



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Psicología

INTELIGENCIA EMOCIONAL-SOCIAL, ESTRÉS Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Tesis presentada por:

CARMEN LUISA SEGURA MÁRQUEZ

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

Asesora

Hilda Mercedes Manuela Figueroa Pozo

Cód. Orcid: 0000-0002-4711-879X

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

CARMEN LUISA SEGURA MÁRQUEZ

HILDA MERCEDES MANUELA FIGUEROA POZO

Nombre(s) y Apellidos, Asesor (a)

BRUNO DOMÉNICO ZANOLO MARTINUZZI

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

LUIS ALBERTO CHAN BAZALAR

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

ROSARIO GUADALUPE ALARCÓN ALARCÓN

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

Se estudia la relación explicativa entre inteligencia emocional – social, estrés y rendimiento académico mediante un modelo integrado por las teorías de inteligencia emocional – social de Bar-On, del estrés de Lazarus y Folkman y el rendimiento académico. La muestra fue constituida por 343 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. El estudio es transversal de tipo explicativo, con la metodología del modelamiento estructural para evaluar la relación entre los constructos y sus dimensiones. Se utilizaron el Cuestionario de Estrés académico (De Pablo, Bailles, Pérez y Valdés, 2002), Inventario de Cociente Emocional (ICE-JA, abreviada, por Ugarriza, 2005), ambos con propiedades psicométricas adecuadas. Los resultados muestran el análisis del ajuste del modelo hipotetizado que alcanza un nivel adecuado, $\chi^2(24) = 63.1$, CFI = .959, RMSEA = .069, SRMR = .049, sin embargo, el efecto de la Inteligencia emocional en el Rendimiento académico obtuvo un valor cercano al nulo, $\beta = .02$, $p = .806$; por lo que se simplificó el modelo sin el efecto direccional de inteligencia emocional al rendimiento académico, alcanzándose un modelo también con un buen ajuste, $\chi^2(25) = 63.5$, CFI = .960, RMSEA = .067, SRMR = .049. En este modelo se verifica una relación inversa de la inteligencia emocional con el estrés, $\beta = -.52$, $p < .001$, y se comprueba la relación inversa del estrés con el rendimiento académico, $\beta = -.30$, $p < .001$.

Palabras clave: inteligencia emocional-social, estrés, rendimiento académico y modelamiento de ecuaciones estructurales.

ABSTRACT

The explanatory relationship between social-emotional intelligence, stress, and academic performance was studied using an integrated model by Bar-On's theories of social-emotional intelligence, Lazarus and Folkman's theories of stress and academic performance. The sample consisted of 343 students from a private university in Metropolitan Lima. The study is cross-sectional of an explanatory type, with the methodology of structural modeling to evaluate the relationship between the constructs and their dimensions. The Academic Stress Questionnaire (De Pablo, Bailles, Pérez, and Valdés, 2002) and Emotional Quotient Inventory (ICE-JA, abbreviated, by Ugarriza, 2005) were used, with appropriate psychometric properties. The results show the analysis of the fit of the hypothesized model that reaches an adequate level, $\chi^2(24) = 63.1$, CFI = .959, RMSEA = .069, SRMR = .049, however, the effect of Emotional Intelligence on the Academic performance obtained a value close to null, $b = .02$, $p = .806$; Therefore, the model was simplified without the directional effect of emotional intelligence on academic performance, reaching a model also with a good fit, $\chi^2(25) = 63.5$, CFI = .960, RMSEA = .067, SRMR = .049. This model verifies the inverse relationship of emotional intelligence with stress, $b = -.52$, $p < .001$, and the inverse relationship of stress with academic performance is verified, $b = -.30$, $p < .001$.

Keywords: emotional-social intelligence, stress, academic performance and modeling of structural equations.

A mis hijos Carmen del Pilar y Gerardo Jesus



RECONOCIMIENTOS

Mi agradecimiento especial a la Dra. Hilda Mercedes Figueroa, asesora del presente trabajo, por sus valiosas sugerencias que han permitido culminarlo.

A los estudiantes universitarios por su colaboración en la presente investigación.

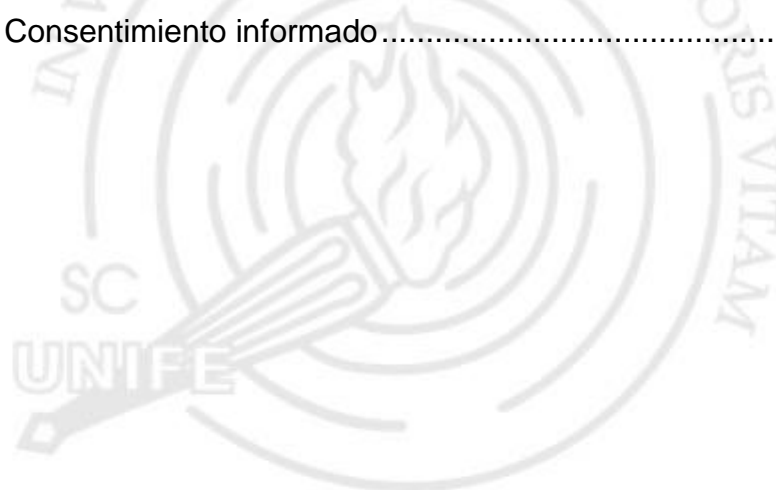


ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTOS	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación	17
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	18
1.4.1 Objetivos generales.	19
1.4.2 Objetivos específicos.	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 Antecedentes de la investigación.....	21
2.1.1 Nacional.	21
2.1.2 Internacional.....	24
2.2 Bases Teóricas	31
2.2.1 Inteligencia emocional-social.	31
2.2.2 Estrés.	34
2.2.3 Rendimiento académico.....	42
2.3 Definición de términos.....	43
2.4 Hipótesis	43
2.4.1 Hipótesis general.	43

	Página
2.4.2 Hipótesis específicas.	44
CAPÍTULO III: MÉTODO	47
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	47
3.2 Participantes	47
3.2.1 Población.	47
3.2.2 Muestra.	48
3.3 Variables de investigación.....	48
3.3.1 Definición conceptual.	49
3.3.2 Definición operacional.	50
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	51
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	57
4.1 Análisis estadístico referido al objetivo general.....	57
4.1.1 Resultado de la correlación entre inteligencia emocional-social, estrés, y rendimiento académico.....	59
4.1.2 Resultado de las comparaciones entre inteligencia emocional-social, estrés, y rendimiento académico según el sexo.	61
4.1.3 Resultado de las comparaciones entre inteligencia emocional-social, estrés, y rendimiento académico según el ciclo de estudio.....	62
4.2 Análisis estadístico referido a los objetivos específicos	64
4.2.1 Resultado de las relaciones entre los componentes emocionales, dimensiones del estrés global y el rendimiento académico.....	64
4.2.2 Análisis de comparación de grupos.	65
4.2.2.1 Análisis de comparación de las variables según el sexo.....	65

	Página
4.2.2.2 Análisis de comparación de las variables según el ciclo de estudio. ...	67
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	69
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	75
6.1 Conclusiones.....	75
6.2 Recomendaciones	76
REFERENCIAS.....	78
APÉNDICE.....	84
Apéndice A Autorización de uso de instrumento de evaluación.....	85
Apéndice B Autorización de uso de instrumento de evaluación.....	86
Apéndice C Carta a juicio de expertos	87
Apéndice D Consentimiento informado.....	88



LISTA DE TABLAS

Tabla.....	Página
1. Características sociodemográficas de la muestra	48
2. Matriz de operacionalización de la variable Inteligencia emocional-social	50
3. Matriz de operacionalización de la variable Estrés.....	51
4. Matriz de operacionalización de la variable Rendimiento académico ...	51
5. Descriptivos y coeficientes de consistencia interna de las variables de estudio.....	58
6. Coeficientes de correlación de Pearson de las variables de estudio.....	59
7. Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en la inteligencia emocional, estrés y rendimiento académico según sexo, utilizando la prueba U de Mann Whitney	62
8. Descriptivos y análisis inferencial de diferencias de las variables de estudio según ciclo de estudio, utilizando la prueba Kruskal-Wallis.....	63
9. Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en los componentes de inteligencia emocional, dimensiones del estrés y rendimiento académico según sexo, utilizando la prueba U de Mann Whitney.....	66
10. Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en los componentes de inteligencia emocional, dimensiones del estrés y rendimiento académico según ciclo de estudio, utilizando la prueba Kruskal-Wallis	68

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Modelo explicativo de la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus ..	37
2. Modelo procesual del estrés de Sandín	38
3. Modelo explicativo del estrés en el contexto educativo	42
4. Modelo teórico hipotetizado 1 de la relación entre, inteligencia emocional -social, estrés y rendimiento académico.	44
5. Modelo teórico hipotetizado de la relación entre inteligencia emocional – social, estrés global y rendimiento académico en referencia a las hipótesis específicas de estudio	46
6. Resultados del modelo estructural teórico inicial de inteligencia emocional-social, estrés global y rendimiento académico.....	60
7. Resultados del modelo estructural teórico re-especificado de inteligencia emocional, estrés global y rendimiento académico	61
8. Resultados del modelo estructural re-especificado teórico de inteligencia emocional-social, estrés global y rendimiento académico en referencia a las hipótesis específicas de estudio	65

INTRODUCCIÓN

El estrés es un tema que mantiene la atención en el ámbito educativo universitario. Dado el interés por brindar una formación integral a los estudiantes el cual incluiría facilitar los recursos personales y sociales que le permitan afrontar adecuadamente las exigencias del sistema universitario y, asimismo, disminuir los efectos en el bienestar físico/psicológico, en el rendimiento académico y en general en la adaptación al contexto que es la universidad, se realiza el presente estudio.

En los últimos años los estudios sobre el tema además de analizar la influencia de factores internos, y externos en el estrés, han incluido factores moduladores, constituido por variables “que no están en relación directa con la respuesta de estrés, pero que actúan como condicionadores, moduladores o modificadores de la interacción entre los factores externos e internos del estrés” (Oblitas, 2006, p. 225), cuya acción incrementa o amortigua la percepción de amenaza de los estresores, por tanto, facilitan o interfieren la respuesta adaptativa de la persona.

Siguiendo esta línea, encontramos a la inteligencia emocional-social, considerada como la variable moderadora de mayor impacto en el rendimiento académico (Bar-On, 2010), por ser una capacidad para manejar eficazmente las emociones, resolver problemas, y establecer y lograr metas personales.

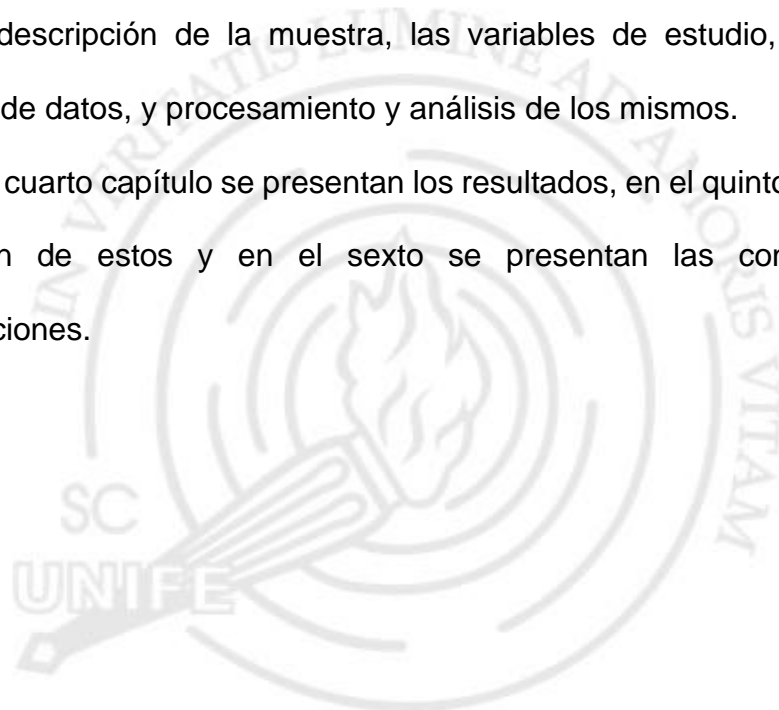
Lo encontrado, sugiere la importancia del estudio de la influencia de la inteligencia emocional-social en el manejo del estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, lo cual permitiría diseñar programas de intervención.

El presente trabajo se organiza en seis capítulos. En el primero se aborda el problema, la justificación, delimitación y limitaciones de la investigación, así como los objetivos.

En el segundo capítulo se presenta la revisión y análisis de investigaciones sobre el tema, fundamentación teórica, en donde se aborda las principales teorías sobre el estrés, la inteligencia emocional, y el rendimiento académico, definición de términos y las hipótesis.

En el tercer capítulo se expone la metodología y diseño de investigación empleado, descripción de la muestra, las variables de estudio, técnicas de recolección de datos, y procesamiento y análisis de los mismos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, en el quinto se presenta la discusión de estos y en el sexto se presentan las conclusiones y recomendaciones.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Uno de los principales problemas que presentan los estudiantes de nivel superior a consecuencia de exigencias endógenas o exógenas, es el estrés especialmente relacionado con la recarga de tareas de tipo cuantitativa (exceso de trabajos) y la cualitativa (grado de dificultad elevado); falta de tiempo para la realización de las mismas relacionado con alto número de asignaturas y créditos, y periodos de exámenes, los cuales sobrepasan sus recursos teniendo efectos en el bienestar físico/psicológico, en el rendimiento académico y en general en la adaptación al nuevo contexto que es la universidad, convirtiéndose en tres formas de abordar el estudio de este problema.

Sobre el efecto en el bienestar físico/psicológico, se ha encontrado que los estudiantes presentan agotamiento, desmotivación por el estudio, autocrítica, ansiedad (conductas de morderse las uñas, crujir los dedos, “pensar que no saben nada antes de un examen”, sudoración excesiva, entre otros), problemas en las relaciones sociales con estudiantes de su mismo grupo formados por afinidad o de manera aleatoria, e incluso pérdida de control sobre la situación (Barraza, 2004, 2011; Bar-On, 2010; Barraza, A. y Barraza, N., 2019; De Pablo, Baillés, Pérez y Valdés, 2002; Feldman et al., 2008; Lazarus, 2000; Martín, 2007; Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas, 2016; Vidal-Conti, Muntaner-Mas y Palou, 2018).

En lo referente al rendimiento académico, el efecto negativo se da sobre el valor atributivo del logro de los objetivos del proceso de enseñanza – aprendizaje (De Pablo et al., 2002; Martín, 2007; Feldman et al., 2008; Bar-On,

2010; Ranasinghe, Wathurapatha, Mathangasinghe, y Ponnampereuma, 2017; Fernández de Castro de León y Luévano, 2018).

Y en cuanto a la adaptación los investigadores teniendo en cuenta los efectos del estrés en la salud y la vida académica de los estudiantes, han centrado sus estudios en otras variables protectoras tales como: la autorregulación emocional, la personalidad, las relaciones interpersonales, el apoyo social, el afrontamiento, la inteligencia emocional, entre otras (Amaya, 2018; Bar-On, 2010; Chau & Saravia, 2016; Espejo-Garcés, 2020; Galdós-Tangüis, 2014; González Cabanach, Souto-Gestal y Fernández Cervantes, 2018; González Cabanach, Souto-Gestal, González-Doniz, y Franco Taboada, 2018; Ranasinghe et al., 2017; Páez y Castaño, 2015; y Picasso, Lizano y Anduaga, 2016).

