativos. Aunque Ngui y Lay (2020) no encontraron una influencia significativa de la inteligencia emocional en el estrés asociado con las prácticas preprofesionales, sí observaron una tendencia a una relación inversa, aunque débil. Esto podría indicar que la influencia de la inteligencia emocional en el estrés académico puede variar en magnitud en diferentes contextos. Los hallazgos de Trigueros et al. (2020) y Palomino (2022), que también reportaron un impacto negativo de la inteligencia emocional en el estrés académico, proporcionan un respaldo adicional a la idea de que mayores habilidades emocionales están asociadas con niveles reducidos de estrés en estudiantes universitarios. Estas similitudes en los resultados sugieren que, a pesar de las diferencias contextuales y metodológicas, hay una tendencia consistente en la literatura hacia una relación inversa entre la inteligencia emocional y el estrés académico, lo que refuerza la relevancia de este constructo en el ámbito educativo. La relación relativamente baja encontrada por Torres (2021) y la correlación significativa identificada por Huaytalla (2018) también apoyan esta tendencia, aunque sugieren que la magnitud de la influencia puede variar dependiendo de factores específicos del contexto educativo y cultural.

Mayer y Salovey (1997) amplían esta idea argumentando que la inteligencia emocional no sólo implica la capacidad de identificar y comprender las emociones, sino también la habilidad para utilizar esta información emocional para guiar el pensamiento y la acción. Por ejemplo, la percepción emocional permite a los individuos reconocer cuándo

están estresados y entender qué emociones están experimentando. La comprensión emocional, por su parte, les ayuda a discernir las causas de sus emociones y a prever cómo estas pueden evolucionar.

Más importante aún, la regulación emocional, que es la habilidad para manejar y modificar emociones de manera adaptativa, juega un papel crucial en el manejo del estrés. Según Gross (1998), las estrategias de regulación emocional como la reevaluación cognitiva pueden ser especialmente efectivas para disminuir las respuestas emocionales negativas. Esto se traduce en una menor experiencia de estrés y una mayor capacidad para enfrentar las demandas académicas de manera constructiva.

Adicionalmente, investigaciones relativamente recientes sugieren que la inteligencia emocional puede influir en cómo los estudiantes perciben y responden a las presiones académicas. Por ejemplo, un estudio de MacCann et al. (2011) encontró que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más efectivas y a experimentar menos ansiedad relacionada con los exámenes.

En cuanto al primer objetivo específico, la inteligencia emocional tuvo una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.578$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes evaluados, sintonizando con la teoría de Salovey y Mayer (1990), que conceptualiza la inteligencia emocional como la capacidad para identificar, comprender y manejar eficazmente las emociones, tanto propias como de los demás. Según este modelo, los individuos con un alto nivel de inteligencia emocional son más adeptos en reconocer y evaluar sus emociones, lo que les permite manejar situaciones potencialmente estresantes de una manera más efectiva y menos perturbadora.

La capacidad de los individuos emocionalmente inteligentes para reinterpretar y reevaluar situaciones potencialmente estresantes es una faceta crucial que explica cómo la inteligencia emocional influye en la percepción de los estresores académicos. Esta habilidad

se relaciona directamente con el componente de la inteligencia emocional que implica comprender las emociones. Mayer et al. (2008) destacan que la inteligencia emocional no solo facilita el reconocimiento y la comprensión de las emociones propias y ajenas, sino que también permite a los individuos utilizar este conocimiento emocional para adaptar su pensamiento y comportamiento. En un contexto académico, esto significa que los estudiantes pueden interpretar desafíos como oportunidades de aprendizaje o crecimiento, en lugar de verlos exclusivamente como obstáculos o fuentes de estrés.

Esta reinterpretación de los estresores académicos es un aspecto de lo que Gross (1998) describe como reevaluación cognitiva, una estrategia de regulación emocional que implica cambiar la forma en que se interpreta una situación para alterar su significado emocional. Por ejemplo, un examen puede ser visto no como una amenaza, sino como una oportunidad para demostrar conocimiento y habilidades adquiridas.

Además, la inteligencia emocional implica una mayor conciencia de las propias respuestas emocionales y una mejor capacidad para regular esas emociones. Según Brackett et al. (2011), los individuos con alta inteligencia emocional son más capaces de mantener la calma y el enfoque en situaciones que otros podrían encontrar abrumadoras. Esto es particularmente relevante en el entorno académico, donde los estudiantes a menudo se enfrentan a plazos, evaluaciones y presiones para el rendimiento. La capacidad para manejar estas demandas emocionales y cognitivas puede conducir a una experiencia académica más equilibrada y menos estresante.

Respecto al segundo objetivo específico, la inteligencia emocional tuvo una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.581$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes evaluados, respaldando la premisa de que una mayor inteligencia emocional puede actuar como un factor protector contra los síntomas negativos del estrés en el entorno académico. Este hallazgo concuerda con la investigación

de Petrides y Furnham (2003), que sostiene que la inteligencia emocional, particularmente la capacidad de gestionar eficazmente las emociones, puede ayudar a los individuos a lidiar con situaciones estresantes de una manera más saludable y menos perjudicial.

La inteligencia emocional, al permitir una mejor regulación emocional, puede disminuir los síntomas físicos y psicológicos del estrés. Por ejemplo, individuos con alta inteligencia emocional suelen ser más eficientes en el uso de estrategias de afrontamiento positivas, como la reevaluación cognitiva y el apoyo social, lo cual está asociado con una menor prevalencia de síntomas como ansiedad, depresión y tensión (Mikolajczak et al., 2007). Este efecto protector se explica porque la inteligencia emocional no solo ayuda a reconocer y entender las emociones, sino también a manejarlas de manera que minimice el impacto negativo en el bienestar del individuo.

Además, según estudios como el de Schutte et al. (2007), la inteligencia emocional también se asocia con un mejor manejo del estrés a largo plazo. Esto sugiere que no solo tiene un impacto inmediato en la reducción de los síntomas de estrés, sino que también puede contribuir a una mayor resiliencia emocional. Los estudiantes con alta inteligencia emocional podrían, por tanto, ser más capaces de recuperarse de las experiencias estresantes y mantener un funcionamiento psicológico óptimo a lo largo del tiempo.

En relación con el tercer objetivo específico, la inteligencia emocional tuvo una influencia significativa y negativa ($\beta = -0.625$; $p = 0.000 < 0.05$) sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes evaluados, lo cual resalta cómo la inteligencia emocional influye en la elección y efectividad de las estrategias utilizadas para manejar el estrés. Este hallazgo es coherente con la teoría de que las personas con mayor inteligencia emocional son más propensas a emplear estrategias de afrontamiento adaptativas, que son más efectivas para manejar el estrés de manera saludable. (Gross y John, 2003)

La inteligencia emocional, particularmente en su dimensión de regulación emocional, permite a los individuos no solo reconocer y comprender sus emociones, sino también modificar sus respuestas emocionales de manera adecuada (Mayer y Salovey, 1997). Esta capacidad de regulación emocional es fundamental para seleccionar estrategias de afrontamiento que minimicen el estrés y promuevan el bienestar. Por ejemplo, individuos con alta inteligencia emocional pueden ser más propensos a utilizar la reevaluación cognitiva, una estrategia que implica cambiar la interpretación de una situación estresante para verla de una manera más positiva o manejable. (Gross, 1998)

Además, la investigación ha demostrado que la inteligencia emocional está relacionada con una mejor gestión del estrés y una mayor adaptabilidad frente a los desafíos. Por ejemplo, un estudio de Saklofske et al. (2007) encontró que la inteligencia emocional estaba significativamente relacionada con un mejor afrontamiento y adaptación a situaciones estresantes. Esto implica que los estudiantes con alta inteligencia emocional son más capaces de adaptar sus respuestas y estrategias para lidiar con los retos académicos de manera efectiva.

Finalmente, según el cuarto objetivo específico, el 60.5% de los estudiantes evaluados mostraron un alto grado de inteligencia emocional, mientras que el 65.1% reportaron un nivel medio de estrés académico. Además, al analizar la intersección de ambos constructos, se observó que el 47.7% de la muestra de estudio tienen una inteligencia emocional alta al mismo tiempo que experimentan un estrés académico moderado.

El alto grado de inteligencia emocional observado en los estudiantes evaluados puede atribuirse en parte a su formación académica en psicología, disciplina científica que equipa a sus estudiantes de un conocimiento más profundo del comportamiento humano y del desarrollo de habilidades relacionadas con la gestión emocional y la empatía. Esta formación especializada pudo haber contribuido al desarrollo de habilidades de inteligencia

emocional más robustas, como sugieren estudios anteriores que vinculan la educación en psicología con una mayor conciencia y comprensión de las emociones. (Brackett et al., 2011)

Por otro lado, el hecho de que la mayoría de los estudiantes reporte un nivel moderado de estrés académico, a pesar de presentar un alto nivel de inteligencia emocional, se puede entender considerando las demandas específicas de esta fase de su formación profesional. Según el Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT, 2014), los estudiantes están obligados a completar un mínimo de 300 horas cronológicas de servicio en sus respectivos centros de prácticas. Además, de acuerdo con el Plan de Estudios de Psicología (UCT, 2021), deben compatibilizar las Prácticas Preprofesionales con asignaturas como Tesis III o IV, y posiblemente un curso electivo si se encuentran en el 9º ciclo. Estas responsabilidades representan desafíos académicos singulares, tanto en términos de tiempo como de esfuerzo, para concluir el ciclo académico de manera exitosa. Misra y McKean (2000) señalan que estas responsabilidades pueden generar niveles significativos de estrés. A pesar de estar mejor equipados para manejar aspectos de la conducta y las emociones, estos estudiantes no están inmunes a las presiones inherentes a sus responsabilidades académicas y profesionales. Además, es importante considerar el contexto de la pandemia, durante el cual las condiciones únicas y difíciles asociadas con la enseñanza y el aprendizaje a distancia se intensificaron significativamente. (Cao et al., 2020)

Estos hallazgos resaltan la complejidad de la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Aunque una alta inteligencia emocional puede ser una herramienta valiosa para lidiar con el estrés, no elimina por completo los desafíos y presiones asociados con las etapas avanzadas de la educación universitaria. Esto subraya la necesidad de abordar el estrés académico de manera integral, teniendo en cuenta tanto las habilidades emocionales

como las demandas académicas y profesionales específicas que enfrentan los estudiantes, especialmente en campos como la psicología donde la naturaleza del trabajo puede ser emocionalmente exigente. (Pulido-Martos et al., 2012)

Conclusiones

En función a los resultados reportados, se presentan a continuación las conclusiones del estudio, que consolidan las hipótesis planteadas y ofrecen una comprensión más profunda de la relevancia de la inteligencia emocional en el contexto académico.

