



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes
de secundaria de la institución educativa San Nicolás de
Huamachuco, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Simeon Acosta, Silvia Fanny Maria (orcid.org/0000-0001-5145-4916)

ASESORA:

Mg. Silva Aguilar, Agueda (orcid.org/0000-0002-9793-0516)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

TRUJILLO - PERÚ

2022

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada principalmente a Dios y a mi hija Dayana Gutiérrez Simeón por brindarme fortaleza durante este proceso. Así mismo Dedico esta tesis a mis padres: Silvia Acosta Amador y Pascual Simeón Layza, que siempre me apoyaron incondicionalmente.

A mis hermanos: July, Wagner y Pablo por ayudarme moralmente; gracias por sus consejos, valores, virtudes y sacrificio, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien.

LA AUTORA

Agradecimiento

A mi asesora Mg. Silva Aguilar Agueda por su apoyo y orientación, así mismo por ser mi guía en el desarrollo de la tesis. Así mismo a la Universidad César Vallejo, por ofrecerme una enseñanza de calidad para mi formación profesional.

Al Director Ricardo Rosales Espejo por brindarme su apoyo para realizar la investigación en el colegio que tiene a cargo.

LA AUTORA

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN.	1
II. MARCO TEÓRICO.	5
III. METODOLOGÍA.	14
3.1. Tipo y diseño de investigación.	14
3.2. Variables y operacionalización.	14
3.3. Población y muestra.	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	17
3.5. Procedimientos.	18
3.6. Método de análisis de datos.	19
3.7. Aspectos éticos.	19
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN	29
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS.	44

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de la población de alumnos según grado y sexo de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco	16
Tabla 2 Nivel descriptivo de la variable inteligencia emocional y estrés académico.....	20
Tabla 3 Nivel descriptivo de la dimensión percepción emocional y estrés académico.....	21
Tabla 4 Nivel descriptivo de la dimensión comprensión emocional y estrés académico.....	22
Tabla 5 Nivel descriptivo de la dimensión regulación emocional y estrés académico.....	23
Tabla 6 Contraste de normalidad de los datos de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones.....	24
Tabla 7 Contraste de normalidad de los datos de la variable estrés académico y sus dimensiones.....	24
Tabla 8 Correlación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico.....	25
Tabla 9 Correlación entre la dimensión percepción emocional y las dimensiones de estrés académico	26
Tabla 10 Correlación entre la dimensión comprensión emocional y las dimensiones de estrés académico	27
Tabla 11 Correlación entre la dimensión regulación emocional y las dimensiones de estrés académico	28

Índice de gráficos y figuras

Figura 1 Esquema del diseño correlacional..... 14

Resumen

La presente investigación se orientó a determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. Para tal fin, la muestra se conformó por 196 adolescentes, el diseño de estudio fue correlacional. Para la recolección de datos, se hizo uso de la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 y el Inventario de Estrés Académico. Los resultados muestran que el 26,4% presentan nivel de inteligencia emocional alto, el 49,5% nivel medio y el 24,0% nivel bajo. Asimismo, el 25,5% presenta nivel de inteligencia emocional alto, el 52,0% nivel medio y el 22,4% nivel bajo. Se obtuvo correlación estadísticamente significativa e inversa entre la inteligencia emocional y el estrés académico $r_s = -0,155^*$; $p = 0.030$ ($p < 0,05$). Se concluye mencionando que la relación hallada es inversa, puesto que, a mayor presencia de la inteligencia emocional, menor serán las manifestaciones de estrés académico producto de las exigencias académicas.

Palabras clave: inteligencia emocional, estrés académico, adolescentes, correlación.

Abstract

This research was aimed at determining the relationship between emotional intelligence and academic stress in high school students from the San Nicolás de Huamachuco Educational Institution, 2021. For this purpose, the sample was made up of 196 adolescents, the study design was correlational. For data collection, the TMMS-24 Emotional Intelligence Scale and the Academic Stress Inventory were used. The results show that 26.4% have a high level of emotional intelligence, 49.5% have a medium level and 24.0% have a low level. likewise, 25.5% present a high level of emotional intelligence, 52.0% a medium level and 22.4% a low level. A statistically significant and inverse correlation was obtained between emotional intelligence and academic stress $r_s = - .155^*$; $p=0.030$ ($p < .05$). It is concluded by mentioning that the relationship found is inverse, since, the greater the presence of emotional intelligence, the less will be the manifestations of academic stress as a result of academic demands.

Keywords: emotional intelligence, academic stress, adolescents, correlation.

I. INTRODUCCIÓN.

El aspecto emocional es una variable presente en el desarrollo evolutivo de las personas, la cual se ve modificada constantemente de acuerdo a las experiencias personales, condiciones de vida, aspectos socioculturales y soporte emocional (Ortiz & Oseda, 2021). Asimismo, es una variable de interés y de atención en los estudios a nivel mundial, por lo que se ha tratado de implementar estrategias para fortalecer las capacidades emocionales en ámbitos organizacionales, educativos y familiares. Por tanto, se explica que en los seres humanos aproximadamente el 80% del comportamiento humano está determinado por el desarrollo emocional y el 20% por el desarrollo racional (Cejudo & Latorre, 2017).

Por otro lado, la variable en mención se explica mediante el conjunto de habilidades emocionales, interpersonales y personales que apoyan la resolución de problemas en diferentes contextos, así como también el afrontamiento frente a dificultades propias de los adolescentes (Arrivillaga & Extremera, 2021). Por ello, es de interés la educación emocional, la cual ha tomado relevancia paulatinamente en los adolescentes, puesto que es una etapa en la que se están desarrollando integralmente y en donde presentan diversos cambios socioemocionales que deben ser atendidos constantemente (Gutiérrez et al., 2021). Frente a ello, es importante que se generen constantes programas educativos, estrategias y acciones concretas que apoyen el desarrollo emocional saludable de los menores (Gutiérrez et al., 2021).