Considerando lo señalado por Lazarus y Folkman (1986) en que, si bien existen eventos aversivos en la vida, estas no son una condición exclusiva para que se produzca estrés, ya que las situaciones son evaluadas cognitivamente por cada persona, y el estrés surge como consecuencia de que la persona percibe que las demandas ambientales desbordan sus recursos personales y sociales que posee para afrontar la situación. Este proceso cognitivo explicaría por qué una misma situación puede ser amenazante (estresor) para algunas personas y para otras no.

Frente a estos resultados encontramos variables que median entre la demanda ambiental o potencial estresor y la percepción que se tiene de la misma, denominadas moderadoras por el rol que juegan en el aumento o disminución de la percepción de amenaza de la demanda ambiental o en su

reevaluación cuando se encuentran en la situación amenazante. Entre estas, encontramos las variables demográficas, la inteligencia emocional, entre otras.

La inteligencia emocional - social (IE-S) desde el enfoque conceptual de Bar-On (2010) es considerada como “la capacidad para manejar eficazmente las emociones y hacer frente al estrés, para poner las cosas en la perspectiva correcta, para resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, impulso para establecer y lograr metas personales, y el optimismo” (p. 57).

Muchos investigadores plantean que la inteligencia emocional influye en el afrontamiento activo y adaptativo a las exigencias ambientales, en la disminución de emociones disfuncionales o evitativas y tienen un gran impacto en el rendimiento académico (Mayer y Salovey, 1997; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Bar-On, 2010; McCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011; Augusto-Landa et al., 2011; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Aradilla-Herrero, 2012, citados en Puigbó, Edo, Rovira, Limonero y Fernández-Castro, 2019).

Aunque observamos muchas investigaciones sobre el estrés en el ámbito académico, la prevalencia y las manifestaciones del estrés se mantienen y siguen afectando el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios lo que nos demuestra que aún no son suficientes para explicarlo (Barraza y Silerio, 2007; Aranceli et al., 2006; citados en Barraza, 2011; Barraza. A. y Barraza. N., 2019; De Pablo et al., 2002; Feldman et al., 2008; Martín, 2007; y Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas, 2016), por lo que aún es necesario estudiar los posibles mecanismos explicativos subyacentes a la relación entre las variables en mención.

Dado a la situación problemática presentada y a los resultados de las investigaciones sobre los factores personales y sociales vinculados con la disminución del estrés, y por ende en el rendimiento académico, se desprende la importancia del estudio de la influencia de la inteligencia emocional – social en la percepción de los estresores y en el rendimiento académico enmarcados en un modelo teórico contrastable en el contexto académico peruano.

En esta perspectiva, el propósito de la presente investigación es responder a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional - social en el estrés y en el rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

¿En qué medida difieren el estrés, la inteligencia emocional - social, y el rendimiento académico considerando el sexo y el nivel de estudio, en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

“Desde una perspectiva teórica el propósito básico de este estudio es aportar al desarrollo de un modelo conceptual explicativo” (Ugarriza y Ecurra, 2018, p. 6), que contribuya a esclarecer la relación entre el estrés académico, la inteligencia socioemocional y el rendimiento académico, en estudiantes universitarios. De igual manera, se intenta constatar si la inteligencia emocional -social, considerada como un “conjunto de habilidades que permite a las personas comprenderse a sí mismo y a los demás, relacionarse con ellas y adaptarse al entorno” (Bar-On, 2010), tiene influencia sobre el estrés y el rendimiento académico, lo que permitiría coadyuvar en el mantenimiento del

bienestar general de los estudiantes y disminuir el efecto negativo en el rendimiento académico.

Los resultados de este estudio de carácter empírico pueden servir de base al desarrollo de programas de intervención preventiva desde un marco teórico de la Psicología del estrés en el ámbito educacional; fomentando el enriquecimiento de la inteligencia emocional - social en los estudiantes que facilitará el manejo de sus emociones y el uso de estrategias funcionales para afrontar las demandas y exigencias académicas. Asimismo, los resultados podrán tener un impacto favorable en las políticas educativas de la institución en la cual se realiza la investigación.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

El estudio se realiza con estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, de las carreras de Psicología, y Administración y Gerencia del I al X ciclo. Dado que la condición del cuestionario de Estrés académico evalúa la percepción del estrés es necesario recoger la información antes o después de una evaluación académica importante, en el presente estudio se realizó una semana antes de la evaluación final.

En cuanto a las limitaciones la utilización de pruebas de tipo cuestionario presentan desventajas propias de cualquier autorreporte en el sentido de que la persona encuestada tiene alta probabilidad de alterar sus respuestas lo cual puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social (Bostwick y Kyte, 2005; citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La limitación fue afrontada por el carácter anónimo de las evaluaciones y eliminación de instrumentos con ítems sin respuestas, respuestas positivas o negativas de manera inusual.

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivos generales.

1. Explicar la influencia de la inteligencia emocional – social (IE - S) en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Santiago de Surco - Lima.
2. Comparar la inteligencia emocional - social, el estrés y el rendimiento académico considerando el sexo y el nivel de estudio, en estudiantes de una universidad privada de Santiago de Surco – Lima.

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Describir la relación que existe entre el componente intrapersonal de la inteligencia emocional - social y las dimensiones estrés general, ansiedad social y estrés en los exámenes, del estrés académico global.
2. Identificar la relación que existe entre el componente interpersonal de la inteligencia emocional - social y las dimensiones estrés general, ansiedad social y estrés en los exámenes, del estrés académico global.
3. Describir la relación que existe entre el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional - social y las dimensiones estrés general, ansiedad social y estrés en los exámenes, del estrés académico global.
4. Establecer la relación que existe entre el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional - social y las dimensiones estrés general, ansiedad social y estrés en los exámenes, del estrés académico global.
5. Identificar la relación que existe entre el componente estado de ánimo en general de la inteligencia emocional - social y las dimensiones estrés general, ansiedad social y estrés en los exámenes, del estrés académico global.

6. Establecer la relación que existe entre las dimensiones del estrés global y el rendimiento académico.
7. Establecer la relación que existe entre los componentes de la inteligencia emocional - social y el rendimiento académico global.
8. Comparar los componentes emocionales, las dimensiones del estrés global y el rendimiento académico, considerando el sexo.
9. Comparar los componentes emocionales, las dimensiones del estrés global y el rendimiento académico, considerando el nivel de estudio.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Nacional.

Montenegro (2020) investiga el papel protector de la inteligencia emocional ante la ansiedad, depresión, estrés académico y el burnout académico en una muestra de 332 estudiantes, de ambos sexos, diferentes ciclos y de las carreras profesionales de Psicología, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación y, Artes y Diseño Gráfico Empresarial de la Universidad Señor de Sipán. La evaluación se realizó con la Escala de Inteligencia Emocional de Wong–Law (WLEIS), Patient Health Questionnaire (PHQ-9), Inventario de Ansiedad ante los exámenes–Estado (TAI–Estado), Inventario del estrés académico SISCO, escala de Cansancio Emocional-ECE y el IUB, de Rohland, Kruse & Rohrer, (2004). Los resultados señalan que a mayor inteligencia emocional menor ansiedad y mejor afrontamiento a situaciones demandantes, concluyéndose que la inteligencia emocional tiene una influencia positiva en el manejo de la ansiedad, depresión, estrés académico, y el burnout académico.

Martínez (2019) analiza realiza un estudio con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre el estrés académico y la adaptación a la vida universitaria en 1213 estudiantes de universidades de Lima, Arequipa y Piura. Se utilizaron el Inventario de estrés académico SISCO de Barraza (2007) y la escala de adaptación a la vida universitaria SACQ de Rodríguez, Tinajero, Guisande y Páramo (2012). Encontrando que un 86.9% de los estudiantes se preocupan por las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos del curso;

así mismo, muestran reacciones físicas y 'psicológicas como somnolencia, problemas de concentración, aumento o reducción del consumo de alimentos. Asimismo, se encontró correlación negativa, significativa y de tamaño grande entre estrés académico y área personal-emocional de la adaptación a la vida universitaria, en cuanto a las relaciones con las áreas académico, social, e institucional fueron negativa, significativa y de tamaño mediano. Finalmente, se evidencia que los estudiantes de universidades de ciudades pequeñas y no licenciadas (Piura) muestran un mayor ajuste a la vida universitaria en comparación con los estudiantes de universidades de ciudades grandes y licenciadas.

Fernández (2018) estudia en un grupo de 200 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, de ambos sexos y entre 18 y 42 años, el estrés y compromiso académico; a través del Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007), Utrecht Work Engagement Student – Scale (Schaufeli & Bakker, 2003) y una ficha sociodemográfica. Los resultados evidenciaron una relación negativa entre las reacciones al estrés y los niveles del Compromiso Académico, así tenemos que las demandas en el aula de clase disminuían el vigor y dedicación en la ejecución de ellas, mientras que las demandas fuera del aula de clase influyen negativamente en los factores de vigor y absorción. En cuanto al Compromiso académico del grupo, se encontró una relación directa entre el factor de vigor y el de absorción.

Venancio (2018) investigó el estrés académico en 432 estudiantes de ambos sexos de la carrera de Psicología de una universidad Nacional de Lima Metropolitana, utilizando el inventario SISCO de Barraza (2006). Encontrándose que el estrés académico en general se presenta en un nivel promedio; sin

embargo, se evidencian niveles más altos en las mujeres y en los que cursan el sexto año de estudios.

Cornejo y Salazar (2018) estudian el estrés académico en 415 estudiantes de ambos sexos de dos universidades de Chiclayo, considerando la gestión educativa, el sexo, ciclo de estudios y con quien vive. Utilizaron el “Inventario SISCO para el estrés académico” de Barraza (2007). Los resultados señalan que los estudiantes de la universidad privada y de ciclos superiores muestran mayor estrés que los de la universidad nacional y ciclos inferiores. Sin embargo, no se evidencian diferencias en cuanto al sexo y con quien viven.

Chau & Saravia (2016) investigan la adaptación universitaria, el estrés percibido, la salud mental y la física en una muestra de 200 estudiantes de estudios generales de una universidad de Lima; con un promedio de edad de 18.13 años. Los resultados del primer modelo explicativo de salud Mental formado por las variables relaciones interpersonales, dedicación hacia el estudio y expectativas futuras de carrera, evidencian que las relaciones interpersonales en el entorno universitario es el mejor predictor de salud mental. En cuanto al segundo modelo formado por el estrés percibido y el estudio, encuentran que el estrés percibido explica mejor la salud física de los estudiantes.

Picasso, Lizano y Anduaga (2016) estudian el estrés académico y la Inteligencia Emocional (IE), en 82 estudiantes de odontología de la Universidad de San Martín de Porres. Utilizaron el Inventario SISCO, y el cuestionario TMMS-24. Los resultados muestran que el 93.9% de los estudiantes habían presentado momentos estrés en el semestre, en cuanto a sus emociones el 71.9% percibió tener un mal manejo de ellas, un 41.5% asumen la importancia la aceptación de sí mismos y un 28% reconocen que deben regularlas. En cuanto a la relación

entre estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento al estrés con las dimensiones de la Inteligencia emocional se evidencia que los síntomas del estrés tienen una relación altamente significativa con la comprensión de las emociones.

Galdós – Tangüis (2014) estudia las relaciones del rendimiento, el estrés académico y las dimensiones de personalidad en 103 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre 17 y 25 años, y cursan entre el primer y décimo ciclo de las carreras de Software, Electrónica, Civil, Gestión Minera, Sistemas de Información e Industrial de la Facultad de Ingeniería de una universidad particular. Fueron evaluados con los Inventarios de Estrés Académico (IEA) de Polo, Hernández y Pozo (1996) y de Personalidad de Eysenck (Forma B). Los resultados evidencian influencia de las dimensiones de la personalidad en el estrés académico, así tenemos una relación inversa entre la extraversión, la percepción de los estresores y los síntomas del estrés académico, y una relación directa entre el neuroticismo con la percepción de los estresores y síntomas del estrés académico. Sin embargo, no se encontró influencia de la personalidad en el rendimiento académico.

2.1.2 Internacional.

Espejo-Garcés (2020) analizaron el rendimiento académico en función al autoconcepto, la inteligencia emocional y el consumo de sustancias nocivas en 775 estudiantes de pregrado de Educación Primaria en Educación Física en Andalucía, España. Fueron evaluados a través de la escala de Self-Concept Form-5, el cuestionario de Identificación de Trastornos por Consumo de Alcohol, la prueba de Dependencia de Nicotina de Fagerström y el Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte. Encontrando que el acceso a la

titulación universitaria y a las becas de estudios se ve influenciado por un autoconcepto general bueno y una adecuada autogestión emocional; asimismo, las calificaciones adecuadas, altas y sobresalientes se asocian al autoconcepto general, la dimensión académica, la gestión hetero emocional y las valoraciones del aspecto físico. Finalmente, el consumo de sustancias nocivas no tiene relaciones significativas con factores académicos.

Freire y Ferradas (2020) analizaron la influencia de la autoeficacia en uso generalizado de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación para afrontar el estrés académico en 1072 estudiantes universitarios de la Universidad de La Coruña, de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 18 y 48 años. Fueron evaluados con la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010) y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Los resultados evidenciaron tres perfiles de respuestas a situaciones demandantes del mundo académico, el primero es adaptativo, caracterizado por creer en un proceso basado en sus habilidades de planificación, de reevaluación positiva y búsqueda de apoyo, el segundo es desadaptativo, con un pobre uso y calidad de las estrategias de afronte planteadas, y un tercero con excesiva búsqueda de apoyo, baja creencia y poco uso de las estrategias de planificación y reevaluación positiva.

Arce, Azofeifa-Mora, Morera-Castro y Rojas-Valverde (2020) estudiaron la asociación del estrés académico con la composición corporal, la práctica de la actividad física y la habilidad en el manejo de emociones en 140 mujeres de una universidad pública de Costa Rica. Fueron evaluadas con el Inventario de Estrés académico (Sisco) de Barraza, el International Physical Activity Questionnaire

(IPAQ), el cuestionario de inteligencia emocional (TMMS), peso y talla. Los resultados determinaron una asociación entre el estrés académico general, el manejo emocional con una adecuada aceptación y autorregulación emocional, y el Índice de masa corporal.

Puigbó, Edo, Rovira, Limonero y Fernández-Castro (2019) estudian la influencia de la inteligencia emocional percibida en las estrategias de afrontamiento al estrés cotidiano, en 50 estudiantes, de ambos sexos y con edades entre 18 y 25 años de una universidad de Barcelona, España. Se les administró la escala TMMS-24, la escala de afrontamiento del estrés cotidiano – MoCope, registro de estresores diarios-DISE, y del estado afectivo con el PANAS. Los resultados muestran primero que la comprensión de los estados emocionales facilita un afronte centrado en problema, la aceptación de las emociones y menos evitación; segundo, una adecuada regulación de los estados emocionales permite un afrontamiento centrado en el problema, la búsqueda de apoyo social y la disminución de la evitación a la situación problemática; y tercero, la atención a los sentimientos, permite la aceptación de las emociones y la búsqueda de apoyo social. Por lo que, se puede señalar que la inteligencia emocional favorece un afrontamiento adaptativo al estrés cotidiano y, por ende, el bienestar emocional.

Vidal-Conti, Muntaner-Mas y Palou (2018) estudiaron las relaciones entre el estrés y el rendimiento, y las diferencias en el estrés y afrontamiento considerando el género en 162 estudiantes de la Universitat de les Illes Balears, de ambos sexos y con una edad promedio de 23.7 (DE=5.68). Fueron evaluados a través del Inventario SISCO del estrés académico, y el promedio de las calificaciones. Los resultados evidencian que no hay una asociación del estrés

con el rendimiento académico, sin embargo, se encuentra porcentajes elevado de estudiantes con altos niveles de estrés (96.1% y 88.2% para mujeres y hombres respectivamente); asimismo, se identifican a “las evaluaciones” y el “tipo de trabajo solicitado por los profesores” como los estresores más frecuentes, pero son las mujeres las que más se estresan. Por otro lado, se encuentra diferencia a favor de las mujeres solo en el uso de la estrategia de afrontamiento “hablar sobre la situación que le preocupa”.