- La inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes evaluados ($\beta=-0.647$; $p=0.000<0.05$). Este hallazgo confirma la hipótesis planteada y subraya la importancia de las habilidades de inteligencia emocional en la reducción del estrés académico.
- La inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa en la percepción de estresores académicos de los estudiantes evaluados ($\beta=-0.578$; $p=0.000<0.05$), confirmando la hipótesis de investigación correspondiente. Esto sugiere que una mayor inteligencia emocional está asociada con una menor percepción de estresores académicos entre los estudiantes.
- La inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa en los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes evaluados ($\beta=-0.581$; $p=0.000<0.05$). Este resultado valida la hipótesis propuesta y destaca el rol de la inteligencia emocional en la atenuación de los síntomas de estrés en el ámbito académico.
- La inteligencia emocional tiene una influencia significativa y negativa en las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes evaluados ($\beta=-0.625$; $p=0.000<0.05$), corroborando así la hipótesis de investigación. Ello implica que las habilidades emocionales son determinantes en la elección y eficacia de las estrategias de manejo de estrés.
- El 60.5% de los estudiantes evaluados presentan un alto grado de inteligencia emocional, y un 65.1% reportan niveles moderados de estrés académico. Además, el

47.7% de los estudiantes poseen altos niveles de inteligencia emocional y al mismo tiempo experimentan niveles moderados de estrés académico, lo que podría indicar una relación dinámica entre estas variables. Estos resultados enfatizan la relevancia de fomentar la inteligencia emocional en contextos educativos como medio de promover el bienestar académico.

Recomendaciones

Basándose en los hallazgos más destacados de esta investigación, se presentan las siguientes recomendaciones desde una perspectiva educativa, orientadas a optimizar la docencia universitaria:

- Primero, se aconseja la integración de programas de desarrollo de la inteligencia emocional dentro del currículo de los estudiantes de Psicología, especialmente en aquellos cursos vinculados con las prácticas preprofesionales. Estos programas deberían enfocarse en fortalecer habilidades como la autoconciencia emocional, la autorregulación y la empatía, lo cual ha demostrado ser efectivo en la reducción de los niveles de estrés académico.
- Además, se sugiere la realización de talleres y seminarios regulares sobre estrategias de manejo del estrés y afrontamiento, alineados con las necesidades específicas de los estudiantes que están en las etapas finales de su formación académica. La implementación de estos talleres podría ser complementada con sesiones de asesoramiento individual y grupal para facilitar un apoyo más personalizado.
- Por otro lado, se recomienda que los educadores universitarios reciban formación en inteligencia emocional para mejorar su sensibilidad y capacidad de respuesta ante las señales de estrés en los estudiantes. Ello no solo contribuirá a un entorno de aprendizaje más empático y de apoyo, sino que también modelará habilidades emocionales positivas para los futuros profesionales.
- Adicionalmente, se propone la inclusión de la autoevaluación emocional como un componente de las prácticas preprofesionales, promoviendo así la reflexión y el crecimiento personal en los estudiantes. Este enfoque permitirá a los estudiantes reconocer y abordar sus propias emociones de manera constructiva, una competencia clave para su futuro profesional.

- Finalmente, sería beneficioso realizar investigaciones futuras que exploren la implementación y efectividad de estas recomendaciones, proporcionando así retroalimentación continua para mejorar la calidad educativa en el campo de la Psicología y, por extensión, en la docencia universitaria en general. Estas acciones, colectivamente, podrían contribuir significativamente al desarrollo de profesionales de la psicología mejor equipados para manejar los desafíos inherentes a su campo de trabajo y a la vida académica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, O., & Blas, E. (2023). *Nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho 2022* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/5502>
- Aiken, L. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- American College Health Association. (2019). *American College Health Association—National College Health Assessment II: Reference Group Executive Summary Spring 2019*. American College Health Association. https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II_SPRING_2019_US_REFERENCE_GROUP_EXECUTIVE_SUMMARY.pdf
- American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- American Psychological Association. (2020). *Stress in America™ 2020: A National Mental Health Crisis*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/sia-mental-health-crisis.pdf>
- Bahri, M., Hanim, S., & Mohd, M. (2021). The roles of emotional intelligence, neuroticism, and academic stress on the relationship between psychological distress and burnout

- in medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 293.
<https://doi.org/10.1186/s12909-021-02733-5>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Extra 1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del Estrés Académico. Propiedades psicométricas. *PsicologiaCientifica.com*, 9(3). <https://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>
- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Editorial ECORFAN.
https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Berrocal, F. (2021). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021*. Formularios de Google.
<https://forms.gle/4AfYdCBMP6s4444z6>

- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suppl), 34-41. <https://www.psicothema.com/pdf/3273.pdf>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. https://www.researchgate.net/publication/291048965_Niveles_de_estres_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_la_carrera_de_Psicologia_del_Centro_Universitario_de_Los_Altos
- Calle-Ramírez, X., Hernández, R., Olaya-Olaya, C., Sánchez, S., Escobedo, F., Ponce-Meza, J., & Saavedra-López, M. (2023). Emotional Intelligence in Times of Covid-19: A Comparative Study in Peruvian Universities. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n3-008>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1129-1134. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carrasco, Y. (2021). *Satisfacción con la vida y estrés académico en estudiantes de agronomía de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho 2020* [Tesis de Pregrado, Universidad de Ayacucho Federico Froebel]. <http://repositorio.udaff.edu.pe/handle/20.500.11936/202>

- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: Importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Castro, Y., Guayacundo, M., Giraldo, C., & Caro, A. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios*, 16(29), 1-18. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/743/7433753001/html/>
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Dunn, T., Baguley, T., & Brunsten, V. (2014). From Alpha to Omega: A Practical Solution to the Pervasive Problem of Internal Consistency Estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Etikan, I., Musa, S., Alkassim, R., & Sunusi, R. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al: Datos preliminares. En J. Gutiérrez, A. Aguilar, E. Aguilar, N. Barrantes-Vidal, & J. Obiols (Eds.), *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica: "Adaptación española de las escalas O-LIFE"*: V Congreso de Evaluación Psicológica. Universitat Autònoma de

- Barcelona. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/actas-del-v-congreso-de-evaluaci%C3%B3n-psicol%C3%B3gica-evaluaci%C3%B3n-de-la-s-2>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(Suppl), 7-12. <https://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual Differences in two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Huamán, D. (2020). *Propiedades psicométricas de la escala de Inteligencia Emocional TMMS – 24 en estudiantes de la escuela técnica superior – PNP* [Tesis de pregrado,

Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56390>

Huayanay, E., & Ortiz, W. (2022). El estrés académico y el sistema universitario en tiempos del COVID-19. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(3), e23680-e23680. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i3.23680>

Huaytalla, L. (2018). *Inteligencia emocional y estrés en estudiantes de Psicología Educativa de la escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo—Filial Ayacucho—2018* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28856/huaytalla_cl.pdf?sequence=1

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education: International Evidence from the Responses to Educational Disruption Survey*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>

International Association of Universities. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World*. Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Jackson, D. (2017). Developing Pre-professional Identity in Undergraduates Through Work-integrated Learning. *Higher Education*, 74(5), 833-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>

Jamovi Project. (2021). *Jamovi* (Versión 2.2) [Software]. <https://www.jamovi.org/>

Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. Editorial McGraw-Hill Book Company, Inc.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Pub. Co.