En Latinoamérica, se estima que los adolescentes vienen presentando una serie de problemas y desajustes emocionales producto de las presiones emocionales familiares y socioculturales, consecuentemente, presentan problemas para la adaptación al medio social y en su desarrollo integral (Castillo-Viera et al., 2021). Se estima que aproximadamente el 47% de adolescentes presentan dificultad en el manejo emocional, el 17% en ocasiones logran un manejo emocional, no obstante, tiene que esforzarse para lograrlo y, por último, solo el 36% presenta nivel adecuado de presencia de la inteligencia emocional (Escobedo, 2016).

En la realidad nacional, se observó que el 38% de los adolescentes participantes de una investigación, reportaron nivel muy bajo en función a su inteligencia emocional, el 8% deficiente, el 30% promedio, el 18% muy alto y solo el 6% alto,

siendo el nivel muy bajo presentado con mayor frecuencia (Cabrera, 2021). Asimismo, Ruiz (2021), reportó que el 19% de adolescentes estudiados presentaban un nivel medio bajo de inteligencia emocional y el 10% nivel alto. De igual modo, Miranda (2017) refirió que, en su mayoría, los adolescentes del contexto peruano presentan serias deficiencias en su desarrollo emocional, lo cual es un problema importante para su área afectiva lo cual repercute en las demás etapas de su vida.

Asimismo, los problemas en el desarrollo emocional que presentan los adolescentes es un aspecto que fundamenta las perturbaciones emocionales producto de las experiencias que surgen cotidianamente, de igual modo, existe la probabilidad de que sea un factor principal para el desarrollo del estrés académico, puesto que aquel adolescente que no presenta las estrategias de afrontamiento necesarias para manejar las situaciones problemáticas, estará propenso a sufrir de estrés grave (Rizo, 2019).

Respecto al estrés académico, es una variable presente en la población académica, en adolescentes que se encuentran cursando los diferentes niveles de educación, quienes se encuentran constantemente expuestos a demandas propias de los espacios educativos que son causantes del estrés, dentro de estas demandas, se aprecia las diferencias que se presentan con los compañeros y docentes, sobrecarga de actividades académicas, etc. (Soto et al., 2021). En efecto, se aprecia que el estrés académico crónico puede afectar la salud emocional, integral, física, funcionalidad familiar y la interacción dentro del espacio familiar (Hernández, 2016), constituyéndose como un problema importante para la familia, adolescentes y contexto educativo.

Por otro lado, en la medida en que los adolescentes no están preparados para el manejo de situaciones estresantes, surgen manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas disfuncionales que limitan la adaptación de los mismos a escenarios diversos en los que se encuentran propios del periodo evolutivo que atraviesan (Domínguez, 2018), además, se relaciona con los cambios naturales de la etapa en la que se encuentran, siendo esta compleja para los adolescentes. Frente a este panorama, partiendo de los datos de prevalencia sobre el estrés, se ha reportado en una investigación que el 12% de los

adolescentes suelen presentar manifestaciones de estrés en un nivel severo, mientras que el 48% lo presenta un nivel moderado (Ozamis-Etxerbarria, 2020).

A nivel latinoamericano, en Colombia, se reportó que más del 54% de adolescentes percibían las condiciones académicas como estresantes (Maturana y Vargas, 2016). De igual modo, en Ecuador, se reportó que más del 39% de adolescentes presenciaron nivel moderado de estrés académico y el 60% los experimentaron en el nivel severo, siendo un estado emocional que afectó su productividad académica (Rueda-García, 2021). En la realidad nacional, se reportó que el 8,7% presentó una categoría muy alta de estrés académico y el 57,7% nivel alto (Escajadillo, 2019). Mientras que Romo y Ramos (2020), mostraron que el estrés académico en el nivel de estrés académico alto se presentó en el 2,7% de adolescentes y medio en el 64,7%.

Ante lo detallado con anterioridad, es importante generar la mayor evidencia posible sobre la asociación y grado de dependencia entre las variables, por lo que apoyará la comprensión sobre el comportamiento de los adolescentes en el contexto educativo y su desarrollo emocional. Por tanto, se plantea la pregunta de investigación ¿cuál es la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021?

Respecto a la justificación, el presente trabajo es relevante en el ámbito, académico puesto que apoya la comprensión y el estudio de la relación de las variables en una población que viene siendo afectada por las condiciones de salud actual, quienes han sido obligados a modificar el canal de desarrollo académico, a otro al que les ha costado adaptarse, siendo también una fuente de estrés. Desde el punto de vista teórico, el presente trabajo pretende llenar el vacío respecto a la relación presente entre las variables, la que será explicada mediante los planteamientos teóricos que se han propuesto para detallar cada una. Asimismo, socialmente el estudio es importante para el aporte del conocimiento sobre las condiciones sociales que afectan a los adolescentes, producto del cambio de modalidad en su desarrollo académico. Se estima, que las condiciones de educación virtual han modificado la presión que sienten los adolescentes, siendo un factor importante para el estrés académico y, además, el estado emocional saludable de los mismos. De acuerdo a las implicancias

prácticas, el presente estudio será un punto de partida para generar estrategias y acciones concretas orientadas a disminuir el estrés académico y favorecer la estabilidad emocional de los adolescentes. De igual modo, se constituye como antecedente importante para futuras investigaciones que pretendan hacer uso de las variables. Por último, desde el aspecto metodológico, el estudio en desarrollo parte del diseño correlacional, puesto que pretende establecer el grado de relación y dependencia entre las variables basado en mediciones con instrumentos que presentan adecuadas propiedades de medición.

El objetivo general plantea determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. Respecto a los objetivos específicos, se plantea determinar el nivel de inteligencia emocional y estrés académico, establecer la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional (perceptiva, comprensiva y regulativa) con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento).

Por otro lado, la hipótesis específica plantea la existencia de relación entre la inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. Respecto a las hipótesis específicas, se plantea existe relación entre las dimensiones de inteligencia emocional (perceptiva, comprensiva y regulativa) con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento).

II. MARCO TEÓRICO.

Respecto a los trabajos desarrollados que anteceden a la presente investigación, se tiene el estudio de Quillano & Quillano (2020), el que planteó la finalidad de determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en una muestra de 320 estudiantes. Los principales resultados muestran asociación entre estrés académico con inteligencia personal ($p < .05$), con inteligencia intrapersonal ($p < .05$), con adaptabilidad ($p < .05$) y con estado de ánimo en general ($p < .05$). El trabajo concluye mencionando que el desarrollo de la inteligencia emocional es muy importante para el manejo adecuado del estrés académico.