Amaya (2018) estudia las habilidades emocionales, el estrés académico y su afrontamiento en 30 estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Bogotá. Se uso el inventario SISCO para conocer el estrés académico y su afrontamiento. Los resultados muestran un 67% de estudiantes afectados por estímulos estresores como la “sobrecarga de tareas y trabajos”, “evaluaciones, exámenes y trabajos de investigación” y la “participación en clase”, evidenciándose a través de reacciones físicas y psicológicas como cansancio permanente, dolores de cabeza, momentos de ansiedad y abatimiento, los cuales dificultan la concentración en las actividades académicas. Situaciones que son afrontadas con diseño de planes para la ejecución de sus trabajos, socializar sus dificultades con amigos, familia, y también suelen distraerse para evitar pensar en ellas. Finalmente, se encontró que las habilidades emocionales posibilitan la evaluación y manejo de las emociones frente a la situación estresante facilitando un afrontamiento adecuado.

Fernández de Castro de León y Luévano (2018) estudiaron el estrés académico y el rendimiento escolar, considerando el sexo, semestre y carrera en 179 estudiantes del Instituto tecnológico de Aguascalientes de México.

Fueron evaluados por el Inventario de Estrés Académico “INVEA” de Mazo, Londoño y Gutiérrez (2013). Los resultados nos muestran que el estrés tiene una relación inversa con el rendimiento escolar, asimismo, la valoración negativa de las habilidades para el desempeño académico facilita el estrés, el cual puede ser más intenso cuando las condiciones físicas del espacio académico son negativas. En cuanto a las diferencias, se evidencia que los estudiantes de la carrera de Puericultura y los estudiantes del tercer semestre son los más vulnerables al estrés; y la mayor intensidad se encuentra en los varones, y la carrera de informática.

González Cabanach, Souto-Gestal y Fernández Cervantes (2018) investigaron la regulación emocional y el estrés en 504 estudiantes de fisioterapia de universidades españolas, de ambos sexos y con una edad promedio de 21 años. Se les administró la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y el Cuestionario de Estrés Académico (escalas ECEA y RCEA). Se encontró tres perfiles de regulación emocional, el primero caracterizado por un adecuado conocimiento e identificación de las emociones, así como un buen manejo de los impulsos frente a emociones negativas, denominado de “alta regulación emocional”; en el segundo prevalece el conocimiento de los estados emocionales y relativa identificación de la naturaleza de los mismos, sobre la atención y manejo de las emociones, denominado “baja regulación y elevada atención”; y el tercero llamado “de baja regulación emocional” dado a su pobre conocimiento, identificación, atención y manejo de sus emociones. Al comparar los tipos de perfiles, el perfil de “baja regulación emocional” muestra más estrés y estresores, sin embargo, no difiere

las respuestas físicas, cognitivas y comportamentales entre los grupos de “baja regulación emocional y alta atención” con el de “baja regulación”.

González Cabanach, Souto-Gestal, González-Doniz y Franco Taboada (2018) analizan las respuestas psicofisiológicas al estrés académico en relación al tipo afrontamiento, en 1195 estudiantes, de ambos sexos y con una edad promedio de 21 años. Fueron evaluados con el Cuestionario de Estrés académico de Cabanach, Valle et al., 2010. Los resultados evidencian cuatro tipo de afrontamiento, el primero denominado “AA” se caracteriza por afrontar activamente las demandas con base a la reevaluación y gestión de sus recursos personales, asimismo tienen pocos malestares que le permite adecuarse al entorno académico; el segundo “AS” caracterizado por tener un afronte social con base al apoyo de pares, amigos, familiares, y presenta reacciones al estrés como el agotamiento físico y pensamientos negativos; un tercer perfil denominado “BAS” caracterizado por un bajo afrontamiento a las demandas y presencia de reacciones al estrés como agotamiento físico, alteraciones del sueño, irascibilidad y pensamientos negativos; finalmente, el cuarto perfil “AAS” tiene un afrontamiento activo y social sustentado en sus recursos personales y el soportes social de personas cercanas.

Ranasinghe et al. (2017) investigaron la relación entre la Inteligencia emocional, el estrés percibido y el rendimiento académico en 471 estudiantes de ambos sexos, de segundo, cuarto y último año de medicina de la Universidad de Colombo de Sri Lanka. La evaluación se realizó con Escala de Estrés Percibido (PSS) y la Prueba de Inteligencia Emocional de Schutte (SEIT). Los resultados evidenciaron puntuaciones medias de Inteligencia emocional más altas en las mujeres ($p = 0.014$). Asimismo, encontraron una relación directa entre la

inteligencia emocional y el número de actividades extracurriculares ($r = 0.121$, $p = 0.008$); del mismo modo los que estaban satisfechos con su elección de estudiar medicina y que planeaban hacer estudios de posgrado tenían puntuaciones de IE significativamente más altas y puntuaciones de PSS más bajas ($p < 0.001$). Entre los estudiantes de último año, los que aprobaron el examen de Ciencias Clínicas en el primer intento tuvieron una puntuación de IE más alta ($p < 0.001$) y una puntuación de PSS más baja ($p < 0.05$). Los resultados del análisis de regresión logística binaria en toda la población de estudio evidenciaron que el sexo femenino (OR: 1.98) y estar satisfecho con su elección del programa de pregrado en medicina (OR: 3.69) se asociaron significativamente con la aprobación de los exámenes. Sin embargo, el puntaje PSS y la participación en actividades extracurriculares no se asociaron con los “resultados del examen”. Se concluye que la IE más alta se asocia con un alto rendimiento académico entre los estudiantes de medicina del último año. Además, se observó una IE más alta en aquellos que tenían un mayor nivel de autosatisfacción. El estrés auto percibido fue menor en aquellos con una IE más alta.

Castillo, Chacón de la Cruz y Díaz-Véliz (2016) estudiaron la ansiedad y los estresores académico en una muestra de 173 estudiantes de las carreras de enfermería y tecnología médica de la Facultad de medicina de la Universidad de Chile. Se les aplicó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo y el Inventario de Estrés Académico. Los resultados muestran que las estudiantes de enfermería presentan más ansiedad como rasgo y estado, asimismo, que la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y los exámenes son percibidos como situaciones estresantes.

Páez y Castaño (2015) investigaron la inteligencia emocional y el rendimiento académico en 263 estudiantes de ambos sexos y de las carreras del turno diurno de la Universidad de Manizales de Colombia. Fueron evaluados con el cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On - EQ-i y el promedio total de las materias cursadas. Los resultados muestran inteligencia emocional promedio de 46.51, los puntajes más elevados se observaron en la carrera de Economía, en segundo lugar, Medicina, tercero Psicología y cuarto Derecho; sin embargo, no se encontró diferencias al considerar el sexo. Asimismo, se encontró una relación positiva entre la inteligencia emocional, en todos sus parámetros, con el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Medicina ($p=.001$), seguido de Psicología ($p=.066$) en el Cociente emocional y el componente de adaptabilidad; no se encontró relación en los otros programas. Así mismo se encontró influencia determinante del Cociente Emocional en el rendimiento académico en los programas de Administración, Comunicación Social, Medicina y Psicología, teniendo el mejor ajuste para Medicina y el menor para Psicología.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Inteligencia emocional-social.

Es estudiada desde diferentes perspectivas, como habilidad para percibir y comprender sus emociones y la de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para autocontrol el pensamiento y las acciones (Mayer, Salovey, Carusso y Sitarenios, 2001), y como características que facilitan el desarrollo personal y social (modelos de competencias de Goleman, 1996; y el multifactorial de Bar-On, 1997).

Bar-On (1997, citado por Segura 2013) define a la inteligencia emocional como un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de

destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar a las demandas y presiones del medio” (p. 24).

En el año 2006, Bar-On resalta el término de inteligencia emocional-social (IE-S) y la considera como una “muestra representativa de competencias, destrezas y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos comprendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (p. 14). Es decir, competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que impactan en un comportamiento inteligente.

Este modelo conceptual y psicométrico de Inteligencia emocional creado por Bar-On (1983), tuvo como objetivo describir el funcionamiento emocional y social en un continuo con la psicopatología en un extremo y el bienestar en el otro extremo (Bar-On, 2010).

Y, desde este modelo Bar-On (1997) plantea una perspectiva sistémica con cinco componentes mayores y quince subcomponentes.

- a. Intrapersonal: conocimiento emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia.
- b. Interpersonal: relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía.
- c. Adaptabilidad: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
- d. Manejo del estrés: tolerancia a la tensión y control de los impulsos.
- e. Estado de ánimo general: felicidad y optimismo.

Y, una perspectiva topográfica que jerarquiza los subcomponentes en factores centrales o primarios, resultantes o de más alto orden y de soporte o secundarios. Dentro de los centrales los más importantes son comprensión de sí mismo, asertividad y empatía; complementados con

prueba de la realidad y control de impulsos; estos a su vez, facilitan los denominados resultantes como solución de problemas, relaciones interpersonales y autorrealización, factor influyente en la felicidad. Finalmente, tenemos al factor de soporte integrado por autoconcepto, independencia, responsabilidad social, optimismo, flexibilidad y tolerancia al estrés, considerado como el andamiaje de los otros factores señalados. (citado por Segura, 2013, p. 24)

Por otro lado, Bar-On en el 2007 señala que los hallazgos en investigaciones sobre las relaciones de la inteligencia emocional-social (IE-S) con el rendimiento académico demuestran que el manejo eficaz de las emociones frente a situaciones estresante, la capacidad de poner las cosas en la perspectiva correcta para solucionar problemas personales e interpersonales, el impulso para establecer y lograr metas personales, y el optimismo son los factores de gran impacto en el rendimiento académico (citado en Bar-On, 2010). De igual manera, Brackett y Salovey (2004, citado por Bar-On 2010), describen asociaciones relevantes entre estas dos variables. Asimismo, otros hallazgos empíricos muestran la influencia sobre rendimiento laboral, la felicidad, el bienestar y la búsqueda de una vida más significativa (Bar-On, 2010).

En el presente estudio se ha adoptado el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997), dado a que nos permite inferir que la inteligencia emocional – social facilita el manejo de las emociones y la realización de una evaluación o re evaluación cognitiva objetiva de las situaciones académicas demandantes, constituyéndose en un componente explicativo de la variabilidad en las reacciones a situaciones demandantes similares; es decir la inteligencia emocional tendría un rol modulador o moderador en la percepción de los eventos académicos como estresores y en la intensidad del estrés.

2.2.2 Estrés.

Lazarus (1966, citado en Lazarus y Folkman, 1986) sugirió que el término estrés fuera considerado como un concepto genérico que incluya los eventos estresores, las reacciones del organismo y otros procesos que intervengan en el estrés.

El término estrés, utilizado desde el siglo XIV para comentar experiencias negativas, es definido por Hooke, estudioso de la física, a finales del siglo XVIII como “load como una fuerza externa; “stress” como una fuerza generadora en el interior del cuerpo como consecuencia de la acción de una fuerza externa que tiende a distorsionarlo, y strain era la deformación o distorsión sufrida por el objeto” (citado en Lazarus y Folkman, 1986, p. 26).

Con base a estos tres conceptos, carga, estrés y distorsión, se han desarrollado las teorías sobre el estrés. La primera relacionada con la respuesta fisiológica, la segunda con un componente externo (estresor), y la tercera que plantea factores psicológicos cognitivos como mediadores entre los estresores y las respuestas fisiológicas del organismo (Sandín, 2009). Por lo tanto, tenemos tres orientaciones teóricas del estrés, basadas en la respuesta, el estímulo y la interacción:

A. Teoría basada en la respuesta, sostiene que el estrés es la respuesta biológica y psicológica del individuo a las demandas del ambiente (Frydenberg y Lewis, 1997, citado en Segura, 2001).

Selye en 1956 acuña el término estrés definiéndolo como un estado inducido dentro de un sistema biológico y que se manifiesta a través de un síndrome específico (Lazarus y Folkman, 1986). Posteriormente, en 1974, lo redefine como una respuesta inespecífica del organismo ante cualquier

demanda, que puede tener un efecto mental o somático, denominado Síndrome General de Adaptación (SGA) formado por una reacción de alarma, la resistencia y el agotamiento (citado en Sandín, 2009).

B. Teorías basadas en el estímulo, consideran que algunas características de los estímulos ambientales alteran a la persona.

Desde esta orientación, son las demandas ambientales sobre el organismo las que generan el estrés, es decir el estímulo estresante son situaciones percibidas como generadora estrés; por lo que es considerada en *el enfoque psicosocial o de los sucesos vitales*.

Weitz (1970, citado por Sandín, 2009) consideró ocho situaciones consideradas estresantes, tales como: la velocidad en el procesamiento de una información, los estímulos ambientales dañinos, las amenazas, las enfermedades, el aislamiento y confinamiento, el bloqueo, la presión grupal y la frustración. Sin embargo, Sandín (2008a, citado en Sandín, 2009) señala que es difícil asumir una clasificación de situaciones estresantes, dado a que depende de cómo lo perciba cada persona.

C. Teorías basadas en la interacción o aproximación mediacional cognitiva.

Esta perspectiva se caracteriza por maximizar la importancia de los factores psicológicos como mediadores entre las demandas o estresores y las reacciones del organismo, y tienen como máximo exponente a Lazarus (1966, citado en Lazarus y Folkman, 1986).

Lazarus (1993a, citado en Segura, 2001) considera al estrés como una reacción a los daños y amenazas personales de varios tipos que emergen en las interacciones de la persona con el ambiente.

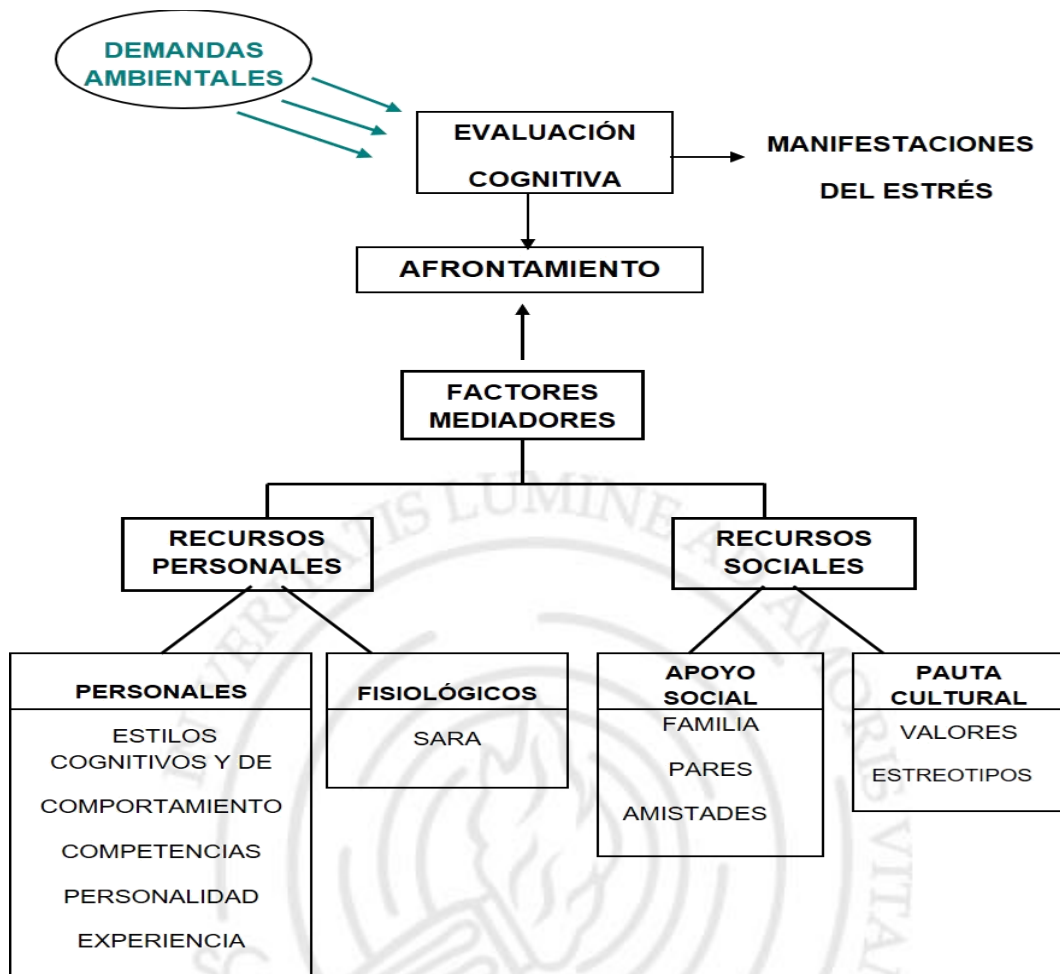
Posteriormente, Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43).