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Editorial Martínez Roca.
- MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2011). Coping Mediates the Relationship Between Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Malinauskas, R., Saulius, T., & Kaufmanas, G. (2020). Emotional Intelligence and Stress Coping Strategies Among Students of Physical Education and Sport Study Programs. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 4(115), 29-36.
<https://doi.org/10.33607/bjshs.v4i115.820>
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- McDonald, R. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9781410601087>
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: Modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 17(1), 10-32.
<http://dx.doi.org/10.14483/23448350.4505>
- Microsoft Corporation. (2023). *Microsoft Excel 365* (Versión 2301) [Software].
<https://www.office.com/?auth=2>

- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353. <http://dx.doi.org/10.1080/00223890701333431>
- Misra, R., & Mckean, M. (2000). College Students' academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management, and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51. https://www.researchgate.net/publication/209835950_College_students'academic_stress_and_its_relation_to_their_anxiety_time_management_and_leisure_satisfaction
- Münch, L., & Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación* (4.a ed.). Editorial Trillas.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.511>
- Ngui, G., & Lay, Y. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (5.a ed.). Ediciones de la U.
- Oates, J. (2021). *BPS Code of Human Research Ethics*. The British Psychological Society. https://explore.bps.org.uk/binary/bpsworks/06096a55b82ca73a/9787a5959b2bfdff7ed2a43ad5b3f333a5278925cfd667b1b2e64b5387c91b92/inf180_2021.pdf

- Olivas-Ugarte, L., Morales-Hernández, S., & Solano-Jáuregui, M. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2020). Encuesta global de la IAU sobre el impacto del COVID-19 en la educación superior alrededor del mundo – UNESCO-IESALC. *Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/27/encuesta-global-de-la-iau-sobre-el-impacto-del-covid-19-en-la-educacion-superior-alrededor-del-mundo/>
- Orlandini, A. (2012). *El estrés: Qué es y cómo evitarlo*. Fondo de Cultura Económica S.A.
- Ortiz, F., & García, M. (2006). *Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas*. Editorial Limusa/Grupo Noriega Editores.
- Palella, S., & Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa* (3.a ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2015/09/metodologic3ada-de-la-investigacic3b3n-cuantitativa-3ra-ed-2012-santa-palella-stracuzzi-feliberto-martins-pestana.pdf>
- Palomino, B. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad de Lima, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81986>
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Pérez, J., Quispe, J., & Tuesta, Y. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 en adultos de Lima Metropolitana, 2020. *Psique*

Mag: Revista Científica Digital de Psicología, 9(2), 60-68.

<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2657>

Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <http://dx.doi.org/10.1002/per.466>

Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J., & Lopez-Zafra, E. (2012). Sources of Stress in Nursing Students: A Systematic Review of Quantitative Studies. *International Nursing Review*, 59(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00939.x>

Quintero-Febles, J., Reyes-Abreu, G., Suárez-Daroca, P., & Rodríguez-García, M. (2020). Estrés y burnout, evolución histórica. *Revista de Historia de los Cuidadores Profesionales y de las Ciencias de la Salud*, 7(16), 92-104. <https://www.revistaegle.com/index.php/eglerev/article/view/122>

Rojas, W. (2020). *Ansiedad y estrés académico en estudiantes del primer año de una escuela superior de formación artística pública Ayacucho, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55696>

Ruidiaz, K., Peinado, L., & Osorio, L. (2020). Estrés en estudiantes de enfermería que realizan prácticas clínicas en una institución universitaria de Cartagena-Colombia, 2019. *Archivos de Medicina*, 20(2), 437-448. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273863770015>

Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (2.a ed., pp. 51-87). Editorial La Muralla, S.A.

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.

- Saklofske, D., Austin, E., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual Difference Correlates of Health-related Behaviours: Preliminary Evidence for Links Between Emotional Intelligence and Coping. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 491-502. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.006>
- Salomon, K. (2020). Stress. En M. Gellman (Ed.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (2.a ed., p. 1886). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_56
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F10182-006>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., & Rooke, S. (2007). A Meta-analytic Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. McGraw-Hill Book Company.

- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67462875008/html/index.html>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence", Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Torres, I. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico en estudiantes de universidades privadas de Lima en tiempos de pandemia* [Tesis de Pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a6d8cc9c-8400-4deb-9770-4213cda79b1b>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. (2014). *Reglamento de prácticas preprofesionales e internado*. <https://www.uct.edu.pe/images/transp/regist/05%20Reglamento%20PRACTICAS%20PREPROF%20E%20INTERNADO%20Res%2051-2014%20CU.pdf?t=1580327434>
- Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. (2021). *Plan de estudios de psicología*. <https://erp.uct.edu.pe/?m=aca&o=rr3lpl4cvv4r03l¶m1=z2u213¶m2=u2s2>

- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.a ed.). Editorial San Marcos.
- Von Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (2.a ed.). Fondo de Cultura Económica S.A.
https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas-_fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (4.a ed.). Williams & Wilkins Co.
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- World Medical Association. (2022). *WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. World Medical Association.
<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Zambrano, R., Londoño, K., Bolaños, W., Arocemena, K., & Estrada, C. (2023). Estrés académico en estudiantes universitarios en situaciones de crisis y emergencias. *Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 8(3), 77-85.
<https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/download/2123/2525/6170>

Anexos

Anexo 1*Instrumentos de medición***FICHA SOCIODEMOGRÁFICA****Género:** Masculino Femenino**Nivel de Estudio:** 9° Ciclo (Prácticas Preprofesionales I). 10° Ciclo (Prácticas Preprofesionales II).**Edad:** _____ años.**Religión:** Católico. Protestante. Otro. Ninguno.

ESCALA DE METACONOCIMIENTO DE LOS ESTADOS EMOCIONALES
(TMMS-24)

Elaborado por Salovey et al. (1995), modificado por Fernández-Berrocal et al. (2004) y
validado en el Perú por Pérez et al. (2020).

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de preguntas sobre tu situación emocional en la vida diaria. Lee atentamente las siguientes preguntas y responde según tu grado de conformidad con cada una de ellas. Marca con una “X” la respuesta que más se aproxime a tu realidad utilizando la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
TED	ED	I	DA	TDA

Nº	Preguntas	TED	ED	I	DA	TDA
01.	¿Prestas mucha atención a los sentimientos?					
02.	¿Te preocupas mucho por lo que sientes?					
03.	¿Dedicas tiempo a pensar en tus emociones?					
04.	¿Piensas que merece la pena prestar atención a tus emociones y estado de ánimo?					
05.	¿Dejas que tus sentimientos perturben tus pensamientos?					
06.	¿Piensas en tu estado de ánimo?					
07.	¿Piensas en tus sentimientos?					
08.	¿Prestas mucha atención a cómo te sientes?					
09.	¿Tienes claros tus sentimientos?					
10.	¿Puedes definir tus sentimientos?					
11.	¿Sabes cómo te sientes?					
12.	¿Conoces tus sentimientos sobre las personas?					
13.	¿Te das cuenta de tus sentimientos en diferentes situaciones?					
14.	¿Puedes decir cómo te sientes?					
15.	¿Puedes decir cuáles son tus emociones?					
16.	¿Puedes llegar a comprender tus sentimientos?					

Nº	Preguntas	TED	ED	I	DA	TDA
17.	Aunque a veces te sientes triste, ¿Puedes mantener el optimismo?					
18.	Aunque te sientes mal, ¿Piensas en cosas agradables?					
19.	Cuando estás triste, ¿Te consuelas pensando en todos los momentos felices de la vida?					
20.	¿Intentas tener pensamientos positivos, aunque te sientas mal?					
21.	Cuando las cosas se complican, ¿Tratas de mantener la calma?					
22.	¿Te preocupas por tener un buen estado de ánimo?					
23.	¿Tienes mucha energía cuando te sientes feliz?					
24.	Cuando estás enfadado, ¿Intentas cambiar tu estado de ánimo?					

INVENTARIO SISTÉMICO COGNITIVISTA PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ACADÉMICO (SISCO SV-21)

Elaborado por Barraza-Macías (2018) y validado en el Perú por Olivas-Ugarte et al. (2021)

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Ha tenido momentos de estrés durante el transcurso de este semestre?

Sí.

No.

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, donde 1 es poco y 5 mucho, señale su nivel de estrés:

1	2	3	4	5
Poco		Mucho		

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de preguntas sobre las características en que se te presenta el estrés durante tus actividades académicas. Lee atentamente cada una de ellas y responde con total sinceridad marcando con una “X” una de las opciones de respuesta, según la siguiente escala de frecuencia:

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

N°	Preguntas	N	CN	RV	AV	CS	S
3.1.	¿Con qué frecuencia te estresa la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tienes que realizar todos los días?						
3.2.	¿Con qué frecuencia te estresa la personalidad y el carácter de los profesores que te imparten clases?						
3.3.	¿Con qué frecuencia te estresa la forma de evaluación de tus profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.?						
3.4.	¿Con qué frecuencia te estresa el nivel de exigencia de tus profesores?						
3.5.	¿Con qué frecuencia te estresa el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta						

Nº	Preguntas	N	CN	RV	AV	CS	S
	de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)?						
3.6.	¿Con qué frecuencia te estresa tener tiempo limitado para hacer los trabajos que te asignan los profesores?						
3.7.	¿Con qué frecuencia te estresa la poca claridad que tienes sobre lo que exigen los profesores?						
4.1.	¿Con qué frecuencia se te presenta fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estás estresado(a)?						
4.2.	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) cuando estás estresado(a)?						
4.3.	¿Con qué frecuencia se te presenta ansiedad, angustia o desesperación cuando estás estresado(a)?						
4.4.	¿Con qué frecuencia se te presentan problemas de concentración cuando estás estresado(a)?						
4.5.	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad cuando estás estresado(a)?						
4.6.	¿Con qué frecuencia se te presentan conflictos o tendencias a polemizar o discutir cuando estás estresado(a)?						
4.7.	¿Con qué frecuencia se te presenta desgano para realizar las tareas cuando estás estresado(a)?						
5.1.	¿Con qué frecuencia te concentras para resolver la situación que te preocupa?						
5.2.	¿Con qué frecuencia estableces soluciones concretas para resolver la situación que te preocupa?						
5.3.	¿Con qué frecuencia analizas lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que te preocupa?						
5.4.	¿Con qué frecuencia mantienes el control sobre tus emociones para que no te afecte lo que te estresa?						
5.5.	¿Con qué frecuencia recuerdas situaciones similares ocurridas anteriormente y piensas en cómo las solucionaste?						
5.6.	¿Con qué frecuencia elaboras un plan y lo ejecutas para enfrentar lo que te estresa?						
5.7.	¿Con qué frecuencia te fijas en lo positivo de la situación que te preocupa?						