Por otro lado, se tiene el trabajo desarrollado por Aguilar et al. (2016) el cual se orientó a establecer la relación entre la inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, y rendimiento académico, en una muestra de 368 estudiantes. El reporte de los resultados muestra correlación inversa entre inteligencia emocional con distrés psicológico $r = -.110^*$, con quejas psicósomáticas $r = -.168^*$ y con autoeficacia $r = .132^*$. Como conclusión, se explica que la inteligencia emocional es una habilidad importante para el manejo de condiciones que atentan contra la integridad de los sujetos.

A nivel nacional, se presenta en estudio de Torres (2021), el cual planteó el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico. La muestra para el desarrollo del estudio estuvo conformada por 197 estudiantes. Los resultados muestran correlación inversa entre la dimensión estresores con inteligencia intrapersonal $r = -.114^*$, con adaptabilidad $r = -.135^*$ y con estado de ánimo $r = -.216^{**}$. De igual modo, se aprecia relación inversa entre síntomas del estrés con intrapersonal $r = -.211^{**}$ y con manejo del estrés $r = -.487^{**}$. Por último, se reportó correlación directa entre afrontamiento e intrapersonal $r = .334$ y con interpersonal $r = .312$.

Asimismo, se tiene el estudio de Picasso et al. (2017). La finalidad del estudio fue determinar la relación entre el estrés académico y la inteligencia emocional, así como también los niveles descriptivos. Participaron 89 alumnos y el diseño de estudio fue descriptivo-correlacional. Los resultados reportados muestran relación entre el estrés con la dimensión percepción ($p < .05$), con comprensión ($p < .05$) y con regulación ($p < .05$). Se concluye planteando que el aporte del

desarrollo de la inteligencia emocional es importante para disminuir los niveles de estrés.

De igual modo, el estudio de Trujillo (2020). El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico, en una muestra de 144 participantes. El diseño de estudio fue correlacional. Los resultados muestran relación inversa entre el estrés académico e inteligencia emocional $r_s = -.587^{**}$. Asimismo, la inteligencia emocional se correlacionó de manera inversa con elementos estresores $r_s = -.778^{**}$, con síntomas $r_s = -.722^{**}$ y relación directa con acciones de afrontamiento $r_s = .917^{**}$. Se concluye explicando que la inteligencia emocional es un recurso importante para hacer frente a las condiciones académicas que generan estrés.

A nivel local, se presenta el estudio de Huaccha (2016). La finalidad del estudio fue establecer la relación entre las variables burnout académico e inteligencia emocional. La metodología empleada fue correlacional y la muestra se conformó por 173 estudiantes. Los resultados muestran asociación entre la inteligencia emocional y el burnout académico $p < .05$. De igual modo, se reportó asociación entre el burnout académico con atención $p < .05$, con claridad $p < .05$ y con reparación emocional $p < .05$.

Por último, se tiene el estudio de Yupanqui (2019). La finalidad de la investigación fue establecer la correlación entre inteligencia emocional, procrastinación académica y rendimiento académico. El diseño empleado fue correlacional y la muestra estuvo conformada por 200 estudiantes. Los resultados muestran correlación inversa entre la inteligencia emocional y procrastinación $r_s = -.25^{**}$. Asimismo, se reportó correlación directa entre inteligencia emocional y rendimiento académico $r_s = .29^{**}$ y relación inversa entre procrastinación y rendimiento académica $r_s = -.24^{**}$. Por tanto, la inteligencia emocional es un factor importante presente en las condiciones académicas, siendo fundamental para el desarrollo integral.

La inteligencia emocional es un constructo estudiado ampliamente, de acuerdo a Mestre et al. (2007), cimienta sus bases en los planteamientos cognitivos-conductuales, puesto que parte de las habilidades cognitivas que regulan la información emocional, acompañada de conductas determinadas que expresas

las emociones. Asimismo, el enfoque cognitivo plantea una forma de aprendizaje basado en la propia experiencia personal, por lo que la inteligencia emocional es un aspecto del individuo que se desarrolla en función de las experiencias tempranas, se adquiere gradualmente y se adopta de acuerdo a las circunstancias contextuales.

De acuerdo al transcurrir del tiempo, la percepción de la inteligencia emocional ha cambiado, en estudios iniciales se planteaba como inteligencia social, personal, práctica que intervienen directamente en el estado emocional (Mayer & Salovey, 1997), fundamentado en base a los procesamientos cognitivos (Mayer et al., 2004), por ello, la capacidad emocional está determinada por la regulación y capacidad de autocontrol de sentimientos y reacciones emocionales. Los primeros planteamientos se remontan al personaje Thorndike (1920), quien conceptualiza la variable como la capacidad para comprender la información proveniente del mundo exterior y ofrecer una actitud positiva y asertiva en las relaciones interpersonales. Desde entonces, las definiciones partían de tres aspectos importantes: conocimientos, resolución de problemas y comprensión, apoyado, además, de la capacidad social y adaptación el medio ambiente (Gardner, 2010; Bar-On, 2000; Cifuentes, 2014).

Posteriormente, Goleman ofreció un planteamiento alternativo, referido mediante la arquitectura emocional del cerebro y cómo el desarrollo neurológico, es un factor importante para la inteligencia emocional (Suazo, 2006). Goleman (1995; 1998), explica que toda persona presenta ciertas capacidades emocionales, las cuales se relacionan directamente con la inteligencia emocional (Bar-On, 2006; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006; Ciarrochi et al., 2001).

Posteriormente, Bar-on (2006) ofrece una propuesta teórica de la variable en mención, considerando que parte de un conjunto determinado de habilidades personales como interpersonales, que apoyan la capacidad de afrontamiento frente a las presiones, circunstancias o eventos que atenten contra la propia integridad y bienestar emocional (Ugarriza, 2001). Por tanto, en función de las habilidades, surge el significado de la conducta observable en diferentes contextos, relacionadas al bienestar general (Dawda & Hart, 2000) y que son fundamentales para la adaptación (Ugarriza & Pajares, 2005), no obstante,

también explica que se debe entender desde un punto de vista multifactorial (Bar-On, 2002; Suazo, 2006).