La idea central de esta perspectiva, es el concepto de evaluación considerada como “un proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 56).

En este proceso, se evidencia la *evaluación primaria* dada en cada interacción con una exigencia externa o interna pudiendo percibirla como un beneficio, amenaza, daño o desafío; de percibirse como amenaza o desafío, se activa la búsqueda de estrategias de afrontamiento a la situación a través de sus recursos personales o sociales a cual se le denomina *evaluación secundaria*, la interacción entre estas evaluaciones facilita una nueva evaluación de la situación que es capaz de modificarla llamada *reevaluación* (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Sandín, 2009) (Figura 1).

Figura 1

Modelo explicativo de la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus



Nota. C. Segura (2001). *Estrategias de afrontamiento al estrés e inteligencia cognitiva y no cognitiva en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú].

Modelo procesual del estrés

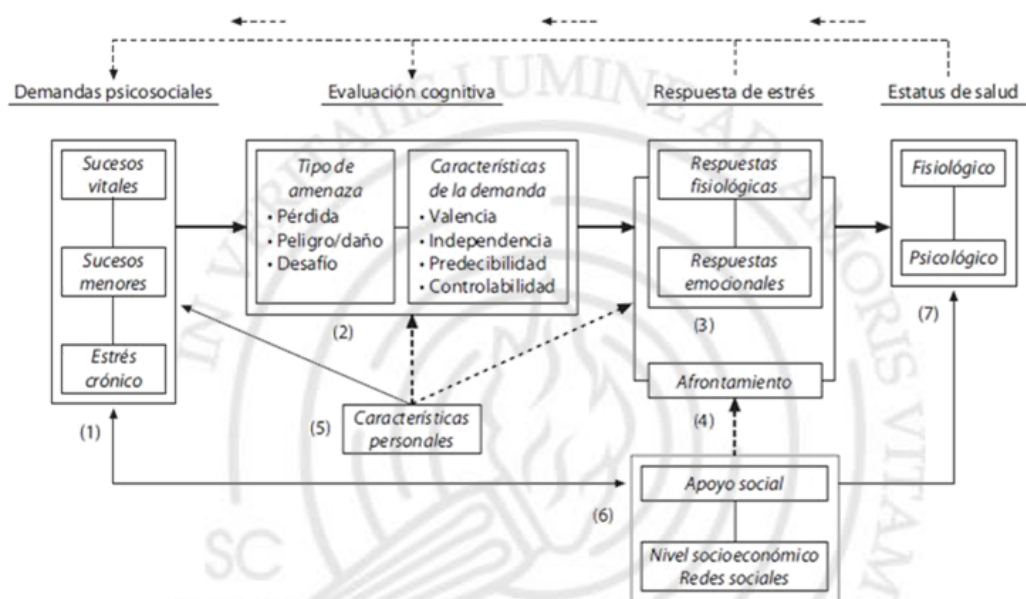
Sandín (2009) presenta la modificación de su modelo inicial, considerando al estrés, como un complejo conjunto de variables que funcionan a diferentes niveles e interaccionan entre si diacrónicamente, y lo estructura en siete etapas:

1. Demandas psicosociales, son agentes externos causales primarios del estrés tales como estresores psicosociales, ambientales naturales y artificiales.

- Evaluación cognitiva de las demandas psicosociales amenazantes como una pérdida, peligro o desafío. Estas valoraciones dependen de las características per se, la valencia positiva/negativa que le otorguen, el grado de independencia/dependencia de cómo afrontarlas, la predictibilidad y controlabilidad de la demanda psicosocial (Figura 2).

Figura 2

Modelo procesual del estrés de Sandín



Nota. Principales relaciones entre los siete componentes básicos. Las flechas gruesas indican relaciones de mediación (líneas continuas) y modulación (líneas discontinuas). B. Sandín (2009). El estrés. E: Belloch, A.; Sandín, B.; y Ramos, F. (2009). Manual de Psicopatología, Volumen II. Mc Graw Hill, p. 11.

Respuesta de estrés, formadas por las fisiológicas, y psicológicas dentro de ellas la más relacionada con el estrés la respuesta emocional, que va acompañada de las respuestas cognitivas y motoras.

- Afrontamiento, son los esfuerzos conductuales y cognitivos realizados por la persona para hacer frente a las exigencias negativas y así manejar las emociones que genera el estrés. Esta etapa, considera a las variables

moderadoras o moduladoras de la respuesta de estrés, que intervienen por sí mismas activando o modulando las variables mediadoras.

4. Características personales, conjunto de variables que pueden influir sobre las etapas anteriores, mediando las respuestas del estrés tales como el locus de control, la percepción de control, la autoeficacia, la autoestima, el sentido del optimismo, la resiliencia, manejo de las emociones.
5. Características sociales, como el apoyo social, nivel socioeconómico y las redes sociales, son recursos valiosos para disminuir el efecto del estrés; encontrándose que el apoyo social de amigos, pares y familiares, así como el nivel socioeconómico son los de mayores efectos.
6. Estatus de salud, es el estado de salud a nivel fisiológico y psicológico, relacionado con un tipo de afrontamiento productivo o evitativo.

Esta perspectiva integral permite identificar factores de riesgo y facilitar diseños de intervenciones preventivas, especialmente de la ansiedad y la depresión.

Moderadores del estrés

González (1989, 1991, citado por Oblitas, 2006), señala que existen factores del estrés según el grado de su participación en la experiencia, siendo:

- a) factores internos, características de la persona implicadas en la respuesta de estrés, como el índice de reactividad al estrés;
- b) factores externos o estresores ambientales que afectan el equilibrio o ajuste de la persona; y
- c) factores moduladores, constituido por variables ambientales como personales no relacionadas con la respuesta de estrés, como el soporte social, los estados afectivos, la inteligencia emocional, la personalidad, los estilos atribucionales, la resiliencia que intervienen en la interacción de los factores del estrés como

condicionadores, moduladores o modificadores, siendo los moduladores los que incrementan o amortiguan la percepción de amenaza de los estresores, por tanto, facilitan o interfieren la respuesta adaptativa del sujeto.

Estrés en el contexto académico

Es la denominación que recibe en el entorno educativo, para referirse “a las situaciones implícitas en el proceso educativo que no son controladas por el estudiante y que pueden causarle enfermedades cardiovasculares, músculo esqueléticas, reproductivas, trastornos del sueño y/o del comportamiento” (OPS/OMS, 2016, citado por Zárate, Soto, Castro, y Quintero, 2017, p. 92).

Zárate et, al. (2017) lo consideran como un estado facilitado por la percepción negativa de las exigencias del entorno educativo, específicamente cuando estas desbordan sus recursos para afrontarlas; evidenciando algunos síntomas: ansiedad, cansancio, insomnio, bajo rendimiento académico, ausentismo o deserción.

Martín (2007) considera al estrés académico como las reacciones frente a las interacciones de situaciones estresantes, la valoración personal de la misma y las variables mediadoras que se dan en un mismo contexto como es la universidad.

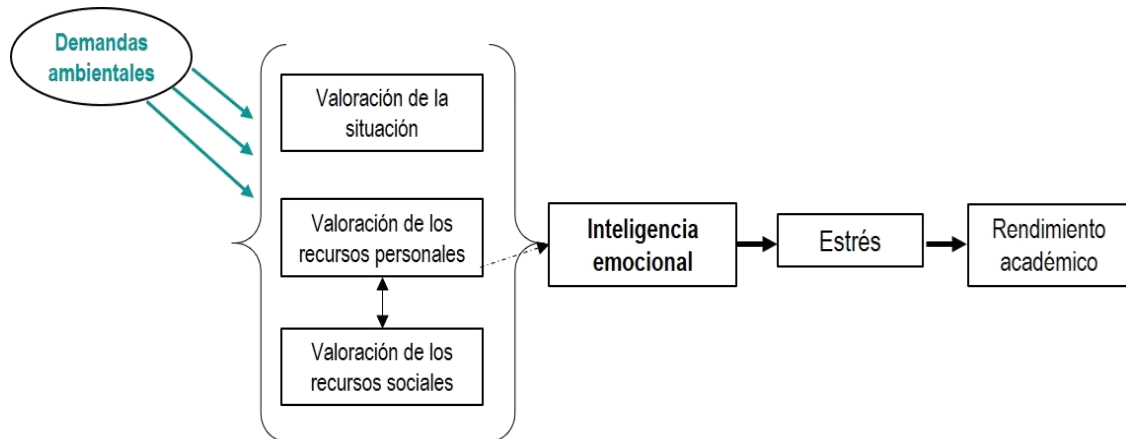
Barraza (2004) desde una perspectiva sistémica-cognoscitiva el estrés académico es un proceso adaptativo, esencialmente psicológico compuesto por a) los estresores (input), son las demandas valoradas como negativas por el alumno, b) síntomas son los indicadores de desequilibrio sistémico provocados por la situación estresante, y c) afrontamiento (output), son las acciones que realiza el estudiante para restaurar el equilibrio sistémico.

Luego de la revisión de la literatura, consideramos que la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) brinda el marco referencial para explicar la influencia de las variables moderadoras en el estrés, asimismo, por los aportes que ha realizado Lazarus y Folkman al estudio del estrés; proponemos un modelo explicativo del estrés en ámbitos académicos basado en la teoría transaccional del estrés donde podemos señalar que las demandas ambientales pueden ser percibidas por las personas como estresores académicos dependiendo de la valoración de sus propios recursos, de los recursos sociales y de la situación, que puede ser como un reto, desafío, daño o pérdida y amenaza.

En lo referente a los recursos personales o propios en esta investigación, se considerará a la inteligencia emocional - social, entendida como una “muestra representativa de competencias, destrezas y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias”, Bar-On (2006, p. 14), la cual de ser positiva en la valoración secundaria puede facilitar una re evaluación de las demandas ambientales y disminuiría el efecto del estrés en el estudiante y de manera indirecta influiría en el rendimiento académico, en este caso la inteligencia emocional tendría un rol moderador o modulador. Este modelo lo podemos visualizar en la Figura 3.

Figura 3

Modelo explicativo del estrés en el contexto educativo



2.2.3 Rendimiento académico.

Proceso complejo con diversos condicionantes provenientes de los docentes, del estudiante, del contexto, entre otros. Sin embargo, independientemente del sistema de evaluación utilizado ya sea formativo o sumativo, el producto sigue siendo igual, así tenemos que:

Para Garbanzo Vargas (2007) el rendimiento académico, como medida de los resultados de enseñanza se debe tomar en cuenta que estos son “producto de los condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales” (p. 46), y que todos estos factores median el resultado académico final.

Gutiérrez y Montañez (2012) afirman que es el grado de conocimientos de un estudiante en un nivel educativo y que la institución educativa evalúa, califica y asigna una nota a los estudiantes.

Vergara (2011) lo entiende como el logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, es decir la valoración dada a lo aprendido por el estudiante luego de un proceso de enseñanza. Esta definición se considerará en la presente investigación y que en nuestra realidad las universidades,

nacionales o privadas, utilizan una escala numérica del veinte al cero para el rendimiento académico alto y bajo, respectivamente.

2.3 Definición de términos

Inteligencia emocional-social: “muestra representativa de competencias, destrezas y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos comprendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On, 2006, p. 14).

Estrés: “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43). Estrés en el ámbito académico: Estrés académico.

Rendimiento académico: Logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, es decir la valoración dada a lo aprendido por el estudiante luego de un proceso de enseñanza, Vergara (2011).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

HG₁ La inteligencia emocional - social está relacionada directa y negativamente con el estrés.

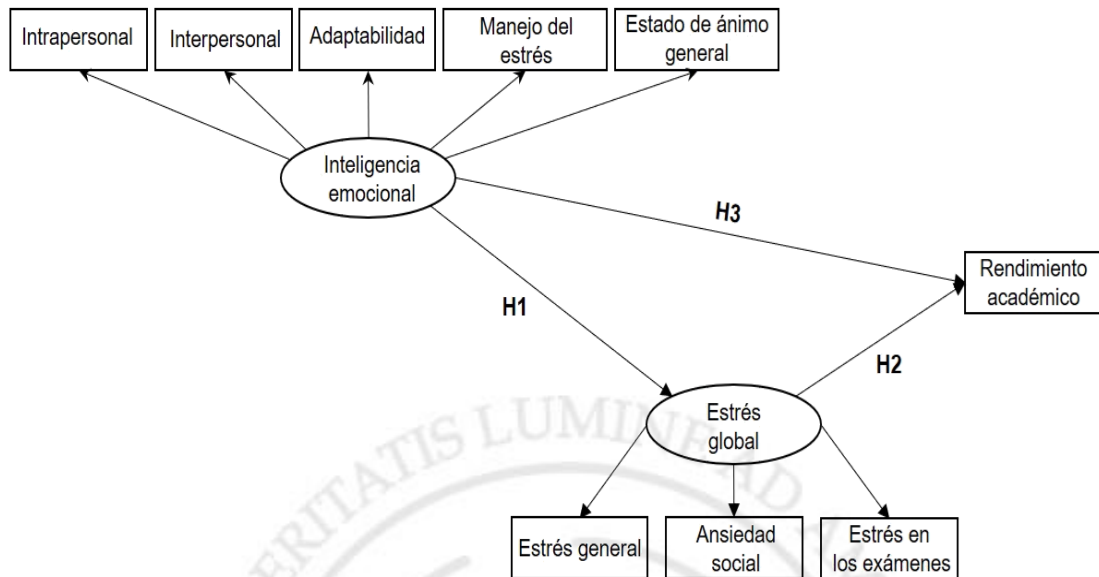
HG₂ El estrés está relacionado directa y negativamente con el rendimiento académico.

HG₃ La inteligencia emocional - social está relacionada directa y positivamente con el rendimiento académico

HG₄ Existe diferencia en la inteligencia emocional - social, el estrés y el rendimiento académico considerando el sexo y el nivel de estudios.

Figura 4

Modelo teórico hipotetizado 1 de la relación entre, inteligencia emocional -social, estrés y rendimiento académico.



2.4.2 Hipótesis específicas.

- He₁ El componente emocional intrapersonal tiene una influencia directa y negativa en el Estrés general.
- He₂ El componente emocional intrapersonal tiene una influencia directa y negativa en la Ansiedad social.
- He₃ El componente emocional intrapersonal tiene una influencia directa y negativa en el Estrés en los exámenes.
- He₄ El componente emocional interpersonal tiene una influencia directa y negativa en el Estrés general.
- He₅ El componente emocional interpersonal tiene una influencia directa y negativa en la Ansiedad social.
- He₆ El componente emocional interpersonal tiene una influencia directa y negativa en el Estrés en los exámenes.