Anexo 2

Ficha técnica

VARIABLE INDEPENDIENTE: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Nombre	Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24)
Autor(es)	Elaborada por Salovey et al. (1995), adaptada al español por Fernández-Berrocal et al. (1998), modificada por Fernández-Berrocal et al. (2004) y validada en Perú por Pérez et al. (2020).
Objetivo	Mide la inteligencia emocional por niveles en adolescentes y adultos.
Aplicación	Individual y/o colectiva.
Escala de Medición	Ordinal.
Opciones de Respuesta	Totalmente en desacuerdo (1). En desacuerdo (2). Indeciso (3). De acuerdo (4). Totalmente de acuerdo (5).
Dimensiones	Percepción Emocional (ítems 1-8). Comprensión Emocional (ítems 9-16). Regulación Emocional (ítems 17-24).
Baremos	Nivel Bajo [24-55]. Nivel Medio [56-88]. Nivel Alto [89-120].
Validez y Confiabilidad	Pérez et al. (2020) examinaron las propiedades psicométricas del instrumento en el contexto peruano y, mediante un Análisis Factorial Confirmatorio, establecieron su validez de constructo en un modelo de tres factores o dimensiones. En términos de confiabilidad, se obtuvieron valores notables para las dimensiones de Percepción Emocional ($\alpha = 0.880$; $\omega = 0.820$), Comprensión Emocional ($\alpha = 0.890$; $\omega = 0.780$) y Regulación Emocional ($\alpha = 0.870$; $\omega = 0.860$). Para este estudio, se evaluó la validez de contenido del instrumento mediante el juicio de tres expertos, resultando en valoraciones que, al procesarlas con el coeficiente V de Aiken, arrojaron un valor altamente satisfactorio ($v = 0.920$). Adicionalmente, se determinó su confiabilidad en una muestra piloto de 21 estudiantes universitarios, alcanzando un valor óptimo ($\alpha = 0.915$; $\omega = 0.921$).

VARIABLE DEPENDIENTE: ESTRÉS ACADÉMICO

Nombre	Inventario Sistemico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21).
Autor(es)	Elaborado por Barraza (2007), modificado por Barraza-Macías (2018) y validado en Perú por Olivas-Ugarte et al. (2021).
Objetivo	Mide el estrés académico por niveles en adolescentes y adultos que se encuentren cursando un programa de estudios.
Aplicación	Individual y/o colectiva.
Escala de Medición	Ordinal.
Opciones de Respuesta	Nunca (0). Casi nunca (1). Raras veces (2). Algunas veces (3). Casi siempre (4). Siempre (5).
Dimensiones	Estresores (ítems 3.1-3.7). Síntomas (ítems 4.1-4.7). Estrategias de Afrontamiento (ítems 5.1-5.7).
Baremos	Leve [0-34]. Moderado [35-70]. Grave [71-105].
Validez y Confiabilidad	Olivas-Ugarte et al. (2021) examinaron las propiedades psicométricas del instrumento en el contexto peruano y, mediante un Análisis Factorial Confirmatorio, establecieron su validez de constructo en un modelo de tres factores o dimensiones. En términos de confiabilidad, se obtuvieron valores notables para las dimensiones de Estresores ($\omega = 0.900$), Síntomas ($\omega = 0.890$) y Estrategias de Afrontamiento ($\omega = 0.890$). Para este estudio, se evaluó la validez de contenido del instrumento mediante el juicio de tres expertos, resultando en valoraciones que, al procesarlas con el coeficiente V de Aiken, arrojaron un valor altamente satisfactorio ($v = 0.923$). Adicionalmente, se determinó su confiabilidad en una muestra piloto de 21 estudiantes universitarios, alcanzando un valor óptimo ($\alpha = 0.845$; $\omega = 0.860$).

Anexo 3

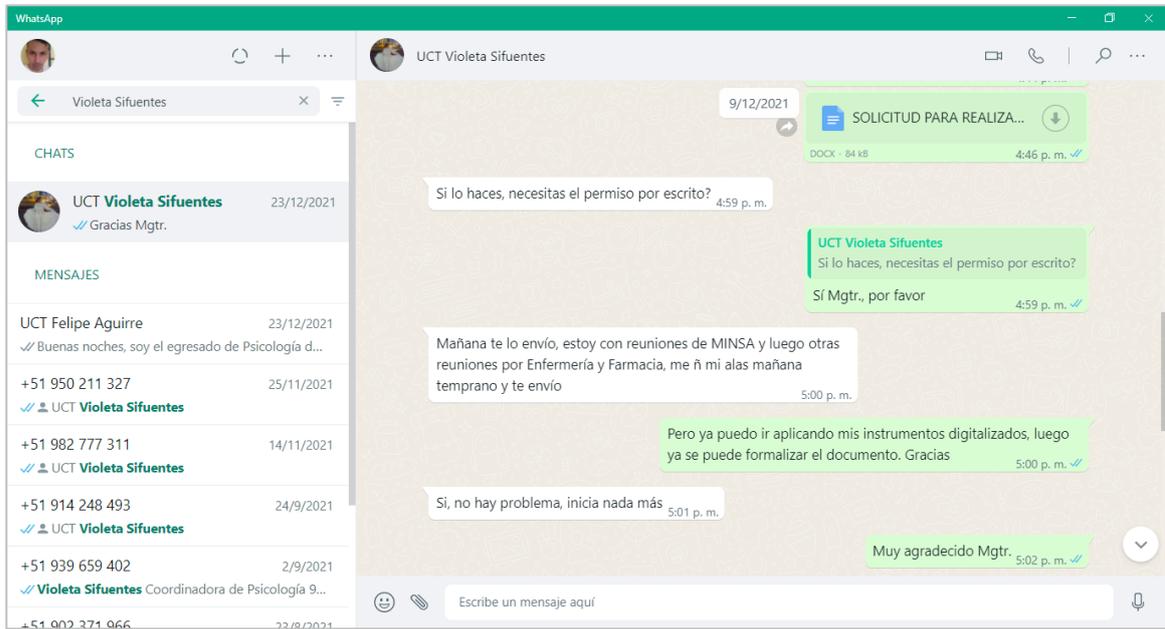
Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>	Inteligencia Emocional.	Percepción Emocional.	<p>Paradigma: Positivista.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Tipo: Básica.</p>
				Comprensión Emocional.	Nivel: Explicativo.
<p>Problemas Específicos</p> <p>¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre los estresores académicos percibidos por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>	Inteligencia Emocional.	Regulación Emocional.	<p>Método general: Método científico.</p> <p>Métodos específicos: Método analítico, método hipotético-deductivo y método estadístico.</p>
<p>¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?</p>	<p>Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>	<p>La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre los síntomas de estrés académico manifestados por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>		Estrés Académico.	Estresores.
<p>¿Cuál es el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por</p>	<p>Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre las estrategias</p>	<p>La inteligencia emocional influye de manera significativa sobre las estrategias de</p>			Síntomas.
				Estrategias de Afrontamiento.	<p>Técnica: Encuesta.</p> <p>Instrumento: Test.</p>

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
<p>los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?</p> <p>¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021?</p>	<p>de afrontamiento empleadas por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p> <p>Describir los niveles de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>	<p>los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021.</p>			<p>Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004).</p> <p>Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO) de Barraza-Macias (2018).</p>

Anexo 4

Autorización



**Solicito: Permiso para aplicar instrumentos
de un trabajo de investigación**

Sra.: Mg. Violeta Leonila Sifuentes Inostroza

**Coordinadora de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Católica de
Trujillo "Benedicto XVI"**

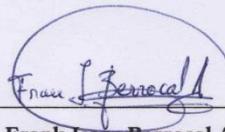
Yo, **Frank Isaac Berrocal Aréstegui**,
identificado con DNI: 42531679, con
domicilio en la Asoc. Sector Público M-19 del
distrito de Ayacucho, provincia de
Huamanga, departamento de Ayacucho. Ante
Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que, siendo estudiante de la Escuela de
Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, solicito a Ud.
permiso para aplicar la **Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales
(TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004)** y el **Inventario Sistemático
Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21) de Barraza-
Macías (2018)**, de 24 y 21 ítems respectivamente, a los estudiantes del 9º y 10º ciclo de
la Carrera de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho y que
se encuentran a su cargo, esto en cumplimiento al trabajo de investigación titulado:
**"Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho,
2021"**, el mismo que es conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro en
Docencia Universitaria.

Por lo expuesto:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Ayacucho, 9 de diciembre de 2021.



Lic. Frank Isaac Berrocal Aréstegui

DNI: 42531679

e-mail: frankberrocal82@gmail.com



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

“Año de Año del Bicentenario del Perú: 200 Años de Independencia”

CONSTANCIA DE EJECUCIÓN DE INVESTIGACIÓN

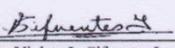
La Coordinadora de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, que suscribe, otorga la presente;

CONSTANCIA DE EJECUCIÓN DE TESIS DE INVESTIGACIÓN

Que el Lic. Frank Isaac Berrocal Aréstegui, identificado con DNI: 42531679, estudiantes del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, ha realizado la ejecución y aplicación de los instrumentos de su Tesis titulada: “Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021”, para obtener el Grado Académico de Maestro de Docencia Universitaria.

Se expide la presente a petición de la parte interesada, para los fines que estime conveniente.

Trujillo, 10 de diciembre de 2021.


 Psic. Violeta L. Sifuentes Inostroza
Coordinadora
 Facultad de Ciencias de la Salud
 UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
 Benedicto XVI

C.C.: Interesada/archivo PCS/

Campus Universitario: Panamericana Norte Km. 555 - Trujillo - Perú
 Teléfonos: +51(044) 607430 / +51(044) 607431 / +51(044) 607432 / +51(044) 607433
 informes@uct.edu.pe www.uct.edu.pe

Anexo 5

Consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio: “Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021”.