Por otro lado, para la presente investigación, se describe el modelo de habilidades planteado por Mayer & Salovey (1997), refiriendo que la variable se configura a partir de la capacidad para entender los sentimientos de los demás, y regular las propias emociones en un determinado contexto y situación que implique la práctica emocional. Posteriormente, refirieron que la inteligencia emocional son un conjunto de respuestas organizadas, aprendidas mediante los sistemas psicológicos, cognitivos y emocionales para la comprensión de las propias emociones y las de los demás, con el fin de buscar soluciones a diversos problemas habituales.

De igual modo, plantearon la definición de la inteligencia emocional como la habilidad para observar y decodificar los signos y situaciones emocionales de las demás personas, elaborando y direccionando las respuestas emocionales, de comportamiento hacia metas personales (Mayer & Salovey, 1997). La definición mencionada ofrece una concepción más complementaria de la variable en mención para su mejor comprensión en el sentido de proceso psicológico, interpersonal y ambiental.

Por otro lado, Fernández & Extremera (2005), refieren que el modelo de habilidades de la inteligencia emocional está fundamentado en base al procesamiento de la información. No solo presenta una concepción única, genuina e individual, sino se basa sobre el proceso de adaptación de las emociones y cómo influyen los procesos cognitivos para su desarrollo, tanto saludable como no saludable. Asimismo, Gabel (2005), refiere que el modelo, específicamente, está basado en el proceso de pensamiento acerca del propio estado emocional y sentimental. Por ello, los representantes del modelo, defienden la idea de que las emociones son importantes para la solución de problemas, adaptación al medio y establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas.

Además, toman como referencia la visión funcionalista de las emociones, puesto que refieren que el papel de las emociones tiene la función de adaptar al sujeto en el medio ambiente que está en constante cambio (Fernández & Extremera,

2005). En efecto, es un aspecto importante en el pensamiento, puesto que también se requiere un procesamiento de información emocional. En suma, se expone que el objetivo de la propuesta de Mayer y Salovey está orientado sobre los ejes de identificación, asimilación, comprensión y regulación de las propias emociones (Gadiel, 2005).

Respecto a la propuesta de Mayer & Salovey (2004), se propone las siguientes dimensiones:

La primera se denomina percepción emocional, esta dimensión está orientada a conocer, identificar el propio estado emocional y el de los demás. Asimismo, se refiere al reconocimiento de estados fisiológicos y psicológicos que pueden estar basadas en las reacciones emocionales (Fernández & Extremera, 2005). Asimismo, para el reconocimiento emocional, se requiere de la habilidad para prestar atención y decodificar al lenguaje no verbal, expresiones faciales, movimientos corporales de las demás personas. Por otro lado, García (2003), refiere que la percepción emocional se inicia con el procesamiento de la misma, de modo que también corresponde a un proceso cognitivo de interpretación.

Por otro lado, se explica que quien posee la capacidad de percepción emocional, se les facilitará la determinación de vínculos interpersonales, la identificación de las emociones de los demás, la empatía, escucha activa, y la emisión de respuestas conductuales y emocionales frente a las relaciones que se establece con el medio social (Mejía, 2012).

La segunda dimensión del modelo de habilidades, es la comprensión emocional. Esta habilidad se refiere al reconocimiento del tipo de emoción, de las señales emocionales para clasificarlas y etiquetarlas según corresponda (Fernández & Extremera, 2005). Asimismo, presenta una naturaleza anticipatoria y retrospectiva, es decir, del darse cuenta de las causas de las emociones y las consecuencias de las mismas. Por último, hace referencia a la habilidad para la interpretación del significado emocional, ya sean de las propias emociones o las emociones de las personas que rodean el entorno. En definitiva, esta dimensión ofrece la capacidad para discriminar las diferentes emociones que existen, simples o complejas, propias o ajenas, y para establecer la relación entre ellas, causas y consecuencias (Mejía, 2012).

Finalmente, se tiene la dimensión de regulación emocional. Esta dimensión es de mayor complejidad dentro del constructo de la inteligencia emocional, puesto que se establece mediante la apertura de las propias emociones (de naturaleza positiva o negativa), la reflexión sobre las mismas y la valoración sobre su utilidad. No obstante, también implica la capacidad de autocontrol, sobre todo, en situaciones que impliquen el surgimiento de emociones intensas y poco controlables (Fernández & Extremera, 2005).

García (2003), refiere que, en naturaleza, las emociones son informativas, es decir, nos ofrece un medio de comprensión de la información que se recibe del mundo y de los hechos sociales que pueden afectar el bienestar personal. En efecto, comprende la regulación emocional propia y la de los demás, de tal modo que puedan ser controlando, moderando y cambiándolas por sentimientos agradables o desagradables, según sea el caso y el contexto. Por último, esta regulación permite el logro del crecimiento personal, emocional e intelectual, puesto que interviene en la respuesta conductual de cada sujeta frente a las situaciones estresantes, con la finalidad de lograr una buena adaptación al medio (Mejía, 2012).

En relación a la descripción teórica del estrés académico, las primeras definiciones se basaron sobre las propuestas conductuales, en donde, el estrés era concebido como la respuesta ante un estímulo específico, dejando de lado todo factor mediador o asociado al mismo. Por ello, Shturman (2005), refiere sobre la variable que es una reacción frente a un evento proveniente del contexto, dicha respuesta puede presentar a nivel físico psicológico o emocional. Asimismo, Rossi (2001), explicó que se manifiesta mediante la tensión dentro del organismo de las personas, la que tiene la finalidad de adaptación al medio.

Por otro lado, desde el aspecto biológico, se explica como una conducta heredada, de naturaleza adaptativa, en donde se activan neurotransmisores específicos para la respuesta a los eventos amenazantes (Sajid et al., 2015). Por último, se aprecia que la variable en mención es producto de los agentes externos, experimentado en un determinado momento, en donde surgen las respuestas de afrontamiento mentales, biológicas y conductuales (Benjamín, 1992).