- He₇ El componente emocional adaptabilidad tiene una influencia directa y negativa en el Estrés general.
- He₈ El componente emocional adaptabilidad tiene una influencia directa y negativa en la Ansiedad social.
- He₉ El componente emocional adaptabilidad tiene una influencia directa y negativa en el Estrés en los exámenes.
- He₁₀ El componente emocional manejo del estrés tiene una influencia directa y negativa en el Estrés general.
- He₁₁ El componente emocional manejo del estrés tiene una influencia directa y negativa en la Ansiedad social.
- He₁₂ El componente emocional manejo del estrés tiene una influencia directa y negativa en el Estrés en los exámenes.
- He₁₃ El componente emocional Estado de ánimo general tiene una influencia directa y negativa en el Estrés general.
- He₁₄ El componente emocional Estado de ánimo general tiene una influencia directa y negativa en la Ansiedad social.
- He₁₅ El componente emocional Estado de ánimo general tiene una influencia directa y negativa en el Estrés en los exámenes.
- He₁₆ La dimensión Estrés general tiene una influencia directa y negativa en el Rendimiento académico.
- He₁₇ La dimensión Ansiedad social tiene una influencia directa y negativa en el Rendimiento académico.
- He₁₈ La dimensión Estrés en los exámenes tiene una influencia directa y negativa en el Rendimiento académico.

He₁₉ El componente emocional intrapersonal tiene una influencia directa y positiva en el Rendimiento académico.

He₂₀ El componente emocional interpersonal tiene una influencia directa y positiva en el Rendimiento académico.

He₂₁ El componente emocional adaptabilidad tiene una influencia directa y positiva en el Rendimiento académico.

He₂₂ El componente emocional manejo del estrés tiene una influencia directa y positiva en el Rendimiento académico.

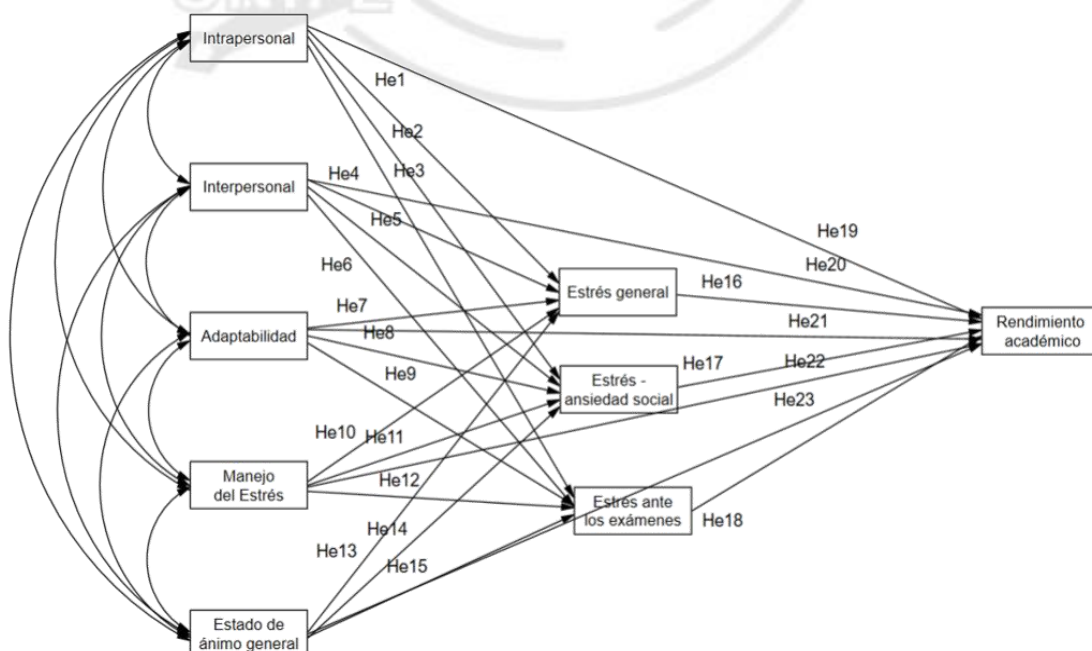
He₂₃ El componente emocional Estado de ánimo general tiene una influencia directa y positiva en el Rendimiento académico.

He₂₄ Difieren los componentes emocionales, las dimensiones del estrés global y el rendimiento académico considerando el sexo.

He₂₅ Difieren los componentes emocionales, las dimensiones del estrés global y el rendimiento académico considerando el nivel de estudios.

Figura 5

Modelo teórico hipotetizado de la relación entre inteligencia emocional – social, estrés global y rendimiento académico en referencia a las hipótesis específicas de estudio



CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Es una investigación descriptiva, primer nivel de investigación sustantiva, que describe tendencias de un grupo o población, identificando las características importantes del fenómeno analizado (Hernández et al., 2014). En ese sentido, es un estudio cuyo objetivo es la descripción y el análisis de las variables estudiadas en la presente investigación.

El tipo de investigación corresponde a uno de tipo ex post facto, en el que se recolectan datos y plantean hipótesis explicativas entre variables a fin de sobre llevar la dificultad de no ser posible la manipulación de las variables independientes (Montero y León, 2007).

El diseño de investigación corresponde uno de investigación empírica con estrategia asociativa y de tipo explicativo, dado que se busca la prueba de modelos teóricos para su integración a una teoría subyacente (Ato, López-García y Benavente, 2013), y descriptivo comparativo para analizar por sexo y nivel de estudios. Asimismo, es transversal dado a que se analizan las variables en un período especificado de tiempo (Hernández et al., 2014).

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

Estuvo compuesta por estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2.2 Muestra.

La selección de la muestra se da en función a los propósitos de la investigación, es decir es no probabilístico (Jhonson, 2014, Hernández-Sampiere et al., 2013 y Barraglia, 2008b, citado en Hernández et al., 2014).

Los participantes fueron 343 estudiantes, compuesto por 70.8% de mujeres, un 92% entre los 18 a 25 años y matriculados en las carreras Administración y Gerencia, y de Psicología del I al X ciclo (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra

	n	%
Sexo		
Hombres	100	29.2
Mujeres	243	70.8
Grupo etéreo		
16 a 20	170	50.0
21 a 25	144	42.0
26 a 48	29	8.0
Carrera de estudios		
Administración y Gerencia	131	38.2
Psicología	212	61.8
Nivel de estudios		
Inicial "I" (1°, 2° y 3° ciclo)	87	25.4
Intermedio "II" (4°, 5° y 6° ciclo)	130	37.9
Final "III" (7°, 8°, 9° y 10° ciclo)	126	36.7

Nota. N=343 participantes

3.3 Variables de investigación

Las variables estudiadas son: Inteligencia emocional – social, estrés y el rendimiento académico.

En un modelo de ecuaciones estructurales se establecen relaciones explicativas entre las variables de interés. Estas pueden clasificarse de acuerdo

a su naturaleza: observables o latentes, o de acuerdo a su rol en el modelo: exógenas y endógenas (Kline, 2016).

Para el estudio, consideraremos la segunda clasificación dado que esta permite identificar el rol o posición de cada variable en el modelo, es así que, en el modelo teórico para el planteamiento de la hipótesis general, se tiene como variable exógena a la inteligencia emocional, dado que esta no es explicada a su vez por otras variables, mientras que como endógenas al estrés y al rendimiento académico. Con respecto al modelo para las hipótesis específicas, se tiene como variables exógenas a los componentes de la inteligencia emocional - social, mientras que como endógenas se tienen a las dimensiones del Estrés global y el Rendimiento académico.

3.3.1 Definición conceptual.

Inteligencia emocional - social

“Muestra representativa de competencias, destrezas y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos comprendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On, 2006, p. 14).

Estrés

“Relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43).

Rendimiento académico

Entendido como la valoración dada a lo aprendido por el estudiante luego de un proceso de enseñanza (Vergara, 2011).

3.3.2 Definición operacional.

Inteligencia emocional - social

Evaluada con el Inventario de Cociente Emocional para jóvenes y adultos (ICE-JA), de Bar-On (1997), adaptado en Lima-Perú por Ugarriza (2001), conformado por cinco componentes y 15 subcomponentes.

En el presente estudio se utilizó la forma abreviada del ICE-JA de Bar-On realizada por Ugarriza (2005), trabajo inédito, conformado por 60 ítems de la escala general, en esta versión no se consideró el subcomponente prueba de la realidad. Para los fines de la presente investigación se integran los ítems del subcomponente en mención (Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable Inteligencia emocional-social

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo	3
	Asertividad	3
	Autoconcepto	4
	Autorrealización	5
	Independencia	5
Interpersonal	Empatía	4
	Relaciones interpersonales	5
	Responsabilidad social	5
Adaptabilidad	Solución de problemas	4
	Flexibilidad	5
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	4
	Control de los impulsos	4
Estado de ánimo general	Felicidad	5
	Optimismo	4

Estrés académico

Medido a través del *Cuestionario del estrés académico* (De Pablo et al., 2002), con dos dimensiones: 1) Estrés Global, que mide la intensidad del estrés conformado por tres componentes básicos; y 2) Estrés actual que mide el estrés que el sujeto percibe que está sometido cuando responde el cuestionario (Tabla 3).

Tabla 3

Matriz de operacionalización de la variable Estrés

Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Estrés Global	Estrés general	7
	Ansiedad social:	5
	Estrés ante los exámenes	6
2. Estrés actual	Presenta en las 4 últimas semanas	1 al 18

Rendimiento académico:

Se utiliza el promedio de notas del semestre durante el cual se realizó el estudio (Tabla 4).

Tabla 4

Matriz de operacionalización de la variable Rendimiento académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Nota	Promedio de notas del semestre.	-

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La selección de instrumentos se realizó con base al modelo teórico, la validez y confiabilidad de los mismos. Estos fueron:

1. El Cuestionario de Estrés académico, de De Pablo J., et al. (2002) tiene dos dimensiones: I. Estrés Global, que mide la intensidad del estrés conformado por tres componentes básicos: a) estrés general, relacionado con la actividad académica en general, b) ansiedad social, relacionada con las actividades académicas que implican algún tipo de actividad social, y c) el estrés en los exámenes, relacionada con el estrés que se asocia a las actividades vinculadas a los exámenes. Y, II. Estrés actual mide el estrés que percibe el estudiante cuando está respondiendo el cuestionario.

Confiabilidad y validez del Inventario de estrés académico, muestran una alta consistencia interna con un coeficiente alfa de .90. La validez del constructo del cuestionario fue evaluado a través del estudio de puntuaciones en relación con dos variables que, según el marco de la Psicología del Estrés, deberían estar relacionadas: el malestar psicológico y el neuroticismo. Asimismo, se han estudiado las relaciones entre las diversas puntuaciones de estrés académico y las del cuestionario GHQ como indicador de malestar psicológico. Se observa una correlación positiva entre el estrés actual y el GHQ (.34). Asimismo, se encuentra relación significativa con la escala de estrés en los exámenes (.40).

De igual manera, se estudió el estrés académico y el neuroticismo, observándose una correlación alta (.56) entre el estrés global y la escala de neuroticismo EPQ. En cuanto a la validez predictiva del cuestionario a través del análisis de relación entre una medida de la ansiedad en el momento del examen, en el que administró la escala Estado del STAI, y la medida del estrés académico evaluado un mes y medio antes, se observó una correlación positiva y significativa entre el estrés global y el STAI – estado ($r = .36$; $p > .001$) y en especial, con la subescala de estrés en los exámenes (.40).

Para el uso del cuestionario en la investigación se realizó un análisis semántico, es decir, se adaptó el cuestionario cambiando algunas palabras que son más utilizadas en nuestro contexto y tienen el mismo significado; específicamente se realizó en los ítems 3, 13 y 14. Asimismo, se redujo las alternativas de respuestas de nueve a cinco.

2. El Inventario del Cociente Emocional de Bar-ON (1997) para jóvenes y adultos (ICE-JA), adaptado en Lima-Perú por Ugarriza (2001). Mediante el análisis factorial se determinó que estaba conformado por cinco componentes y 15 subcomponentes: Intrapersonal (CIA) integrado por comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia; interpersonal (CIE) formado por empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; adaptabilidad (CAD) integrado por solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad; manejo de Estrés (CME) integrado por tolerancia al estrés y control de los impulsos; y el estado de ánimo en general (EAM) formado por felicidad y optimismo.

El análisis factorial confirmatorio de segundo orden de los componentes del ICE verificó la estructura factorial propuesta por Bar-On (1997), demostrando su validez de constructo y la consistencia interna de .93 para el CE Total.

Confiabilidad

Los coeficientes alfa de Cronbach para los ítems de cada componente oscilan desde moderado a alto (alfa = 0.64 a 0.84) y para los componentes varía entre 0.70 y 0.85.

Validez del I- CE de Bar-On abreviada

La consistencia interna fue medida con el Alfa de Cronbach, encontrándose correlaciones elevadas entre las dos formas de las escalas, por

ejemplo, el componente de adaptabilidad de la forma completa con adaptabilidad de la forma abreviada, es de .85, significativo al .01. Las demás correlaciones entre escalas similares de la forma completa se dan entre .94 y .96.

Las correlaciones de cada una de las escalas con el cociente emocional total van desde moderada .66 a alta .97 al uno por ciento. El estado de ánimo general correlaciona de manera elevada con el cociente emocional total.

El análisis factorial para cada uno de los componentes con rotación Varimax, corroboran la estructura que conforman cada uno de los cinco componentes del I-CE de BarOn, los mismos que han servido de base para la selección de los ítems con mayores pesos factoriales.

En el presente estudio se utilizó la forma abreviada del ICE-JA realizada por Ugarriza (2005), compuesta por 60 ítems de la escala general, en la que se excluyó el subcomponente prueba de la realidad. Sin embargo, por conveniencia de los fines de la investigación planteada se incluyó los ítems del subcomponente en mención.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el análisis del modelo de relación de variables se usó la aplicación del modelamiento de ecuaciones estructurales correspondiente al path analysis de variables latentes. El estimador considerado fue el de MLR, indicado para el análisis de variables en escala de intervalo o numéricas y por ser robusto a las desviaciones de la normalidad inferencial (Muthen & Muthen, 2017). El ajuste de los modelos se evaluó mediante el índice de ajuste comparativo (CFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y raíz media cuadrática residual estandarizada (SRMR). Se consideró buen ajuste a los modelos con CFI > .90

(Bentler, 1990), RMSEA < .080 (MacCallum, Browne y Sugawara, 1996) y SRMR < .080 (Keith, 2019).

En cuanto al análisis de comparación de grupos, se hace prueba de normalidad para determinar la pertinencia de estadísticos paramétricos y no paramétricos, se usó la prueba de Kolmogorov- Smirnov. Para la valoración de los tamaños del efecto para la comparación de dos grupos se usó la d de Hedges (Kirk, 2008) valorándose de acuerdo a los criterios de Cohen (1988) como .20, .50 y .80 para tamaños del efecto pequeño, moderado y grande, respectivamente. De la misma forma, para la comparación de más de dos grupos independientes, como medida de tamaño del efecto se usó el omega de Hayes (ω^2), en donde los valores de .010, .059 y .138 se consideran como puntos de corte para valoración de tamaños del efecto pequeño, moderado y grande (Cohen, 1988).

Con relación a la validez de contenido del cuestionario de Estrés académico (CEA), se utilizó el criterio de jueces para observar la adecuación de los ítems al contexto local y la reducción de las alternativas de respuestas, luego se procesó a través del estadístico coeficiente V de Aiken considerando los criterios establecidos por Ecurra (1988).