Investigador principal: Bach. Frank Isaac Berrocal Aréstegui.

Institución afiliada: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

Descripción del estudio: El objetivo de esta investigación es “Determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico experimentado por los estudiantes de Psicología que realizan sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho, 2021”. Para este fin, se utilizarán dos instrumentos: la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004) y el Inventario Sistemático Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21) de Barraza-Macías (2018).

Procedimiento: Como participante en este estudio, se le solicitará completar dos cuestionarios que constan de un total de 45 ítems. Se espera que este proceso tome aproximadamente 25 minutos. Sus respuestas serán utilizadas exclusivamente con fines de investigación y serán tratadas con la más estricta confidencialidad.

Confidencialidad: Toda la información recopilada durante este estudio será mantenida en estricta confidencialidad. Los datos recopilados serán usados únicamente con fines académicos y no serán compartidos con terceros. Su identidad permanecerá anónima en cualquier publicación o presentación resultante de esta investigación.

Participación voluntaria: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos y beneficios: No se anticipan riesgos significativos por su participación en este estudio. Sin embargo, si en algún momento se siente incómodo, puede optar por no responder ciertas preguntas o retirarse del estudio. Aunque no hay beneficios directos por participar, su contribución será valiosa para entender mejor la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de Psicología.

Contacto para preguntas o preocupaciones: Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre su participación en este estudio, por favor no dude en contactar al investigador principal al siguiente correo electrónico: frank.berrocal07@unsch.edu.pe

Consentimiento: Al firmar este documento, usted reconoce que ha leído y comprendido la información presentada, que sus preguntas han sido respondidas satisfactoriamente y que da su consentimiento voluntario para participar en este estudio.

Firma del participante

Anexo 6*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.*

Variables y Dimensiones	Estadístico	gl	p
Inteligencia Emocional.	0.230	86	0.000
Percepción Emocional.	0.217	86	0.000
Comprensión Emocional.	0.202	86	0.000
Regulación Emocional.	0.210	86	0.000
Estrés Académico.	0.143	86	0.000
Estresores.	0.122	86	0.003
Síntomas.	0.167	86	0.000
Estrategias de Afrontamiento.	0.150	86	0.000

Anexo 7

Validación de los instrumentos

VALIDADOR 1



ESCUOLA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS – INSTRUMENTO 1

Apellidos y nombres del experto : Orozco Córdova, Frank Erick.

Grado académico : Maestro en Educación.

Institución en el que labora : Hospital de Apoyo "Jesús Nazareno" / Clínica "El Nazareno".

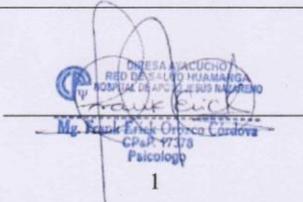
Fecha : 7 de noviembre de 2021.

Instrumento de evaluación : Test de inteligencia emocional.

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

N°	ÍTEMS	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Percepción emocional				
01	¿Prestas mucha atención a los sentimientos?	X		Ninguna.
02	¿Te preocupas mucho por lo que sientes?	X		Ninguna.
03	¿Dedicas tiempo a pensar en tus emociones?	X		Ninguna.
04	¿Piensas que merece la pena prestar atención a tus emociones y estado de ánimo?	X		Ninguna.
05	¿Dejas que tus sentimientos perturben tus pensamientos?	X		Ninguna.
06	¿Piensas en tu estado de ánimo?	X		Ninguna.
07	¿Piensas en tus sentimientos?	X		Ninguna.
08	¿Prestas mucha atención a cómo te sientes?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 2: Comprensión emocional				
09	¿Tienes claros tus sentimientos?	X		Ninguna.
10	¿Puedes definir tus sentimientos?	X		Ninguna.
11	¿Sabes cómo te sientes?	X		Ninguna.
12	¿Conoces tus sentimientos sobre las personas?	X		Ninguna.
13	¿Te das cuenta de tus sentimientos en diferentes situaciones?	X		Ninguna.
14	¿Puedes decir cómo te sientes?	X		Ninguna.
15	¿Puedes decir cuáles son tus emociones?	X		Ninguna.
16	¿Puedes llegar a comprender tus sentimientos?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 3: Regulación emocional				
17	Aunque a veces te sientes triste, ¿Puedes mantener el optimismo?	X		Ninguna.
18	Aunque te sientes mal, ¿Piensas en cosas agradables?	X		Ninguna.
19	Cuando estás triste, ¿Te consuelas pensando en todos los momentos felices de la vida?	X		Ninguna.
20	¿Intentas tener pensamientos positivos, aunque te sientas mal?	X		Ninguna.
21	Cuando las cosas se complican, ¿Tratas de mantener la calma?	X		Ninguna.
22	¿Te preocupas por tener un buen estado de ánimo?	X		Ninguna.
23	¿Tienes mucha energía cuando te sientes feliz?	X		Ninguna.
24	Cuando estás enfadado, ¿Intentas cambiar tu estado de ánimo?	X		Ninguna.

Sugerencias: Ninguna.



Mg. Frank Erick Orozco Córdova
CIP: 79478
Psicología

1



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS – INSTRUMENTO 2

Apellidos y nombres del experto : Orozco Córdova, Frank Erick.

Grado académico : Maestro en Educación.

Institución en el que labora : Hospital de Apoyo “Jesús Nazareno” / Clínica “El Nazareno”.

Fecha : 7 de noviembre de 2021.

Instrumento de evaluación : Test de estrés académico.

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

Nº	ÍTEMS	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Exposición a estresores				
01	¿Con qué frecuencia te estresa la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tienes que realizar todos los días?	X		Ninguna.
02	¿Con qué frecuencia te estresa la personalidad y el carácter de los profesores que te imparten clases?	X		Ninguna.
03	¿Con qué frecuencia te estresa la forma de evaluación de tus profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.?	X		Ninguna.
04	¿Con qué frecuencia te estresa el nivel de exigencia de tus profesores?	X		Ninguna.
05	¿Con qué frecuencia te estresa el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)?	X		Ninguna.
06	¿Con qué frecuencia te estresa tener tiempo limitado para hacer los trabajos que te asignan los profesores?	X		Ninguna.
07	¿Con qué frecuencia te estresa la poca claridad que tienes sobre lo que exigen los profesores?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 2: Manifestación de síntomas				
08	¿Con qué frecuencia se te presenta fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
09	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
10	¿Con qué frecuencia se te presenta ansiedad, angustia o desesperación cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
11	¿Con qué frecuencia se te presentan problemas de concentración cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
12	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
13	¿Con qué frecuencia se te presentan conflictos o tendencias a polemizar o discutir cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
14	¿Con qué frecuencia se te presenta desgano para realizar las tareas cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 3: Aplicación de estrategias de afrontamiento				
15	¿Con qué frecuencia te concentras para resolver la situación que te preocupa?	X		Ninguna.
16	¿Con qué frecuencia estableces soluciones concretas para resolver la situación que te preocupa?	X		Ninguna.
17	¿Con qué frecuencia analizas lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que te preocupa?	X		Ninguna.
18	¿Con qué frecuencia mantienes el control sobre tus emociones para que no te afecte lo que te estresa?	X		Ninguna.
19	¿Con qué frecuencia recuerdas situaciones similares ocurridas anteriormente y piensas en cómo las solucionaste?	X		Ninguna.



20	¿Con qué frecuencia elaboras un plan y lo ejecutas para enfrentar lo que te estresa?	X	Ninguna.
21	¿Con qué frecuencia te fijas en lo positivo de la situación que te preocupa?	X	Ninguna.

Sugerencias: Ninguna.


 Mg. Felipe Oscar Ortíz Córdova
 CPsP: 77378
 Psicólogo



INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO – INSTRUMENTO 2

DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, AYACUCHO, 2021.

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Test de estrés académico.

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENO				MUY BUENO			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																				95
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																				95
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				92
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				91
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																				95
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																				95
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																				95
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																				95
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				95
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																				95

PROMEDIO DE VALORACION : _____

OPINIÓN DE APLICABILIDAD : a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena **e) Muy Buena**

Nombres y Apellidos	Frank Erick Orozco Córdova.
DNI	40337056.
Especialidad	Psicólogo Clínico.
Grado Académico	Maestro.
Mención	Docencia, Currículo e Investigación.

Lugar y Fecha	Ayacucho, 7 de noviembre de 2021.	
----------------------	-----------------------------------	--

VALIDADOR 2



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS – INSTRUMENTO 1

Apellidos y nombres del experto : León Corzo, Carlos Alonso.

Grado académico : Maestro en Educación con Mención en Docencia, Currículo e Investigación.

Institución en el que labora : Hospital Regional de Ayacucho.

Fecha : 7 de noviembre de 2021.

Instrumento de evaluación : Test de inteligencia emocional.