En efecto, las definiciones mencionadas están basadas sobre un concepto unidimensional, de respuestas frente a los estímulos. No obstante, existe una perspectiva amplia que explica adecuadamente el fenómeno del estrés, la importancia dentro del organismo para la adaptación de las personas desde un punto de vista multidimensional (Barraza, 2006). Frente a este aspecto multidimensional, se tiene la definición de Mingote & Pérez (2003), quienes refieren que la variable es un proceso dinámico complejo, resultante de la percepción amenazante de los eventos externos, lo cual tiene un significado de amenaza para el organismo, y ante ello, se responde de con el objetivo de recuperar el equilibrio, favoreciendo la competencia personal y mejorando la habilidad adaptativa al medio ambiente.

Asimismo, Barraza (2006), explica el estrés académico desde su perspectiva sistémica, en donde describe que es producto de las presiones escolares, las cuales funcionan como estresores importantes que provoca un desequilibrio en el organismo de las personas, lo cual se expresa a través de síntomas, obligando a reaccionar conductualmente para lograr el equilibrio del organismo y reducir el malestar emocional. Dentro de la misma perspectiva, se tiene la concepción de Willams & Cooper (2004), explican desde un punto de vista práctico, que es un proceso de naturaleza dinámica, con información de entrada y salida y sus respectivos procesos individuales.

Desde el punto de vista sistémico, se explica un flujo entre elementos que se encuentran asociados al estrés, basado en las relaciones interpersonales, las relaciones que se establece con el medio ambiente y los productos internos o biológicos (Barraza, 2006). Ante esto, el aspecto multidimensional e integral, se observa en base a la integración de elementos del entorno, del medio, y las respuestas del organismo, para valorar las respuestas de afrontamiento que emite el sujeto (Corstorphine, 2007). En este sentido, se resalta los conceptos de sistema abierto y relación entre el sistema y el entorno (Berrío y Mazo, 2012). Esta apreciación da como resultado la interacción entre el siguiente flujo: información de entrada o estresores (input), reacciones sintomatológicas (reacciones de desequilibrio del organismo) y estrategias de afrontamiento (output).

El input hace referencia a todos los elementos, situaciones, eventos o circunstancias que causan el estrés, siendo un elemento de entrada inicial ante lo cual surgen las respuestas. Estas respuestas son consideradas como el output, es decir, la información de salida manifestada mediante acciones conductuales que emite el sistema para dar respuesta a las presiones y aumentar la capacidad de afrontamiento, para lograr mantener el equilibrio del sistema (Berrío & Mazo, 2012)

En función al flujo explicado se mantiene la perspectiva de las personas como un sistema abierto, en donde se ejerce relación directa e influenciada por el entorno para el surgimiento del estrés y las respuestas. Este concepto se explicó por Arnold & Osorio (1998), quienes refirieron que el ser humano no es un agente alejado de las demandas sociales, sino por el contrario, participa activamente en los eventos que surgen en su entorno, siendo los aspectos individuales importantes para las respuestas funcionales.

El modelo sistémico empleado, se complementa con la perspectiva cognoscitiva, la cual plantea que el flujo de entrada y salida está determinado por aspectos moderadores, internos que subyacen a la información que reciben las personas del medio en el que se desarrollan. En este sentido, los procesos psicológicos son importantes para la interpretación y codificación de toda la información que recibe el sujeto del medio (Barraza, 2006). En tanto, la perspectiva sistémica concibe al ser humano como las interrelaciones con el medio para las respuestas emocionales, mientras que, de manera complementaria, la perspectiva cognoscitiva ofrece el aspecto de procesamiento de la información para poder comprender las interacciones antes mencionadas.

Dentro de las dimensiones propuestas del modelo sistémico-procesual. Se tiene la dimensión estresores, definiéndose como todo agente, situación o estímulo que genere una idea de amenazante al organismo, lo cual activa una respuesta específica del organismo (Berrío & Mazo, 2012). Los estresores tienen la clasificación de mayores y menores, siendo el primero todo evento que amenace la integridad de los sujetos, mientras que el segundo dependerá de la valoración e interpretación cognitiva para considerarlo como un agente estresor. Puesto que el modelo considera la perspectiva cognitiva, la información de entrada estará determinada por la valoración e interpretación que las personas tengan en

relación a su capacidad cognitiva, de tal manera, podrán responder de una manera inadecuada o adaptativa según sea la condición conductual hacia la información de salida (Barraza, 2006).

La segunda dimensión se denomina síntomas. Esta dimensión se explica mediante las manifestaciones del organismo frente al desequilibrio producido por lo estresores. Dichos síntomas pueden expresarse a nivel físico (como, por ejemplo, migrañas, morderse las uñas, dificultad para dormir, temblores constantes), emocional (manifestado mediante ansiedad, angustia, desesperación, falta de concentración y memoria, problemas emocionales, etc.) y conductual (manifestado mediante aislamiento, disminución de la capacidad funcional, entre otros) (Barraza, 2006).

Finalmente, la tercera dimensión se denomina estrategias de afrontamiento. Esta dimensión está orientada a producir un conjunto de herramientas cognitivas y conductuales para controlar el estrés o reducir el efecto que tiene sobre el organismo (Barraza, 2006). Estas respuestas de afrontamiento se pueden apreciar mediante la búsqueda activa de soluciones, la búsqueda alternativa, la evaluación efectiva de las personas sobre los problemas que presentan y la acción conductual concreta frente a las demandas externas.

III. METODOLOGÍA.

3.1. Tipo y diseño de investigación.

Para el presente estudio, se empleará el tipo de investigación básica. Este tipo de estudio tiene la finalidad de aportar al conocimiento científico, mediante la observación, medición de fenómenos y contraste de hipótesis establecidas (Hernández et al., 2016).

El diseño de estudio a emplear es correlacional. Este diseño tiene la finalidad de establecer el grado de asociación, tanto la fuerza como dirección entre dos o más variables en una muestra determinada, para ofrecer explicación tanto teórica como estadística de los datos reportados. De igual modo, es transversal en la medida que los datos se recogen en un solo momento, sin necesidad de tener contacto constante con la población o muestra (Ato et al., 2013).