Con respecto al análisis de confiabilidad se usó el método de consistencia interna mediante el coeficiente alfa para las dimensiones a consideración del supuesto de unidimensionalidad. Para la consistencia interna a nivel de la escala se consideró el alfa estratificado por ser el más apropiado para escalas multidimensionales y que se calcula de acuerdo con una fórmula que en sus elementos pondera las consistencias internas de las dimensiones de acuerdo a sus variables (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011).

El software usado para el análisis de modelamiento de ecuaciones estructurales fue R (versión 4.0.3) con el paquete lavaan (latent variable analysis, versión 0.6-7). Para el análisis de consistencia interna y los resultados descriptivos se usó el software IBM SPSS Statistics en su versión 27.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos, contrastando las hipótesis planteadas con base al marco teórico desarrollado, asimismo, se detalla el proceso estadístico realizado con los instrumentos utilizados.

4.1 Análisis estadístico referido al objetivo general

Para el análisis se obtiene las puntuaciones de las variables de estudio a partir de la suma de indicadores, posteriormente se decide re - escalar las puntuaciones a fin de tenerlas desde 0 hasta 30, y facilitar la interpretación de estas. Lo anterior se aplica a todas las variables a excepción de rendimiento académico cuya puntuación se encuentra en el rango entre 0 y 20.

Los resultados descriptivos se observan en la Tabla 5, evidenciándose que los valores de asimetría no son pronunciados, es decir no mayores de 1.5 o menores de -1.5 (Kline, 2016), por lo que se presenta a la media y la desviación estándar como medidas de tendencia central y variabilidad, respectivamente.

En los componentes de inteligencia emocional se observa el mayor promedio en interpersonal, $M = 22.4$, $DE = 3.8$, mientras que el menor promedio se encuentra en manejo del estrés, $M = 18.6$, $DE = 4.8$. De la misma forma, en las dimensiones de estrés se tiene el mayor promedio en estrés en los exámenes, $M = 18.4$, $DE = 5.7$, mientras que el menor promedio se observa en estrés general, $M = 10.3$, $DE = 5.6$. En el rendimiento académico se tiene $M = 13.5$ y $DE = 2.2$.

Sobre la confiabilidad de las mediciones se obtuvieron coeficientes de consistencia interna α entre los valores de .65 y .88, tal como se muestra en la misma tabla. Asimismo, con respecto a la escala de estrés se tiene una

consistencia interna $\alpha_{\text{estratificado}} = .85$, mientras que para inteligencia emocional también se obtiene una adecuada consistencia interna $\alpha_{\text{estratificado}} = .94$.

La validez de contenido del cuestionario de Estrés alcanzó un coeficiente de 0.99 ($p < .01$). Se realizó a través de la evaluación de 9 jueces, docentes universitarios, profesionales competentes, investigadores de reconocida trayectoria académica, conocedores de temas académicos, clínicos y psicométricos, quienes determinaron la pertinencia de los ítems en la escala.

Tabla 5

Descriptivos y coeficientes de consistencia interna de las variables de estudio

Medición	Núm. ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín	Máx	α	Asimetría
Inteligencia Emocional	66	20.6	3.3	10	29	.94*	-0.31
Intrapersonal	21	20.8	4.1	8	30	.88	-0.40
Interpersonal	14	22.4	3.8	9	30	.78	-0.60
Adaptabilidad	15	19.3	3.6	7	30	.76	0.03
Manejo del Estrés	8	18.6	4.8	1	30	.78	-0.30
Estado de ánimo general	8	21.6	4.3	8	30	.74	-0.58
Estrés Global	18	13.8	4.3	0	25	.85*	-0.18
Estrés general	7	10.3	5.6	0	30	.76	0.48
Ansiedad social	5	12.6	5.7	0	27	.65	0.21
Estrés en los exámenes	6	18.4	5.7	0	30	.76	-0.52
Rendimiento académico		13.5	2.2	6.9	19		-0.14

α^* = alfa estratificado

En la Tabla 6 para las variables de estudio se visualiza la matriz de correlaciones. Estas se encuentran entre los valores de $r = .68$, $p < .001$ y $r = .04$, $p = .461$, correspondiente a las correlaciones entre intrapersonal y

adaptabilidad, así como en interpersonal y rendimiento académico, respectivamente.

Tabla 6

Coefficientes de correlación de Pearson de las variables de estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Intrapersonal	–								
2. Interpersonal	.48***	–							
3. Adaptabilidad	.68***	.44***	–						
4. Manejo del Estrés	.43***	.30***	.60***	–					
5. Estado de ánimo general	.74***	.56***	.63***	.48***	–				
6. Estrés general	-.40***	-.21***	-.32***	-.27***	-.33***	–			
7. Ansiedad social	-.37***	-.13*	-.28***	-.22***	-.26***	.57***	–		
8. Estrés en los exámenes	-.24***	.07	-.22***	-.24***	-.17**	.24***	.35***	–	
9. Rendimiento académico	.16**	.04	.16**	.13*	.13*	-.21***	-.24***	-.11*	–

*** $p < .001$. ** $p < .010$. * $p < .050$.

4.1.1 Resultado de la correlación entre inteligencia emocional-social, estrés, y rendimiento académico.

Evaluación del modelo hipotetizado

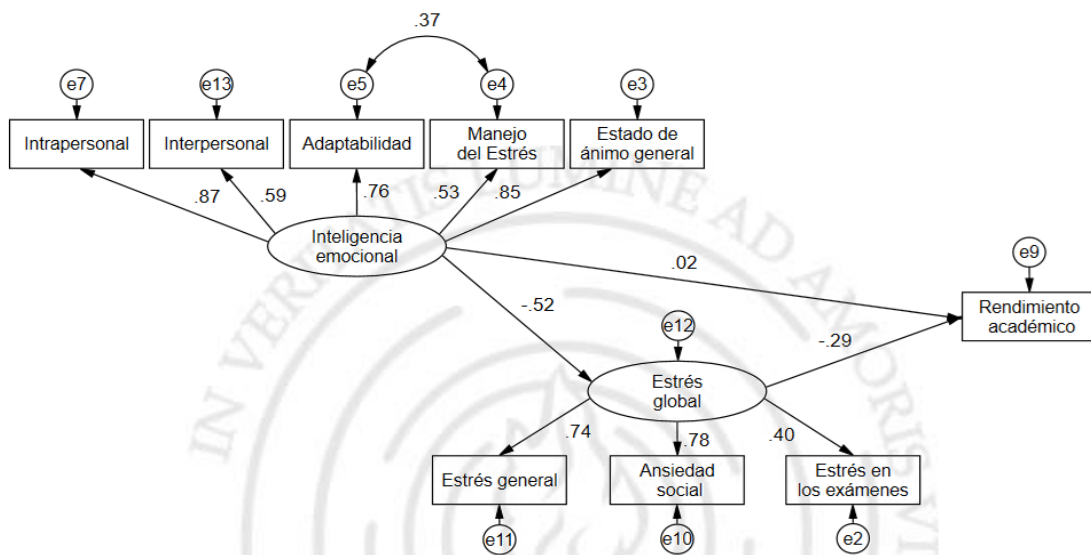
Previo al uso del estimador, se realizó el análisis de normalidad multivariada con el test de Mardia (Mardia, 1970), obteniéndose el valor de la curtosis multivariada de 6.87, indicando presencia de no-normalidad multivariada (Bentler, 2004). Por lo que, se decidió usar el estimador MLR en lugar de ML, indicado por su robustez a las desviaciones de normalidad (Muthen & Muthen, 2017).

El análisis del ajuste del modelo hipotetizado alcanzó un nivel adecuado, $\chi^2(24) = 63.1$, CFI = .959, $p < .001$, RMSEA = .069, SRMR = .049. Sin embargo,

el efecto correspondiente a H3 sobre la relación de la Inteligencia emocional con el Rendimiento académico obtiene un valor cercano al nulo, $\beta = .02$, $p = .806$, tal como se observa en la Figura 6.

Figura 6

Resultados del modelo estructural teórico inicial de inteligencia emocional-social, estrés global y rendimiento académico



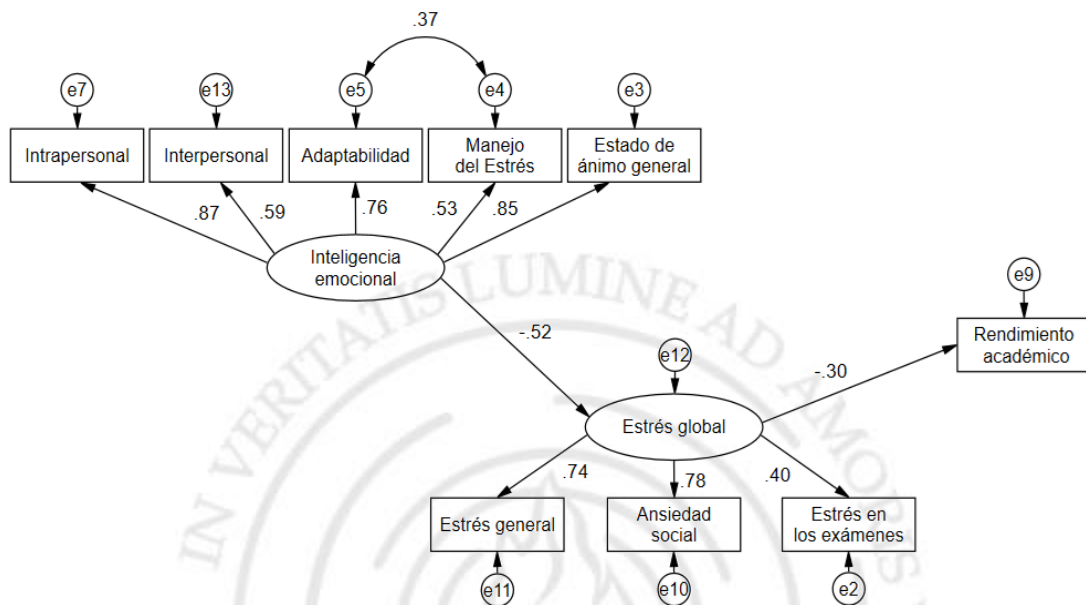
Nota. Se muestran los parámetros estimados estandarizados

Los resultados obtenidos del modelo hipotetizado, así como, la valoración de una explicación más parsimoniosa que se tiene en consideración en el modelamiento de ecuaciones estructurales a través de un modelo con menor número de variables conectadas por el menor número de flechas direccionales (Loehlin & Beaujean, 2017) y haciendo lectura de los índices de modificación. Es así que se plantea un modelo re-especificado sin el efecto direccional de la inteligencia emocional al rendimiento académico, alcanzando un modelo también con un buen ajuste, $\chi^2(25) = 63.5$, $p < .001$, CFI = .960, RMSEA = .067, SRMR = .049. En este modelo se verifica H₁, es decir que existe una relación inversa

de la inteligencia emocional con el estrés, $\beta = -.52$, $p < .001$, y H_2 donde comprueba la relación inversa del estrés con el rendimiento académico, $\beta = -.30$,

Figura 7

Resultados del modelo estructural teórico re-especificado de inteligencia emocional, estrés global y rendimiento académico



$p < .001$, tal como se observa en la Figura 7.

. Nota. Se muestran los parámetros estimados estandarizados.

4.1.2 Resultado de las comparaciones en inteligencia emocional-social, estrés, y rendimiento académico según el sexo.

Previo al análisis de significancia estadística de la diferencia de dos grupos independientes se evalúa la pertinencia de estadísticos inferenciales paramétricos o no paramétricos. Para esto se usa la prueba de Kolmogorov-Smirnov que analiza la significancia estadística del ajuste a una distribución normal poblacional. Para la mayoría de las variables de estudio se obtuvo $p < .050$, por lo que se rechaza la hipótesis nula de ajuste a distribución normal poblacional y se concluye por el uso de prueba de significancia estadística no paramétrica, es así que se usa la U de Mann-Whitney.

En el análisis de diferencias en inteligencia emocional según sexo se observa que el grupo de mujeres, $M = 20.8$, $DE = 3.3$, tiene una mayor puntuación que el de hombres, $M = 20.1$, $DE = 3.0$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente no significativa, $U = 10522.0$, $p = .051$, $d_{Hedges} = 0.22$. En estrés se tiene que el grupo de mujeres, $M = 13.9$, $DE = 4.4$, alcanzan mayor puntuación que el grupo de hombres, $M = 13.5$, $DE = 4.2$, siendo esta diferencia no significativa estadísticamente y trivial en su tamaño de efecto, $U = 11711.0$, $p = .599$, $d_{Hedges} = 0.11$. Finalmente, en rendimiento académico se tiene que el grupo de mujeres, $M = 13.7$, $DE = 2.1$, tiene una mayor puntuación comparado con el grupo de hombres, $M = 13.0$, $DE = 2.3$, siendo esta diferencia estadísticamente significativa y pequeña, $U = 9855.0$, $p = .006$, $d_{Hedges} = 0.32$. Lo anterior se puede visualizar en la tabla 7.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos y análisis inferencial de diferencias en inteligencia emocional, estrés y rendimiento académico según sexo, utilizando la prueba U de Mann Whitney

Mediciones	Hombres (n = 100) M (DE)	Mujeres (n = 243) M (DE)	U	p	d
Inteligencia emocional	20.1 (3.0)	20.8 (3.3)	10522.0	.051	0.22
Estrés	13.5 (4.2)	13.9 (4.4)	11711.0	.599	0.11
Rendimiento académico	13.0 (2.3)	13.7 (2.1)	9855.0	.006	0.32

4.1.3 Resultado de las comparaciones entre inteligencia emocional-social, estrés, y rendimiento académico según el ciclo de estudio.

De la misma forma que en el procedimiento anterior, previo el análisis de significancia estadística de la diferencia de tres grupos independientes se evalúa la pertinencia de estadísticos inferenciales paramétricos o no paramétricos. El resultado de la prueba Kolmogorov- Smirnov para algunos de los grupos indicó

$p < .50$, por lo que nuevamente se rechaza la hipótesis nula de ajuste a distribución normal poblacional y se concluye por el uso de la prueba de significancia estadística no paramétrica. Es así que se usa la prueba de Kruskal-Wallis.