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

Nº	ÍTEM	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Percepción emocional				
01	¿Prestas mucha atención a los sentimientos?	X		Ninguna.
02	¿Te preocupas mucho por lo que sientes?	X		Ninguna.
03	¿Dedicas tiempo a pensar en tus emociones?	X		Ninguna.
04	¿Piensas que merece la pena prestar atención a tus emociones y estado de ánimo?	X		Ninguna.
05	¿Dejas que tus sentimientos perturben tus pensamientos?	X		Ninguna.
06	¿Piensas en tu estado de ánimo?	X		Ninguna.
07	¿Piensas en tus sentimientos?	X		Ninguna.
08	¿Prestas mucha atención a cómo te sientes?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 2: Comprensión emocional				
09	¿Tienes claros tus sentimientos?	X		Ninguna.
10	¿Puedes definir tus sentimientos?	X		Ninguna.
11	¿Sabes cómo te sientes?	X		Ninguna.
12	¿Conoces tus sentimientos sobre las personas?	X		Ninguna.
13	¿Te das cuenta de tus sentimientos en diferentes situaciones?	X		Ninguna.
14	¿Puedes decir cómo te sientes?	X		Ninguna.
15	¿Puedes decir cuáles son tus emociones?	X		Ninguna.
16	¿Puedes llegar a comprender tus sentimientos?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 3: Regulación emocional				
17	Aunque a veces te sientes triste, ¿Puedes mantener el optimismo?	X		Ninguna.
18	Aunque te sientes mal, ¿Piensas en cosas agradables?	X		Ninguna.
19	Cuando estás triste, ¿Te consuelas pensando en todos los momentos felices de la vida?	X		Ninguna.
20	¿Intentas tener pensamientos positivos, aunque te sientas mal?	X		Ninguna.
21	Cuando las cosas se complican, ¿Tratas de mantener la calma?	X		Ninguna.
22	¿Te preocupas por tener un buen estado de ánimo?	X		Ninguna.
23	¿Tienes mucha energía cuando te sientes feliz?	X		Ninguna.
24	Cuando estás enfadado, ¿Intentas cambiar tu estado de ánimo?	X		Ninguna.

Sugerencias: Ninguna.

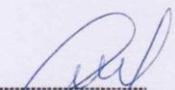

 Ψ M^c Carlos A. León Corzo
 PSICÓLOGO
 C. Ps. P. N° 13580



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS – INSTRUMENTO 2

Apellidos y nombres del experto : León Corzo, Carlos Alonso.

Grado académico : Maestro en Educación con Mención en Docencia, Currículo e Investigación.

Institución en el que labora : Hospital Regional de Ayacucho.

Fecha : 7 de noviembre de 2021.

Instrumento de evaluación : Test de estrés académico.

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

N°	ÍTEMS	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Exposición a estresores				
01	¿Con qué frecuencia te estresa la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tienes que realizar todos los días?	X		Ninguna.
02	¿Con qué frecuencia te estresa la personalidad y el carácter de los profesores que te imparten clases?	X		Ninguna.
03	¿Con qué frecuencia te estresa la forma de evaluación de tus profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.?	X		Ninguna.
04	¿Con qué frecuencia te estresa el nivel de exigencia de tus profesores?	X		Ninguna.
05	¿Con qué frecuencia te estresa el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)?	X		Ninguna.
06	¿Con qué frecuencia te estresa tener tiempo limitado para hacer los trabajos que te asignan los profesores?	X		Ninguna.
07	¿Con qué frecuencia te estresa la poca claridad que tienes sobre lo que exigen los profesores?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 2: Manifestación de síntomas				
08	¿Con qué frecuencia se te presenta fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
09	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
10	¿Con qué frecuencia se te presenta ansiedad, angustia o desesperación cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
11	¿Con qué frecuencia se te presentan problemas de concentración cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
12	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
13	¿Con qué frecuencia se te presentan conflictos o tendencias a polemizar o discutir cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
14	¿Con qué frecuencia se te presenta desgano para realizar las tareas cuando estás estresado(a)?	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 3: Aplicación de estrategias de afrontamiento				
15	¿Con qué frecuencia te concentras para resolver la situación que te preocupa?	X		Ninguna.
16	¿Con qué frecuencia estableces soluciones concretas para resolver la situación que te preocupa?	X		Ninguna.
17	¿Con qué frecuencia analizas lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que te preocupa?	X		Ninguna.
18	¿Con qué frecuencia mantienes el control sobre tus emociones para que no te afecte lo que te estresa?	X		Ninguna.
19	¿Con qué frecuencia recuerdas situaciones similares ocurridas anteriormente y piensas en cómo las solucionaste?	X		Ninguna.



20	¿Con qué frecuencia elaboras un plan y lo ejecutas para enfrentar lo que te estresa?	X	Ninguna.
21	¿Con qué frecuencia te fijas en lo positivo de la situación que te preocupa?	X	Ninguna.

Sugerencias: Ninguna.



Ψ Mg. Carlos A. León Corzo
PSICÓLOGO
C.Ps.P. N° 13580

VALIDADOR 3



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS – INSTRUMENTO 1

Apellidos y nombres del experto : Pérez Sáez, Guido Alfonso.
 Grado académico : Doctn en Ciencias de la Educación.
 Institución en el que labora : UNHCH - Facultad de Ciencias de la Educación.
 Fecha : Agosto, 20 de Noviembre de 2021
 Instrumento de evaluación : Test de inteligencia emocional

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

N°	ÍTEM	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Percepción emocional				
01	¿Prestas mucha atención a los sentimientos?	✓		
02	¿Te preocupas mucho por lo que sientes?	✓		
03	¿Dedicas tiempo a pensar en tus emociones?	✓		
04	¿Piensas que merece la pena prestar atención a tus emociones y estado de ánimo?	✓		
05	¿Dejas que tus sentimientos perturben tus pensamientos?	✓		
06	¿Piensas en tu estado de ánimo?	✓		
07	¿Piensas en tus sentimientos?	✓		
08	¿Prestas mucha atención a cómo te sientes?	✓		
DIMENSIÓN 2: Comprensión emocional				
09	¿Tienes claros tus sentimientos?	✓		
10	¿Puedes definir tus sentimientos?	✓		
11	¿Sabes cómo te sientes?	✓		
12	¿Conoces tus sentimientos sobre las personas?	✓		
13	¿Te das cuenta de tus sentimientos en diferentes situaciones?	✓		
14	¿Puedes decir cómo te sientes?	✓		
15	¿Puedes decir cuáles son tus emociones?	✓		
16	¿Puedes llegar a comprender tus sentimientos?	✓		
DIMENSIÓN 3: Regulación emocional				
17	Aunque a veces te sientes triste, ¿Puedes mantener el optimismo?	✓		
18	Aunque te sientes mal, ¿Piensas en cosas agradables?	✓		
19	Cuando estás triste, ¿Te consuelas pensando en todos los momentos felices de la vida?	✓		
20	¿Intentas tener pensamientos positivos, aunque te sientas mal?	✓		
21	Cuando las cosas se complican, ¿Tratas de mantener la calma?	✓		
22	¿Te preocupas por tener un buen estado de ánimo?	✓		
23	¿Tienes mucha energía cuando te sientes feliz?	✓		
24	Cuando estás enfadado, ¿Intentas cambiar tu estado de ánimo?	✓		

Sugerencias: ninguna.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANTLA
 Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. Guido A. Pérez Sáez
 Firma del experto



INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO – INSTRUMENTO 1

DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, AYACUCHO, 2021.

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Test de inteligencia emocional.

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																					98
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																					98
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																					98
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					98
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																					98
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																					98
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																					98
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																					98
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																					98
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																					98

PROMEDIO DE VALORACION : 98 % Muy bueno.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD : a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy Buena

Nombres y Apellidos	<u>Guido Alfonso Pérez Sotz</u>
DNI	<u>28203501</u>
Especialidad	<u>Licenciado en Educación Secundaria - Especialidad: Historia y Geografía.</u>
Grado Académico	<u>Doctor en Ciencias de la Educación.</u>
Mención	<u>Ciencias de la Educación.</u>

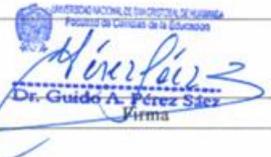
Lugar y Fecha	<u>Ayacucho, 20 de Noviembre del 2021</u>	 UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Dr. Guido A. Pérez Sotz Firma
---------------	---	---



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS – INSTRUMENTO 2

Apellidos y nombres del experto : Pérez Sáez, Guido Alfonso
 Grado académico : Docta en Ciencias de la Educación
 Institución en el que labora : UNJCH - Facultad de Ciencias de la Educación
 Fecha : Aguilera, 20 de Noviembre del 2021
 Instrumento de evaluación : Test de estrés académico

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

N°	ÍTEMES	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Exposición a estresores				
01	¿Con qué frecuencia te estresa la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tienes que realizar todos los días?	✓		
02	¿Con qué frecuencia te estresa la personalidad y el carácter de los profesores que te imparten clases?	✓		
03	¿Con qué frecuencia te estresa la forma de evaluación de tus profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.?	✓		
04	¿Con qué frecuencia te estresa el nivel de exigencia de tus profesores?	✓		
05	¿Con qué frecuencia te estresa el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)?	✓		
06	¿Con qué frecuencia te estresa tener tiempo limitado para hacer los trabajos que te asignan los profesores?	✓		
07	¿Con qué frecuencia te estresa la poca claridad que tienes sobre lo que exigen los profesores?	✓		
DIMENSIÓN 2: Manifestación de síntomas				
08	¿Con qué frecuencia se te presenta fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estás estresado(a)?	✓		
09	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) cuando estás estresado(a)?	✓		
10	¿Con qué frecuencia se te presenta ansiedad, angustia o desesperación cuando estás estresado(a)?	✓		
11	¿Con qué frecuencia se te presentan problemas de concentración cuando estás estresado(a)?	✓		
12	¿Con qué frecuencia se te presentan sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad cuando estás estresado(a)?	✓		
13	¿Con qué frecuencia se te presentan conflictos o tendencias a polemizar o discutir cuando estás estresado(a)?	✓		
14	¿Con qué frecuencia se te presenta desgano para realizar las tareas cuando estás estresado(a)?	✓		
DIMENSIÓN 3: Aplicación de estrategias de afrontamiento				
15	¿Con qué frecuencia te concentras para resolver la situación que te preocupa?	✓		
16	¿Con qué frecuencia estableces soluciones concretas para resolver la situación que te preocupa?	✓		
17	¿Con qué frecuencia analizas lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que te preocupa?	✓		
18	¿Con qué frecuencia mantienes el control sobre tus emociones para que no te afecte lo que te estresa?	✓		
19	¿Con qué frecuencia recuerdas situaciones similares ocurridas anteriormente y piensas en cómo las solucionaste?	✓		



20	¿Con qué frecuencia elaboras un plan y lo ejecutas para enfrentar lo que te estresa?	✓		
21	¿Con qué frecuencia te fijas en lo positivo de la situación que te preocupa?	✓		

Sugerencias: ninguna

INSTITUTO NACIONAL DE OBTOSIA DE HUAMANGA
Facultad de Ciencias de la Educación

Guido A. Pérez Sáez
Dr. Guido A. Pérez Sáez

Firma del experto



INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO – INSTRUMENTO 2

DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, AYACUCHO, 2021.