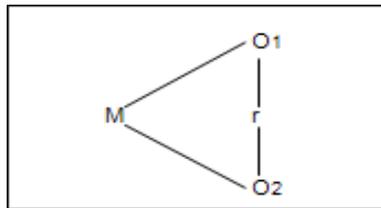


Figura 1 Esquema del diseño correlacional.

Dónde:

M = Es la muestra

O₁= inteligencia emocional.

O₂= estrés académico.

r = Es la relación entre inteligencia emocional y estrés académico.

3.2. Variables y operacionalización.

Variable 1: inteligencia emocional.

Definición conceptual: Mayer & Salovey (1997), quienes refieren que la inteligencia emocional es la capacidad global que presentan las personas para comprender los sentimientos de los demás, percibirlos y regular las propias emociones en un determinado contexto y situación que implique la practica emocional. Posteriormente, refirieron que la inteligencia emocional son un conjunto de respuestas organizadas, aprendidas mediante los sistemas

psicológicos, cognitivos y emocionales para la comprensión de las propias emociones y las de los demás, con el fin de buscar soluciones a diversos problemas habituales.

Definición operacional: La inteligencia emocional se midió mediante la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24. Dicho instrumento fue diseñado inicialmente por Salovey y Mayer. Presenta 24 ítems, los cuales constituyen 3 dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, se puede aplicar tanto de manera individual como colectiva, con una duración aproximada de 15 minutos.

Indicadores: percepción emocional (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), comprensión emocional (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) y regulación emocional (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24).

Escala de medición: intervalo.

Variable 2: estrés académico.

Definición conceptual: Barraza (2006), explica el estrés académico desde su perspectiva sistémica, en donde describe que es producto de las presiones escolares, las cuales funcionan como estresores importantes que provoca un desequilibrio en el organismo de las personas, lo cual se expresa a través de síntomas, obligando a reaccionar conductualmente para lograr el equilibrio del organismo y reducir el malestar emocional.

Definición operacional: la variable se midió mediante el Inventario de Estrés Académico SISCO, creado por Barraza. El instrumento está constituido por 29 ítems, los cuales tienen la finalidad de medir tres factores: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. La aplicación se puede realizar tanto de manera individual como colectiva, con una duración aproximada de 15 minutos y el formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos.

Escala de medición: intervalo.

Indicadores: estresores (ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), síntomas (ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,25) y afrontamiento (ítems: 26, 27, 28, 29, 30).

3.3. Población y muestra.

La población para el presente estudio se constituye por 334 alumnos, estudiantes de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco. Los estudiantes están matriculados en el presente año lectivo y se encuentran estudiando en el nivel secundario.

Tabla 1

Descripción de la población de alumnos según grado y sexo de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco.

	Grado	Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco.	1ro	130	94	224
	2do	125	105	230
	3ro	100	105	205
	4to	122	68	190
	5to	117	91	208
	Total	594	463	1057

Fuente: base de datos de alumnos matriculados facilitados por la institución.

Respecto a la muestra, quedó compuesta por 196 adolescentes, quienes presentan las siguientes características: varones y mujeres, con edades entre 12 y 17 años, estudiantes de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco.

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 (N-1) + z^2 \cdot p \cdot q} = \frac{754 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{0.05^2 (754-1) + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} = 196$$

Donde:

n=tamaño de muestra.

N=población

e=margen de error = 0,05

Z=grado de confianza = 1,96

p=probabilidad de que ocurra el evento = 0,5

q= (1-p) = probabilidad de que no ocurra el evento = 0,5.

El muestreo que se empleó para la selección de la muestra fue el no probabilístico por conveniencia: este muestreo tiene la finalidad de seleccionar los casos para el estudio, a quienes se les aplicará los instrumentos, sobre la base de los criterios de proximidad y cercanía; en este sentido, el investigador tiene accesibilidad a la muestra que presenta las características que se requieren para el estudio (Otzen & Menterola, 2017).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica a emplear es la encuesta: le técnica en mención está orientada a la recolección de mediciones, mediante instrumentos que presentan propiedades de medición, estandarizados, para generar mediciones de indicadores, las cuales se codificaran de acuerdo a la naturaleza de los instrumentos para realizar los procedimientos correspondientes (Hernández et al., 2016).

En función a los instrumentos, para recoger los datos de la variable estrés académico, se hará uso del Inventario de Estrés Académico SISCO. Medir tres factores: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. La aplicación se puede realizar tanto de manera individual como colectiva, con una duración aproximada de 15 minutos y el formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos. Presenta las siguientes dimensiones: estresores (ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), síntomas (ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,25) y afrontamiento (ítems: 26, 27, 28, 29, 30).

La inteligencia emocional se medirá mediante la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24. Dicho instrumento fue diseñado inicialmente por Salovey y Mayer. Presenta 24 ítems, los cuales constituyen 3 dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, se puede aplicar tanto de manera individual como colectiva, con una duración aproximada de 15 minutos. Las dimensiones y sus respectivos ítems son: percepción emocional (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), comprensión emocional (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) y regulación emocional (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24).

Las propiedades de medición fueron revisadas por Huamán (2020), quien reportó valores de V de Aiken se situaron por encima del ,80, siendo ítems representativos para la medición de los indicadores. Asimismo, se reportó una

estructura de 3 factores explica el 43,04% de la varianza total y las cargas factoriales superaron el estándar establecido para los ítems ($>,40$). La confiabilidad mostró un valor de ,85 para la escala general.

Respecto a la validez, fue determinada mediante el análisis factorial confirmatorio por López (2017), quien reportó los índices de ajuste absolutos de GFI=,94, SRMR=,06, el índice de ajuste comparativo mostró un índice de NFI=,91. La confiabilidad, reportó un valor de α ,85 para la dimensión estresores, de α ,91 para la dimensión síntomas y de α ,69 para estrategias de afrontamiento. De acuerdo a lo explicado, el instrumento presenta adecuadas propiedades de medición, lo que fundamenta su uso en posteriores investigaciones.