En el análisis de diferencias según ciclo se tiene que en la inteligencia emocional la mayor puntuación la tiene el grupo de ciclos finales, $M = 21.4$, $DE = 3.1$, seguido por el de ciclos intermedios, $M = 20.2$, $DE = 3.2$, y ciclos iniciales, $M = 19.8$, $DE = 3.4$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente significativa, $H(2) = 16.7$, $p < .001$, $\omega^2 = 0.40$. Con respecto al estrés se observa que las diferencias son estadísticamente no significativas y el tamaño del efecto es trivial, $H(2) = 2.5$, $p = .283$, $\omega^2 = 0.003$. Por otro lado, en rendimiento académico se tiene la mayor puntuación para los de ciclo final, $M = 14.3$, $DE = 2.1$, seguido por los de ciclos intermedios, $M = 13.2$, $DE = 2.1$, y ciclos iniciales, $M = 12.8$, $DE = 2.2$, siendo esta diferencia moderada y estadísticamente significativa, $H(2) = 20.6$, $p < .001$, $\omega^2 = .070$. Lo anterior se puede observar en detalle en la tabla 8.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos y análisis inferencial de diferencias en inteligencia emocional, estrés y rendimiento académico según ciclo de estudio, utilizando la prueba Kruskal-Wallis

Mediciones	Ciclos iniciales ($n = 87$)	Ciclos intermedios ($n = 130$)	Ciclos finales ($n = 126$)	$H(2)$	p	ω^2
	$M (DE)$	$M (DE)$	$M (DE)$			
Inteligencia emocional	19.8 (3.4)	20.2 (3.2)	21.4 (3.1)	16.7	<.001	.040
Estrés	14.2 (4.2)	14.0 (4.4)	13.3 (4.3)	2.5	.283	.003
Rendimiento académico	12.8 (2.2)	13.2 (2.1)	14.3 (2.1)	20.6	<.001	.070

4.2 Análisis estadístico referido a los objetivos específicos

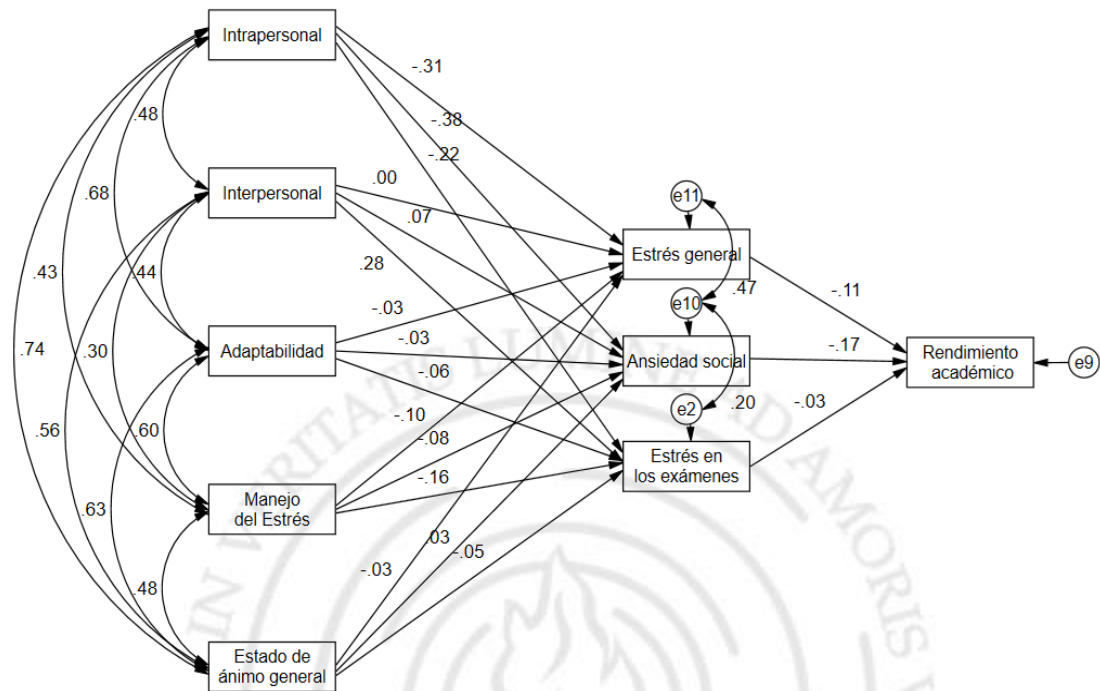
4.2.1 Resultado de las relaciones entre los componentes emocionales, dimensiones del estrés global y el rendimiento académico.

Para la evaluación de las hipótesis específicas se analizó el modelo teórico de la Figura 5, teniendo en consideración el modelo re-especificado sin el efecto direccional de la inteligencia emocional al rendimiento académico Figura 7. El resultado indicó un buen ajuste, $\chi^2(6) = 11.6$, $p < .001$, CFI = .979, RMSEA = .052, SRMR = .028, considerándose en este modelo la covarianza entre los errores de estrés general y ansiedad social, y entre ansiedad social y estrés en los exámenes.

Con respecto a las hipótesis específicas, se verifica la He₁ sobre la relación inversa entre intrapersonal y estrés general, $\beta = -.31$, $p < .001$, la He₂ sobre la relación inversa entre intrapersonal y ansiedad social, $\beta = -.38$, $p < .001$, y la He₃ sobre la relación inversa entre intrapersonal y estrés en los exámenes, $\beta = -.22$, $p = .013$. También, con respecto a la He₆ sobre la relación entre interpersonal y estrés en los exámenes se observa una relación directa, $\beta = .28$, $p < .001$. Además, se observa con respecto a He₁₀ una relación pequeña e inversa entre manejo de estrés y estrés general, $\beta = -.10$, $p = .147$, así como con respecto a He₁₂ sobre la relación entre manejo de estrés y estrés en los exámenes, $\beta = -.16$, $p = .014$. Finalmente, sobre He₁₆ se encuentra una relación pequeña e inversa entre estrés general y rendimiento académico, $\beta = -.11$, $p = .076$, así como con respecto a He₁₇ de la relación inversa entre ansiedad social y rendimiento académico, $\beta = -.17$, $p = .002$. Todos estos resultados se pueden visualizar en la Figura 8.

Figura 8

Resultados del modelo estructural re-especificado teórico de inteligencia emocional-social, estrés global y rendimiento académico en referencia a las hipótesis específicas de estudio



Nota. Se muestran los parámetros estimados estandarizados.

4.2.2 Análisis de comparación de grupos.

4.2.2.1 Análisis de comparación de las variables según el sexo.

Previo al análisis de significancia estadística de la diferencia de dos grupos independientes se evalúa pertinencia de estadísticos inferenciales paramétricos o no paramétricos. Para esto se usa la prueba de Kolmogorov-Smirnov que analiza la significancia estadística del ajuste a una distribución normal poblacional. Para la mayoría de las variables de estudio se obtuvo $p < .050$, por lo que se rechaza la hipótesis nula de ajuste a distribución normal

poblacional y se concluye por el uso de prueba de significancia estadística no paramétrica, es así que se usa la U de Mann-Whitney.

En el análisis de diferencias en el componente emocional interpersonal según sexo se observa en que el grupo de mujeres, $M = 22.9$, $DE = 3.7$, tiene una mayor puntuación que el de hombres, $M = 21.4$, $DE = 3.8$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente significativa, $U = 9225.5$, $p < .001$, $dHedges = 0.40$.

También se observa diferencia en el rendimiento académico, teniendo una mayor puntuación el grupo de mujeres, $M = 13.7$, $DE = 2.1$, comparado con el grupo de hombres, $M = 13.0.9$, $DE = 2.3$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente significativa, $U = 9855.0$, $p = .006$, $dHedges = 0.32$.

En las demás variables de estudio no se observan diferencias tal como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9

Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en los componentes de inteligencia emocional, dimensiones del estrés y rendimiento académico según sexo, utilizando la prueba U de Mann Whitney

Mediciones	Hombres	Mujeres	U	p	d
	(n = 100) M (DE)	(n = 243) M (DE)			
Intrapersonal	20.5 (3.9)	20.9 (4.1)	11174.5	.242	0.10
Interpersonal	21.4 (3.8)	22.9 (3.7)	9225.5	.001	0.40
Adaptabilidad	18.8 (3.4)	19.5 (3.7)	11045.5	.186	0.19
Manejo del Estrés	18.4 (5.0)	18.7 (4.8)	11796.5	.671	0.06
Estado de ánimo general	21.2 (4.2)	21.8 (4.4)	11164.0	.237	0.14
Estrés general	10.3 (5.1)	10.3 (5.8)	11894.0	.759	0.01
Ansiedad social	11.9 (5.6)	12.9 (5.7)	11253.5	.281	0.17
Estrés en los exámenes	18.1 (6.4)	18.6 (5.5)	11937.5	.799	0.08
Rendimiento académico	13.0 (2.3)	13.7 (2.1)	9855.0	.006	0.32

4.2.2.2 Análisis de comparación de las variables según el ciclo de estudio.

De la misma forma que en el procedimiento anterior, previo al análisis de significancia estadística de la diferencia de tres grupos independientes se evalúa la pertinencia de estadísticos inferenciales paramétricos o no paramétricos. El resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov para la mayoría de variables de estudio indicó $p < .050$, por lo que, se rechaza la hipótesis nula de ajuste a distribución normal poblacional y se concluye con el uso de prueba de significancia estadística no paramétrica, es así que se usa la prueba de Kruskal-Wallis.

En el análisis de diferencias según ciclo se observa las mayores diferencias en el componente emocional de adaptabilidad, teniendo la mayor puntuación el grupo de ciclos finales, $M = 20.3$, $DE = 3.5$, seguido por el de ciclos intermedios, $M = 19.0$, $DE = 3.5$, y ciclos iniciales, $M = 18.3$, $DE = 3.7$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente significativa, $H(2) = 18.1$, $p < .001$, $\omega^2 = .043$.

También observamos diferencias en componente emocional intrapersonal con la mayor puntuación en ciclos finales, $M = 21.8$, $DE = 3.6$, seguido de ciclos intermedios, $M = 20.7$, $DE = 3.8$, y ciclos finales, $M = 19.6$, $DE = 4.8$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente significativa, $H(2) = 14.3$, $p < .001$, $\omega^2 = .036$.

De la misma forma se evidencian diferencias en el componente emocional estado de ánimo general teniendo la mayor puntuación los de ciclo final, $M = 22.7$, $DE = 3.8$, seguido por los de ciclos intermedios, $M = 21.3$, $DE = 4.2$, y ciclos iniciales, $M = 20.5$, $DE = 4.8$, siendo esta diferencia pequeña y estadísticamente significativa, $H(2) = 13.2$, $p = .001$, $\omega^2 = .036$.

Asimismo, se observan diferencias pequeñas y estadísticamente significativas en estrés en los exámenes, $H(2) = 6.3$, $p = .042$, $\omega^2 = .014$ y en el componente emocional manejo del estrés, $H(2) = 9.3$, $p = .010$, $\omega^2 = .020$, respectivamente.

Estos resultados en detalle pueden visualizarse en la Tabla 10.

Tabla 10

Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en los componentes de inteligencia emocional, dimensiones del estrés y rendimiento académico según ciclo de estudio, utilizando la prueba Kruskal-Wallis

Mediciones	Ciclos iniciales ($n = 87$)	Ciclos intermedios ($n = 130$)	Ciclos finales ($n = 126$)	$H(2)$	p	ω^2
	$M (DE)$	$M (DE)$	$M (DE)$			
Intrapersonal	19.6 (4.8)	20.7 (3.8)	21.8 (3.6)	14.3	.001	.036
Interpersonal	22.7 (3.7)	21.8 (3.8)	22.9 (3.8)	5.2	.073	.009
Adaptabilidad	18.3 (3.7)	19.0 (3.5)	20.3 (3.5)	18.1	.000	.043
Manejo del Estrés	17.8 (4.8)	18.3 (4.9)	19.6 (4.6)	9.3	.010	.020
Estado de ánimo general	20.5 (4.8)	21.3 (4.2)	22.7 (3.8)	13.2	.001	.036
Estrés general	10.7 (5.1)	10.5 (6.0)	9.9 (5.4)	1.4	.494	.000
Ansiedad social	12.8 (5.5)	12.7 (6.0)	12.5 (5.5)	0.1	.961	.000
Estrés en los exámenes	19.3 (5.6)	18.9 (5.6)	17.4 (5.9)	6.3	.042	.014
Rendimiento académico	12.8 (2.2)	13.2 (2.1)	14.3 (2.1)	20.6	.000	.003

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de la investigación es explicar la influencia que tiene la inteligencia emocional – social (IE – S) en el estrés y el rendimiento académico, evaluándose de manera específica la inteligencia emocional y sus componentes en relación con el estrés, y el rendimiento académico, el que es explicado mediante el modelo teórico 1 en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Esta se analiza mediante la metodología del modelamiento de ecuaciones estructurales, técnica estadística multivariada que permitió evaluar el ajuste de la evidencia empírica al modelo de relaciones explicativas entre variables previamente planteadas.

Respecto a la primera hipótesis general, referida a la influencia directa e inversa de la inteligencia emocional en el estrés, podemos decir, que se confirma en el estudio, es decir, a mayor inteligencia emocional menor estrés en el ámbito académico (Figura 7).

Este resultado es consistente con el planteamiento de Bar-On (2006) quien señala que la inteligencia emocional influye en la efectividad con que hacemos frente a las demandas diarias, es decir una adecuada gestión de las emociones disminuye el estrés. De igual manera, concuerda con lo encontrado por muchos investigadores; en primer lugar, sobre el rol protector de la inteligencia emocional-social ante el estrés académico, evidenciando que a mayor inteligencia emocional menor auto percepción del estrés académico y sus síntomas (Arce et al., 2020; Picasso, Lizano y Anduaga, 2016; Montenegro, 2020; Ranasinghe et al., 2017; entre otros. En segundo lugar, sobre el efecto de la inteligencia emocional en la valoración de las situaciones académicas de

forma más objetiva favoreciendo procesos de afrontamiento adaptativo en lugar de un afronte evitativo (Amaya, 2018; Puigbó et al., 2019; González Cabanach, Souto-Gestal y Fernández Cervantes, 2018).

Respecto a la segunda hipótesis general (ver Figura 7) se verificó la relación inversa del estrés con el rendimiento académico confirmándose la hipótesis planteada.

Lazarus y Folkman (1986) señalan que el estrés pone en peligro la respuesta adaptativa del sujeto a su entorno, siendo el rendimiento académico una manifestación del afrontamiento; por lo que podemos decir, a mayor estrés menor es el rendimiento académico. Estos resultados son respaldados por los hallazgos de algunos investigadores que encuentran que a mayor estrés menor es el rendimiento académico, el compromiso y la dedicación a los estudios (Martínez, 2019; Galdós-Tangüis, 2014; Puigbó et al., 2019; Vidal-Conti et al., 2018 y Amaya, 2018).

Referente a la tercera hipótesis general (Figura 4), no se confirmó la relación directa y positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, la influencia encontrada fue muy pequeña, no coincidiendo con lo encontrado por Bar-On (2007, 2010) y Brackett y Salovey (2004, citado por Bar-On 2010), cuando señalan que ésta tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. Del mismo modo, es contrario a lo encontrado por Espejo-Garcés et al. (2021) y Páez y Castaño (2015) en donde el manejo de las emociones influye en el rendimiento académico universitario (Figura 6).

Respecto a la cuarta hipótesis general, se buscó comparar la inteligencia emocional, el estrés y el rendimiento considerando el sexo y el ciclo de estudio; confirmándose con respecto al sexo, que las mujeres tienen mejor rendimiento

académico que los hombres (Tabla 7); estos resultados son contradictorios con lo hallado por Páez y Castaño (2015), quienes señalan que no existen diferencias el rendimiento académico entre hombre y mujeres. Por otro lado, con referencia a inteligencia emocional, el estrés y el rendimiento académico al considerar el ciclo de estudio, encontramos que los estudiantes de los niveles más alto de estudio manejan mejor sus emociones en el afronte a las situaciones académicas demandantes (Tabla 8).

En la investigación también se analizaron las hipótesis específicas (He), verificándose las He₁, He₂ y He₃ sobre la influencia directa e inversa del componente intrapersonal de la IE-S en el estrés general, en la ansiedad social y el estrés en los exámenes, (ver Figura 8), como lo plantea Bar-On (1997) cuando indica que la conciencia y valoración emocional de sí mismo y de los otros es importante para sentirse seguro y disfrutar de lo que realiza en este caso específico en el ámbito académico.

Sobre las He₄ y He₅ relacionadas a la influencia directa e inversa del componente interpersonal de la IE-S en el estrés general, en la ansiedad social y el estrés en los exámenes se encontró que los efectos fueron bajos, por lo que no se confirman; a diferencia de la He₆ en donde es importante resaltar los resultados debido a que es contrario a lo esperado, evidenciándose que la interacción social y cooperación podría estar relacionado con un aumento del estrés en los exámenes, lo cual podría indicarnos que existen variables moderadoras no contempladas en el estudio..