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Test de estrés académico.

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENO				MUY BUENO			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																				98
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																				98
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				98
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				98
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																				98
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																				98
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																				98
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																				98
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				98
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																				98

PROMEDIO DE VALORACION : 98% Muy bueno

OPINIÓN DE APLICABILIDAD : a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy Buena

Nombres y Apellidos	<u>Guido Alfonso Pérez Sáez</u>
DNI	<u>28203501</u>
Especialidad	<u>Licenciado en Educación Secundaria - Especialidad: Historia y Geografía</u>
Grado Académico	<u>Doctor en Ciencias de la Educación.</u>
Mención	<u>Ciencias de la Educación.</u>

Lugar y Fecha	<u>Ayacucho, 20 de Noviembre del 2021</u>	 Dr. Guido A. Pérez Sáez Firma
---------------	---	--

Anexo 8

Matriz de datos

N°	DATOS				INTELIGENCIA EMOCIONAL																								
	G	C	E	R	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	
1	1	9	39	2	3	3	3	2	3	3	1	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	
2	2	9	22	1	4	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	
3	2	9	25	1	3	2	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	
4	2	9	24	1	4	2	3	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	
5	1	10	43	1	5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	
6	2	9	22	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	5	3	
7	2	9	23	2	5	4	4	3	3	5	3	5	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	3	3	5	4
8	2	9	22	1	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	5	4	
9	2	9	23	4	4	4	4	5	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
10	2	9	23	2	4	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	
11	1	9	35	1	4	4	5	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	
12	2	9	23	1	5	3	4	5	4	3	3	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	2	5	3	
13	2	9	23	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
14	2	10	28	1	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	4	
15	2	9	23	1	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4
16	2	10	22	1	5	4	4	5	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	3	5	4
17	2	9	25	1	4	4	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5
18	2	9	26	1	1	2	2	1	3	1	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	3	2	2	2	1	2	
19	2	10	23	4	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2
20	2	9	28	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	2	2	1	3	
21	2	10	24	1	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	2	5	4	4	5	4	4	3	5	
22	2	10	26	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	
23	2	9	22	1	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	
24	2	10	23	1	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	

N°	DATOS				INTELIGENCIA EMOCIONAL																								
	G	C	E	R	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	
25	2	9	28	1	4	3	4	5	5	5	5	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	3
26	1	9	25	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	2	1	1	1	1	2
27	2	9	22	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	
28	2	10	21	2	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4
29	2	10	23	1	4	4	4	5	3	3	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4
30	2	9	24	1	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
31	2	9	23	1	5	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	
32	1	9	37	1	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
33	2	9	24	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3
34	2	10	22	4	3	3	2	2	1	3	2	3	1	2	2	1	1	1	1	3	3	3	2	3	2	3	1	3	
35	2	10	21	1	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	1	1	3	1	1	2	3	3	1	2	
36	2	10	26	2	5	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	3	4	5	4	
37	2	9	23	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4	3	
38	2	10	26	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	
39	2	10	22	1	5	5	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	
40	2	9	29	2	4	3	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
41	1	10	26	4	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4
42	2	9	23	1	5	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	5
43	2	9	30	1	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3
44	2	10	24	1	5	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	5	4	
45	2	9	24	4	4	4	5	4	3	5	3	4	3	3	3	3	5	3	4	3	4	4	5	3	4	3	4	5	
46	2	9	24	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	
47	1	9	39	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2
48	2	9	22	1	4	4	4	5	3	3	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4
49	2	9	22	1	3	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	1	1	1	1	2	2	4	3	
50	2	9	24	3	4	4	3	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	
51	2	9	25	1	3	3	2	3	2	3	4	3	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	3	2	
52	2	10	27	1	5	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	4	2	

N°	DATOS				INTELIGENCIA EMOCIONAL																							
	G	C	E	R	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
53	2	9	37	3	1	2	2	1	2	2	2	3	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3
54	2	9	46	1	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	5	3
55	1	9	34	1	3	4	4	3	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3
56	2	10	21	2	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
57	2	9	26	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4
58	2	9	22	3	4	4	4	4	3	3	3	3	5	3	3	4	4	4	3	3	4	5	3	4	3	3	4	5
59	2	10	26	2	4	3	3	4	2	4	2	2	3	2	2	4	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4
60	2	9	33	1	4	4	4	4	4	5	5	4	2	2	4	2	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4
61	2	10	24	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2
62	2	10	23	1	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	2	4	3	4	5	2
63	2	9	22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4
64	2	9	33	2	4	4	4	5	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5
65	2	9	26	1	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4
66	2	10	27	1	5	5	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5
67	2	10	22	1	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4
68	2	9	23	1	3	3	3	2	3	2	4	3	2	2	2	3	2	4	2	2	3	3	4	3	2	3	2	2
69	2	10	22	1	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3
70	2	9	23	1	3	2	3	4	2	2	2	2	4	4	2	2	4	4	4	3	4	3	2	4	4	3	4	4
71	2	9	23	1	3	3	4	4	4	2	4	2	2	2	3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	4	4
72	2	9	30	1	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
73	2	9	25	1	5	3	4	4	2	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4
74	2	9	34	1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
75	2	9	24	1	2	2	1	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1
76	1	10	25	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3	3
77	2	9	31	1	4	3	3	5	3	3	3	3	5	4	5	4	5	3	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4
78	2	10	25	1	2	2	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2
79	2	10	21	2	5	5	4	5	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3
80	2	9	25	1	5	5	5	2	5	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	4	5	3

N°	DATOS				INTELIGENCIA EMOCIONAL																							
	G	C	E	R	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
81	2	10	21	1	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5
82	2	10	23	1	1	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	2	1	2	2	2
83	2	10	32	3	4	3	3	4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	5	3	5	3
84	2	10	22	2	5	5	3	5	3	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	3	3	3	4	4	4	4
85	2	10	22	1	3	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	3	3	2	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5
86	2	10	21	1	4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	3	3	3	5	5	3	3	3	4	4	5	3	4	4

N°	ESTRÉS ACADÉMICO																				
	P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5	P3.6	P3.7	P4.1	P4.2	P4.3	P4.4	P4.5	P4.6	P4.7	P5.1	P5.2	P5.3	P5.4	P5.5	P5.6	P5.7
1	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	5	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4
3	2	3	3	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3	3	4	4	5	4	4	5	5
4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4
5	3	2	3	3	4	2	4	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3
6	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
7	1	3	3	3	2	3	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3
8	4	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2
9	2	0	1	1	1	1	1	3	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3
10	4	5	3	3	4	5	3	3	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4	4	3	4
11	4	3	3	3	4	5	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	2	2	3
12	4	5	5	5	5	5	5	3	1	5	1	4	3	5	3	3	4	3	1	2	1
13	3	1	1	1	1	1	0	3	3	2	2	4	4	3	2	3	2	3	2	3	2
14	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	1	3	2	1	2	2	2	2
15	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2
16	2	1	2	0	1	1	0	2	1	1	1	2	2	2	3	2	0	1	2	2	1
17	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
18	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	5	3	2	5	5
19	4	3	3	5	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	5	3	5
20	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
21	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	3	4	5	3	4	4
22	3	2	2	3	2	1	2	1	1	3	2	1	1	2	4	4	4	4	3	3	4
23	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	4	3
24	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	2	1	1	1	1	1	2
25	3	2	1	1	2	1	1	1	0	2	1	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3
26	1	1	0	0	0	2	1	1	1	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3
27	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
28	2	3	3	3	2	2	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2

N°	ESTRÉS ACADÉMICO																				
	P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5	P3.6	P3.7	P4.1	P4.2	P4.3	P4.4	P4.5	P4.6	P4.7	P5.1	P5.2	P5.3	P5.4	P5.5	P5.6	P5.7
29	3	1	3	3	3	1	2	1	2	2	3	1	3	3	2	2	2	2	3	2	2
30	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
31	1	2	1	1	3	2	3	1	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3
32	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	4	1	1	3	1
33	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	2	0	1	1	1	1	1	1	1
34	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	5	3	4	5	3	3	3	4	3	4	3
35	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	3	5	4
36	1	1	3	0	1	1	3	1	2	2	3	0	2	3	3	1	0	1	1	2	1
37	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	4	3	3	2	2
38	2	3	2	1	1	3	2	2	1	1	3	0	0	1	2	2	2	3	3	1	2
39	1	2	2	3	1	2	2	1	3	1	2	1	2	3	2	2	1	2	2	0	1
40	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	0	2	1	2	2	1	1	3	2	1	1
41	1	1	0	2	1	2	3	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1
42	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	1	2	1	0	1	1	2	2	3
43	1	2	1	2	2	0	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2
44	2	2	1	2	3	2	1	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	1	2
45	2	2	3	2	1	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2
46	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3
47	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4
48	3	2	2	3	2	3	1	1	1	1	2	3	1	1	2	3	3	3	1	2	1
49	4	3	1	3	2	4	4	2	2	1	2	2	2	1	1	1	0	1	3	2	2
50	3	2	3	2	3	3	3	2	3	1	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3
51	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	3	5	4	3	4	4	3	3	4	3	4
52	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
53	3	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	3	4	4
54	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2
55	3	2	2	3	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	3	3	2	3
56	2	2	2	1	2	1	0	2	2	2	3	2	3	2	2	0	1	2	0	0	1