3.5. Procedimientos.

La presente investigación parte por la propuesta del proyecto, la cual debe estar adecuadamente limitada en los ejes temáticos y metodológicos. Posteriormente, se presentará para ser debidamente sustentado y aprobado. Una vez aceptada la propuesta de investigación, se procederá a gestionar los permisos necesarios con los directivos de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, para proceder a la recolección de datos.

Asimismo, posterior a la aceptación del permiso necesario, se procederá a la elaboración de los cuestionarios mediante el formulario de Google Forms, puesto que, por las condiciones de salud actual, se limita el acceso presencial con los participantes. Seguidamente, se tendrá contacto con los profesores encargados de los grados, a quienes se les solicitará el acceso a sus espacios de clases, en donde se tendrá el contacto con la muestra para la aplicación de los instrumentos.

Luego que los participantes responden los formularios, se procederá a codificar la base de datos en función de la naturaleza de los instrumentos y su formato de respuesta. Finalmente, se realizará el análisis estadístico que corresponde para presentar los resultados en tablas con formato APA y su respectiva interpretación.

3.6. Método de análisis de datos.

El análisis de los datos para el presente estudio es cuantitativo y se utilizan procedimientos estadísticos en softwares tanto como el Excel y el IBM SPSS V.26. el primero, se generará la base de datos de manera automática, puesto que, mediante el formulario, permite generar automáticamente una base de datos con las repuestas emitidas por los sujetos. Asimismo, en el Excel, se realizará el primer filtro de los datos para una limpieza y análisis exhaustivo de los datos, evitando la consideración de datos sesgados.

En el IBMS SPSS, se realizará, como análisis preliminar, la contrastación supuesto de normalidad de los datos mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov. Por tanto, permite conocer si los datos siguen una distribución normal o no normal. Esto es importante para la selección de la prueba de correlación a utilizar. Los datos encontrados siguieron una distribución no normal, por lo tanto, se hizo uso de la prueba de correlación de Spearman.

Finalmente, los datos se reportarán en tablas en formato APA, con su respectiva información.

3.7. Aspectos éticos.

En la presente investigación, se recogerán datos de personas, por lo que su integridad y bienestar se encuentra involucrada, la cual debe cuidarse de acuerdo a los siguientes aspectos: consentimiento informado, libre participación, anonimidad y confidencialidad. Respecto al consentimiento informada, es un documento mediante el cual se detalla al participante la finalidad del estudio, para que conozca y emita su aceptación a ser partícipe del estudio teniendo un conocimiento previo. Por ello, se respeta la elección de las personas a participar o no de la investigación. En relación a la anonimidad, todo formulario respondido será totalmente anónimo, por lo que no se usarán datos personales que pueda involucrar a los participantes. Finalmente, los datos recogidos serán únicamente de utilidad para el estudio, no se usarán para otro fin (Wood, 2008).

IV. RESULTADOS

4.1. Categorías descriptivas de la inteligencia emocional.

Tabla 2 Nivel descriptivo de la variable inteligencia emocional y estrés académico.

Inteligencia emocional		Estrés académico			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Nº	6	23	18	47
	%	12,8%	48,9%	38,3%	100,0%
Medio	Nº	21	56	20	97
	%	21,6%	57,7%	20,6%	100,0%
Alto	Nº	17	23	12	52
	%	32,7%	44,2%	23,1%	100,0%

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolás

En la tabla 2, se observan los niveles descriptivos de la variable inteligencia emocional y estrés académico. Del 100,0% de participantes ubicados en el nivel bajo de inteligencia emocional, el 12,8% presenta nivel bajo de estrés académico, el 48,9% nivel medio y el 38,3% nivel alto. Asimismo, del 100,0% de participantes que presentaron categoría media en inteligencia emocional, el 21,6% presenta nivel bajo de estrés académico, el 57,7% nivel medio y el 20,6% nivel alto. Finalmente, del 100,0% de adolescentes ubicados en el nivel alto de inteligencia emocional, el 32,7% presenta nivel bajo de estrés académico, el 44,2% nivel medio y el 23,1% nivel alto.

Tabla 3 Nivel descriptivo de la dimensión percepción emocional y estrés académico.

Percepción emocional		Estrés académico			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Bajo	Nº	6	20	10	36
	%	16,7%	55,6%	27,8%	100,0%
Medio	Nº	24	56	24	104
	%	23,1%	53,8%	23,1%	100,0%
Alto	Nº	14	26	16	56
	%	25,0%	46,4%	28,6%	100,0%

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolás.

En la tabla 3, se observa el nivel descriptivo de la dimensión percepción emocional con la variable estrés académico. Se reportó que del 100,0% de participantes ubicados en el nivel bajo de percepción emocional, el 16,7% presenta nivel bajo de estrés académico, el 55,6% nivel medio y el 27,8% nivel alto. Asimismo, del 100,0% que presentaron nivel medio en percepción emocional, el 23,1% presentaron nivel bajo de estrés académico, el 53,8% nivel medio y el 23,1% nivel alto. Finalmente, del 100,0% de participantes que presentaron nivel alto de percepción emocional, el 25,0% presentó nivel bajo de estrés académico, el 46,4% nivel medio y el 28,6% nivel alto.

Tabla 4 Nivel descriptivo de la dimensión comprensión emocional y estrés académico.

Comprensión emocional		Estrés académico			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Bajo	Nº	5	21	17	43
	%	11,6%	48,8%	39,5%	100,0%
Medio	Nº	20	52	24	96
	%	20,8%	54,2%	25,0%	100,0%
Alto	Nº	19	29	9	57
	%	33,3%	50,9%	15,8%	100,0%

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolás

En la tabla 4, se observa el nivel descriptivo de la dimensión comprensión emocional con la variable estrés académico. Por tanto, del 100,0% se participantes que tiene comprensión emocional en el nivel bajo, el 11,6% presenta estrés académico en el nivel bajo, el 48,8% en el nivel medio y el 39,5% en el nivel alto. Por otro lado, del 100,0% de participantes que presentan nivel medio de percepción emocional, el 20,8% presenta nivel bajo de estrés académico, el 54,2% nivel medio y el 25,0% nivel alto. Finalmente, del 100,0% de participantes ubicados en el nivel alto de percepción emocional, el 33,3% presenta nivel medio de estrés académico, el 50,9% nivel medio y el 15,8% nivel alto.