Respecto a las He₇, He₈, y He₉ relacionadas a la influencia directa e inversa del componente adaptabilidad de la IE-S en el estrés general, en la ansiedad social y el estrés en los exámenes se encontró que los efectos fueron

bajos, por lo que no se confirman las hipótesis y estaría mostrándonos que la valoración de las situaciones, la solución de los problemas y el ser flexible no disminuye el estrés.

Referente a las hipótesis de influencia del componente Manejo del estrés de la IE-S en el estrés general y el estrés en los exámenes encontramos una relación pequeña e inversa confirmándose las H_{10} y H_{12} , lo que nos indicaría que el manejo de las emociones frente a situaciones adversas facilita un afrontamiento activo y positivo en los estudiantes; en cuanto, a su influencia en la ansiedad social, no tiene efectos, por lo que no se confirma la H_{11} ; lo cual implicaría que el manejo de las emociones per se, no logra el manejo del miedo a las participaciones en el aula, exposiciones entre otras actividades, probablemente a que existen otras variables mediadoras a considerar; por otro lado nos señala la importancia de la intervención temprana.

Con relación a la influencia del componente Estado de Ánimo General de la IE-S en el estrés general, la ansiedad social y el estrés en los exámenes no se encontró influencia, por tanto, no se confirma las H_{13} , H_{14} y H_{15} , lo que nos indicaría que el tener una actitud positiva y sentirse satisfecho con lo que realiza frente a las demandas académicas no es suficiente para manejar el estrés en el ámbito académico, concordando con Bar On (2010) cuando señala que la inteligencia emocional social, es la que está altamente asociada con la felicidad.

Sobre H_{16} se encuentra una relación pequeña e inversa entre estrés general y rendimiento académico, así como una relación inversa entre la ansiedad social y el rendimiento académico H_{17} , coincidiendo con lo encontrado por Martínez, 2019; Fernández, 2018; Vidal-Conti et al., 2018; y Fernández de Castro de León y Luévano, 2018, en donde se evidencia que situaciones

académicas como preparar trabajos individual o grupal, hablar o consultar una duda a un profesor fuera de clase son percibidas como estresantes y disminuyen el rendimiento académico, de igual modo, la ansiedad ante actividades académicas que implica responder preguntas en clase, preguntar en clase, exponer un tema en clase y/o entrar o salir del aula cuando la clase ya ha empezado los lleva a disminuir su rendimiento académico, sin embargo no se encuentra influencia del estrés en los exámenes en el rendimiento académico por tanto, no se acepta la He₁₈.

En lo referente a las He₁₉ a la He₂₃ relacionadas a la inteligencia emocional total sobre el rendimiento académico, no fueron consideradas en el modelo estructural re-especificado teórico (Figura 7), dado a que la relación de estas planteadas en el modelo inicial alcanzó un valor cercano al nulo, tal como se observa en la Figura 6. Cabe señalar que los modelos re – especificados (Figura 7 y 8) muestran el hallazgo de modelos más parsimoniosos, objetivo en el proceso de generación de modelos (Kline, 2016).

En la He₂₄ se buscó comparar los componentes de la inteligencia emocional, las dimensiones del estrés global y el rendimiento considerando el sexo; encontrándose, que las mujeres poseen mayores recursos para las interacciones sociales y mejor rendimiento que los hombres (Tabla 7); estos resultados son contradictorios con lo hallado por Páez y Castaño (2015), quienes señalan que no existen diferencias en la inteligencia emocional y el rendimiento académico entre hombre y mujeres (Tabla 9).

Con referencia al nivel de estudio, Cornejo y Salazar (2018) y Venancio (2018) señalan que los niveles de estrés son superiores en aquellas personas con un nivel alto de estudio, en este caso, en los estudiantes de los últimos ciclos.

Los resultados obtenidos con referencia a los componentes de la inteligencia emocional, las dimensiones del estrés global y el rendimiento al considerar el nivel de estudio He₂₅, encontramos que los estudiantes de los niveles más alto de estudio utilizan sus recursos personales y sociales para afrontar los diferentes cambios en las situaciones académicas, asimismo, disfrutan de sus logros; sin embargo, los estudiantes que muestran mayor nivel de estrés en los exámenes son los de menor nivel de estudios (Tabla 10).



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Desde una perspectiva interactiva o transaccional el estrés puede ser considerado como un desbalance entre la percepción de las demandas y los recursos para afrontarlas con éxito, por lo que se evalúa al entorno como amenazante y que pone en peligro su bienestar. Con base a esta perspectiva, buscamos la relación entre la inteligencia emocional-social, el estrés, y el rendimiento académico planteándose como objetivo explicar la influencia de la inteligencia emocional – social (IE - S) en el estrés y el rendimiento académico, de acuerdo a los resultados podemos concluir que:

- La inteligencia emocional – social tiene una influencia inversa sobre el estrés.
- El estrés tiene una influencia inversa en el rendimiento académico.
- La inteligencia emocional – social tiene una relación directa y positiva casi nula con el rendimiento académico.
- Las mujeres tienen mayor rendimiento académico que los hombres.
- Los estudiantes de los ciclos finales regulan mejor sus emociones frente a situaciones académicas demandantes.
- El componente emocional intrapersonal tiene una influencia inversa sobre el estrés general, la ansiedad social y el estrés en los exámenes.
- El componente emocional interpersonal tiene una influencia directa en el estrés en los exámenes.

- El componente emocional manejo de estrés tiene una influencia inversa en el estrés general y el estrés en los exámenes.
- El estrés general tiene una influencia inversa en el rendimiento académico.
- La ansiedad social tiene una influencia inversa en el rendimiento académico.
- El componente emocional interpersonal es mayor en las mujeres, observándose adecuados recursos para las interacciones sociales.
- Los estudiantes de los ciclos finales muestran mayor adaptabilidad, conocimiento intrapersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general.
- Los estudiantes de ciclos iniciales, muestran más estrés en los exámenes.

6.2 Recomendaciones

Considerar otras variables en el modelo explicativo del estrés en el ámbito académico, a fin de evaluar modelos que tengan un mayor acercamiento a la realidad.

Incluir variables demográficas que puedan tener un efecto moderador en la relación de las variables del modelo estudiado.

Realizar estudios longitudinales que superen las limitaciones de la investigación transversal, que permitan mayor posibilidad de conclusiones.

Diseñar programas de enriquecimiento de la inteligencia emocional - social en los estudiantes, lo cual facilitará el manejo de emociones y el uso de estrategias funcionales en el afronte a las demandas y exigencias académicas.

Por último, los resultados del presente estudio sugieren algunas reflexiones tanto para los estudiantes, profesores, profesionales e investigadores de la Educación y la Psicología. Por ejemplo, profundizar en el conocimiento relativo a la influencia que pueden tener diversos factores mediadores en el estrés y el rendimiento académico. En este sentido, los resultados de este estudio han demostrado la influencia directa e inversa de la inteligencia emocional en el estrés, así como, de la influencia directa e inversa del estrés en el rendimiento académico.



REFERENCIAS

- Amaya, M. (2018). La relación entre las habilidades emocionales y el estrés académico. *Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 90-115. [https://doi: 10.18359/reds.2996](https://doi.org/10.18359/reds.2996)
- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Arce, E., Azofeifa-Mora, C., Morera-Castro, M. y Rojas-Valverde, D. (2020). Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. *MHSalud*, 17(2), 1 – 19. <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.5>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038- 1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bar-On, R. (1997). *Development of the Baron EQ-I: A measure of Emotional and Social Intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [El modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social (IES)]. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(11), 54-62.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado>.
- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del Orientador educativo: el papel de las Estrategias de afrontamiento. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación educativa*, 28, 132-151. [https://doi: 10.25009/cpue.v0i28.2602](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602)
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Bentler, P. (2004). *EQS 6 Structural Equations Program Manual* (Issue 818). Multivariate Software.

- Castillo, C., Chacón de la Cruz, T. y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237. [https://doi: 10.1016/j.riem.2016.03.001](https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001)
- Chau, C. & Saravia, J. (2016). Does stress and university adjustment relate to health in Peru? [¿El estrés y el ajuste universitario se relacionan a la salud en Perú?]. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 8, 1–7. [https://doi: /10.1016/j.jbhsi.2017.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.002)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cornejo, J. y Salazar, R. (2018). *Estrés académico en estudiantes de una universidad privada y nacional de Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4237/Cornejo%20Sosa%20-%20Salazar%20Ram%C3%ADrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Pablo, J., Bailles, E., Pérez, J. y Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 5, 40-46.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por el criterio de jueces. *Psicología*, 6(1,2), 103-111.
- Espejo-Garcés, T. (2020). *Estudio de indicadores psicosociales y académicos en adultos jóvenes Andaluces*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. RUJA. <http://hdl.handle.net/10953/1060>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G. Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=24e36939-a860-4230-91fc-9531e1b986ad%40sessionmgr4007>
- Fernández, A. T. (2018). *Estrés y compromiso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/625153/Fern%C3%A1ndez_ca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández de Castro de León, J. F., y Luévano Flores, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Panamericana de Pedagogía*, 26, 97–117. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1926>

- Freire, C. y Ferradas, M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388012>
- Galdós-Tangüis, A. (2014). *Relación entre el rendimiento, estrés académico y dimensiones de personalidad en universitarios* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/552258/Tesis+Galdos-Tanguis.pdf;jsessionid=6F6277F02AC35F4CFBE4068E60421EB4?sequence=1>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44031103>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- González Cabanach, R.; Souto-Gestal, A.; González-Doniz, L. y Franco Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., y Fernández Cervantes, R. (2018). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 57-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129353356003>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162348>
- Kirk, R. (2008). *Statistics: An introduction* (5th ed.). Thomson-Wadsworth.
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Loehlin, J. & Beaujean, A. (2017). *Latent Variable Models. An introduction to factor, Path and Structural Equation Analysis* (5th ed.). Routledge.

- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and determination of sample size for covariance structure modeling of fit involving a particular measure of model. *Psychological Methods*, 13(2), 130–149.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-99.
- Martínez, L. (2019). *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Lima, Arequipa y Piura*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17743>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232–242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev. Tzhoeoen*, 12(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Muthen, L., & Muthen, B. (2017). *MPlus user' guide* (8th ed.). https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf.
- Oblitas, L. (2006). *Psicología de la Salud y calidad de vida*. Thomson.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21341030006>.
- Picasso, M.; Lizano, C.; y Anduaga, S. (2016). Estrés académico e inteligencia emocional en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Kiru*, 13(2), 155-164. <https://www.usmp.edu.pe/odonto/servicio/2016/02/1020-3490-1-PB.pdf>.
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. y Fernández-Castro, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del

estrés cotidiano. *Ansiedad y Estrés*, 25, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003>

- Ranasinghe, P., Wathurapatha, WS, Mathangasinghe, Y. y Ponnampereuma, G. (2017). Inteligencia emocional, estrés percibido y rendimiento académico de los estudiantes de medicina de Sri Lanka. *BMC Med Educ*, 17, 41. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0884-5>.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21–33. <https://doi.org/doi:10.1515/bile-2015-0008>.
- Sandín, B. (2009). El estrés. En Belloch A, Sandín B y Ramos F. (Eds.), *Manual de psicopatología* (Vol. 2, pp. 3–42). McGraw-Hill.
- Segura, C. (2001). *Estrategias de afrontamiento al estrés e inteligencia cognitiva y no cognitiva en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Segura, C. (2013). Predictores emocionales y cognitivos de los estilos de afrontamiento al estrés. *Temática Psicológica*, 9(1), 23-33.
- Toribio-Ferrer, C. y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18. http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Libro Amigo.
- Ugarriza, N. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn – forma abreviada (I-CE-JA) en una muestra de Lima Metropolitana*. Manuscrito no publicado.
- Ugarriza, N. y Ecurra, M. (2018). *Resiliencia, funcionamiento familiar, inteligencia socioemocional en mujeres maltratadas por su pareja y que asisten a un Centro de Emergencia Mujer de Surco*. Universidad Ricardo Palma. Vicerrectorado de Investigación. Centro de Investigación. <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/2209/INFORME%20FINAL%202018.%20nelly.%20REV%20TURNITIN%20REORDENADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Venancio, G. (2018). *Estrés Académico en estudiantes de una universidad Nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2383>
- Vergara, M. (2011). *Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bello Antioquía* [Tesis de Maestría en Neuropsicología,

Universidad de San Buenaventura].
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1219/1/Funciones_Ejecutivas_Estudiante_Vergara_2011.pdf

- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., y Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <http://doi.org/10.18172/con.3369>
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M., y Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98. <https://www.academiajournals.com/revista-alta-tec-y-sociedad>.



APÉNDICE

- A: AUTORIZACIÓN DE USO DE LA ADAPTACIÓN DEL INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR – ON – JA (ABREVIADO).
- B: AUTORIZACIÓN DE USO DEL CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
- C: CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS
- D: CONSENTIMIENTO INFORMADO



Apéndice A

Autorización de uso de instrumento de evaluación

Surco, 05 de agosto 2019

Mg. Carmen Luisa Segura Márquez

De mi consideración:

Por la presente le comunico que autorizo el uso de la adaptación del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn - JA, versión abreviada inicial, realizada por la que suscribe para fines de investigación y la posterior publicación de los resultados obtenidos en revistas científicas.

Asimismo, le solicitaría un ejemplar de la tesis cuando haya sido sustentada.

Cordialmente,

Dra. Nelly Raquel Ugarriza Chávez

Profesora Emérita de la UNMSM

Apéndice B

Autorización de uso de instrumento de evaluación

Surco, 28 de octubre del 2010

Mg. Carmen Luisa Segura Márquez

De mi consideración:

Por la presente le autorizo el uso del Cuestionario de evaluación del Estrés Académico para estudiantes universitarios, elaborado por De Pablo, J., Bailles, E., y Valdés, M., para los fines que considere conveniente.

Cordialmente,

Dr. Joan De Pablo Rabassó
Institut Clínic de Psiquiatria i Psicologia.
Hospital Clínic i Universitari de Barcelona



Apéndice C

Carta a juicio de expertos

El Cuestionario de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios ha sido evaluado mediante criterio de jueces. Los expertos son doctores especializados en Psicología, Educación y una Magister en Psicología Clínica y de la Salud, a quienes se les entregó el instrumento para obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems.

Nombre:

En la tabla adjunta se le brindan los ítems agrupados según las áreas que evalúa, las cuales son definidas conceptualmente. Los ítems deben ser calificados de acuerdo a los siguientes criterios:

Representación del área: Los ítems pertenecen al área en la que han sido agrupados. Este criterio se califica con un puntaje del 1 al 5, donde 5 significa “muy representativo del área” y 1 significa “poco representativo del área”.

Claridad en la redacción: Los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos fácilmente. Este criterio se califica con un puntaje del 1 al 5, donde 5 significa “bastante claro en su redacción” y 1 significa “no es claro en su redacción”.

Muchas gracias por su valioso tiempo. Seguidamente le brindamos la información señalada.

Categoría	Definición	Ítem	Representativo del área					Claridad de la redacción					Observaciones	
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Por favor, complete los siguientes datos:

Nombres y Apellidos:

Grado Académico:

Especialidad:

Fecha:

Firma: _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Apéndice D

Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por la Mg. Carmen Luisa Segura Márquez. El objetivo de este estudio es explicar la influencia de la inteligencia emocional – social (IE - S) en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Si usted desea participar en este estudio, se le solicitará completar las pruebas de una duración de 40 minutos de su tiempo aproximadamente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Las respuestas de los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas.

Esta investigación permitirá brindar información sobre la influencia de la inteligencia emocional – social (IE - S) para disminuir los efectos del estrés en el rendimiento académico; por lo cual, su participación será muy valorada y apreciada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto o desea mayor información puede contactarse al siguiente correo csegura_peru@yahoo.com. Asimismo, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación

Luego de haber recibido información de la investigación, acepto participar voluntariamente. Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.

Firma del Participante

Fecha