N°	ESTRÉS ACADÉMICO																				
	P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5	P3.6	P3.7	P4.1	P4.2	P4.3	P4.4	P4.5	P4.6	P4.7	P5.1	P5.2	P5.3	P5.4	P5.5	P5.6	P5.7
57	1	3	3	1	2	2	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3
58	2	2	1	1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2
59	4	3	4	4	3	3	2	4	3	4	3	1	2	3	5	5	5	5	3	5	5
60	3	0	0	0	2	2	2	1	3	3	3	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2
61	3	4	3	3	3	5	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3
62	4	3	4	3	3	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4
63	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3
64	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	1
65	2	2	2	0	3	2	2	1	0	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	1
66	2	0	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2
67	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	0	2	2	2	2	4	3	2
68	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	1	1	3	3	3	3	4	3	3	4
69	2	1	3	1	2	3	2	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	1	2	1
70	4	3	3	3	3	2	2	5	3	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	2	3
71	5	3	3	4	3	3	3	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5
72	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3
73	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4
74	2	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2
75	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3
76	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2
77	2	3	3	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2	3	2	2
78	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	5	3	5	5	5	5	5	3	4	4	4
79	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3	1
80	1	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	3	3	0	3	2	2
81	1	0	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2
82	4	3	5	3	4	5	5	5	3	4	3	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4
83	1	2	2	2	2	1	2	3	1	1	3	2	2	1	2	1	3	3	2	2	1
84	2	3	1	1	3	2	3	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	2	3	2	1

N°	ESTRÉS ACADÉMICO																				
	P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5	P3.6	P3.7	P4.1	P4.2	P4.3	P4.4	P4.5	P4.6	P4.7	P5.1	P5.2	P5.3	P5.4	P5.5	P5.6	P5.7
85	2	3	2	2	3	1	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
86	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	1	1	3	1	3

Anexo 9

Evidencias



docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSct7EjPeGJaucQ6H8uwmfowTDi8Q-LM...

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A continuación, se te solicita algunos datos de carácter personal. Podrás responder seleccionando la alternativa que más se ajuste a tu realidad.

GÉNERO *

Masculino

Femenino

CICLO DE ESTUDIO *

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

4º Ciclo

5º Ciclo

6º Ciclo

7º Ciclo

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSct7EjPeGJaucQ6H8uwmfowTDi8Q-LM...

ESCALA DE METACONOCIMIENTO DE LOS ESTADOS EMOCIONALES (TMMS-24) - Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

Lee atentamente las siguientes afirmaciones e indica tu grado de conformidad con ellas seleccionando la respuesta que más se aproxime a tu realidad cotidiana:

DIMENSIÓN 1: PERCEPCIÓN EMOCIONAL

1. Presto mucha atención a los sentimientos: *

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento: *

1. Totalmente en desacuerdo

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSct7EjPeGJaucQ6H8uwmfowTDi8Q-LM...

INVENTARIO SISTÉMICO COGNITIVISTA PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ACADÉMICO (SISCO SV-21) - Barraza-Macias (2018)

Lee atentamente las siguientes preguntas o afirmaciones e indica la frecuencia con que ellas se presentan en tu vida cotidiana seleccionando la respuesta que más se aproxime a tu realidad:

1. ¿Tuviste momentos de preocupación o nerviosismo (estrés) durante el transcurso de este semestre? *

Sí

No

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

1

2

3

4

Anexo 10

Certificación de conducta responsable en investigación

INICIO	GUÍA CALIFICACIÓN	RENACYT	Manual de uso Iniciar sesión ▾
--------	-------------------	---------	----------------------------------

Ficha CTI Vitae



BERROCAL ARESTEGUI FRANK ISAAC

Licenciado en Teología por la Universidad Evangélica Nicaragüense "Martin Luther King Jr." (UENIC-MLK). Licenciado en Psicología por la Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI" (UCT). Egresado de la Maestría en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCHE) en Ayacucho. Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCHE) en Ayacucho. Estudiante de la Segunda Especialidad en Neurociencias y Educación en la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" (UNHEVAL) de Huánuco. Entre otros estudios realizados figuran el Diplomado en Diseño de Herramientas para Educación Virtual (2020) y el Diplomado en Construcción de Instrumentos de Medición para la Investigación Cuantitativa (2022). Laboró como Docente y Asesor Pedagógico en el Diseño y Gestión del Programa de Educación Teológica por Extensión del Seminario Evangélico de Los Andes en Ayacucho (SELA) en 2019, como Asesor en la Implementación y Gestión de Plataformas de Estudio Remoto para la Enseñanza Virtual de la Iglesia Evangélica Presbiteriana y Reformada en el Perú (IEPRP) en 2020 y 2021, como Docente y Asesor de Investigación en el Seminario Teológico Superior del Alto Mayo (STSAM) en 2021 y 2022, como Docente en el Seminario Teológico Pentecostal (STP) desde agosto de 2022 hasta la fecha y como Psicólogo, Orientador Educativo y Asesor de Tesis en Izan Centro de Desarrollo Humano Integral S.A. (ICDHI) desde octubre de 2022 hasta la fecha.


Fecha de última actualización: 24-10-2023

Identificadores de Autor

Scopus Author Identifier:
<https://www>

ORCID

ID 0000-0003-2286-6174

Conducta Responsable en Investigación

Fecha: 19/03/2021

DATOS PERSONALES

		Fuente
Apellidos :	BERROCAL ARESTEGUI	
Nombres:	FRANK ISAAC	
Género:	MASCULINO	
Nacionalidad:	PERÚ	

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 029-2024-UNSCH-EPG/EGAP

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado- UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N° 198-2021-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Bach. Frank Isaac Berrocal Arestegui
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	MAESTRO
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
TÍTULO DE TESIS	Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	10% de similitud
N° DE TRABAJO	2313400982
FECHA	6 de marzo de 2024

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

Ayacucho, 06 de Marzo del 2024.


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
Ing. Edith Geovana Asto Peña
Responsable Área Académica

Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021

por Frank Isaac Berrocal Arestegui

Fecha de entrega: 06-mar-2024 12:26p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2313400982

Nombre del archivo: TESIS_FRANK_BERROCAL_060324.docx (14.51M)

Total de palabras: 28341

Total de caracteres: 149521

Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%	11%	7%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1%
7	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
8	dspace.ucuenca.edu.ec Fuente de Internet	<1%

9	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	<1 %
11	Padilla, Melissa Andrea Garcia. "Consultoria en Institucion Educativa Publica en el Distrito de la Molina.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020 Publicación	<1 %
12	archive.org Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Ana G. Méndez University Trabajo del estudiante	<1 %
17	Submitted to Universidad Europea de Madrid Trabajo del estudiante	<1 %
18	vbook.pub Fuente de Internet	<1 %
19	idoc.pub Fuente de Internet	<1 %

20	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	repositorio.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %
23	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	<1 %
24	revistas.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
26	1library.co Fuente de Internet	<1 %
27	ruc.udc.es Fuente de Internet	<1 %
28	nanopdf.com Fuente de Internet	<1 %
29	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %

30

repositorio.upt.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

31

qdoc.tips

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 30 words



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO (A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 000126-2024-UNSCH-EPG/D**

Siendo las 9:00 a. m. de 20 de febrero de 2024, se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ** director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. Teodosio Zenobio POMA SOLIER** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, por los siguientes miembros: **Dra. María FLORES GUTIERREZ** y el **Dr. Adolfo QUISPE ARROYO**, para la sustentación oral y pública de la tesis titulado **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADEMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, AYACUCHO, 2021**. En la Ciudad de Ayacucho del 2024, presentada por el **Bach. Frank Isaac BERROCAL ARESTEGUI**. Teniendo como asesora a la **Dra. Olga HURTADO AMBROCIO**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **MAESTRO (A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**, Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduado.

continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: **DIECISIETE (17)**

CALIFICACION (*)

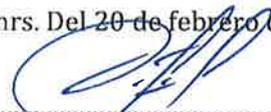
Aprobado por unanimidad	X
Aprobado por Mayoría	—
Desaprobada por Unanimidad	—
Desaprobada por mayoría	—

(*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue a la **Bach. Frank Isaac BERROCAL ARESTEGUI**, el Grado Académico de **MAESTRO (A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**. Siendo las ...**10:40**... hrs. Se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las...**10:40**... hrs. Del 20 de febrero de 2024.


.....
Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ
Director (e) de la Escuela de Posgrado


.....
Dr. Teodosio Zenobio POMA SOLIER
Director de la Unidad de Posgrado – FCE


.....
Dra. María FLORES GUTIERREZ
Miembro


.....
Dr. ADOLFO QUISPE ARROYO
Miembro


.....
Dr. Marco Rolando ARONES JARA
Secretario Docente

Observaciones:

.....

.....