Tabla 5 Nivel descriptivo de la dimensión regulación emocional y estrés académico.

Regulación emocional		Estrés académico			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Bajo	Nº	5	21	17	43
	%	11,6%	48,8%	39,5%	100,0%
Medio	Nº	20	52	24	96
	%	20,8%	54,2%	25,0%	100,0%
Alto	Nº	19	29	9	57
	%	33,3%	50,9%	15,8%	100,0%

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolas

En la tabla 5, se observa el nivel descriptivo de la dimensión regulación emocional con la variable estrés académico. Del 100,0% de participantes que presentan nivel bajo en regulación emocional, el 11,6% presenta nivel bajo de estrés académico, el 39,5% nivel medio y el 39,5% nivel alto. Asimismo, del 100,0% de participantes que presenta nivel medio de regulación emocional, el 21,7% presenta nivel bajo de estrés académico, el 52,2% nivel medio y el 26,1% nivel alto. Por último, del 100,0% de participantes que presentan nivel alto en regulación emocional, el 22,4% presenta nivel bajo de estrés académico, el 52,0% nivel medio y el 25,5% nivel alto.

4.2. Contraste de normalidad de los datos.

Tabla 6 *Contraste de normalidad de los datos de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones.*

Variable/Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Percepción emocional	,073	,014
Comprensión emocional	,109	,000
Regulación emocional	,088	,001
Inteligencia emocional	,060	,004

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolas

En la tabla 6 se aprecia el contraste de normalidad de los datos de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones. Se observa el resultado estadísticamente significativo tanto para la variable general como para sus dimensiones ($p < ,05$), por lo que se asume no normalidad de los datos.

Tabla 7 *Contraste de normalidad de los datos de la variable estrés académico y sus dimensiones.*

Variable/Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Estresores	,076	,007
Síntomas	,061	,020
Afrontamiento	,071	,017
Estrés académico	,053	,005

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolas

En la tabla 7 se aprecia el contraste de normalidad de los datos de la variable estrés académico y sus dimensiones. Se observa el resultado estadísticamente significativo tanto para la variable general como para sus dimensiones ($p < ,05$), por lo que se asume no normalidad de los datos.

4.3. Prueba de hipótesis

Hipótesis general.

Hipótesis nula:

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y estrés académico.

Hipótesis alternativa:

Hi: Existe relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y estrés académico.

Nivel de significancia: $p=0,05$.

Tabla 8 *Correlación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico.*

Variables		r_s	Sig	TE
Inteligencia emocional	Estrés académico	-,155*	,030	Pequeño

Nota: r_s =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; **= $p<,01$; *= $p<05$

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolás

En la tabla 8 se reporta la correlación obtenida entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Se obtuvo correlación estadísticamente significativa e inversa entre las variables $r_s=-,155^*$; $p=0.030$ ($p<0,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5%.

Hipótesis específica 1.

Hipótesis nula:

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre percepción emocional y las dimensiones de estrés académico.

Hipótesis alternativa:

Hi: Existe relación estadísticamente significativa entre percepción emocional las dimensiones de estrés académico.

Nivel de significancia: $p=0,05$.

Tabla 9 *Correlación entre la dimensión percepción emocional y las dimensiones de estrés académico.*

Variables	r_s	Sig	TE
Estresores	-,041	,570	Trivial
Percepción emocional. Síntomas	-,147*	,008	Pequeño
Estrategias de afrontamiento	,234**	,001	Pequeño

Nota: r_s =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; **= $p<,01$; *= $p<05$

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolás

En la tabla 9 se muestra la correlación entre la dimensión percepción emocional con las dimensiones de estrés académico. Se observa correlación inversa entre percepción emocional y síntomas $r_s=-,147^*$; $p=0.008$ ($p<,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s=,234^{**}$; $p=0.001$ ($p<,05$). Con la dimensión estresores no se reportó correlación, $p= 0.570$ ($p>,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5% entre percepción emocional con síntomas y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se acepta la hipótesis nula en la relación entre percepción emocional con estresores.

Hipótesis específica 2.

Hipótesis nula:

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre comprensión emocional y las dimensiones de estrés académico.

Hipótesis alternativa:

Hi: Existe relación estadísticamente significativa entre comprensión emocional las dimensiones de estrés académico.

Nivel de significancia: $p=0,05$.

Tabla 10 *Correlación entre la dimensión comprensión emocional y las dimensiones de estrés académico.*

Variables	r_s	Sig	TE
Comprensión emocional	Estresores	,102	Trivial
	Síntomas	,299**	Pequeño
	Estrategias de afrontamiento	,246**	Pequeño

Nota: r_s =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; **= $p<,01$; *= $p<05$

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolás.

En la tabla 10 se muestra la correlación entre la dimensión comprensión emocional con las dimensiones de estrés académico. Se observa correlación inversa entre comprensión emocional y síntomas $r_s=-,299^{**}$; $p=0,000(p<,05)$ y directa con estrategias de afrontamiento $r_s=,246^{**}$; $p= 0,001(p<,05)$. Con la dimensión estresores no se reportó correlación; $p= 0.155(p>,05)$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5% entre comprensión emocional con síntomas y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se acepta la hipótesis nula en la relación entre comprensión emocional con estresores.

Hipótesis específica 3.

Hipótesis nula:

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre regulación emocional y las dimensiones de estrés académico.

Hipótesis alternativa:

Hi: Existe relación estadísticamente significativa entre regulación emocional las dimensiones de estrés académico.

Nivel de significancia: $p=0,05$.

Tabla 11 *Correlación entre la dimensión regulación emocional y las dimensiones de estrés académico.*

Variables	r_s	Sig	TE
Regulación emocional	Estresores	,135	Pequeño
	Síntomas	,270**	Pequeño
	Estrategias de afrontamiento	,319**	Moderado

Nota: r_s =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; **= $p<,01$; *= $p<05$

Fuente. Cuestionarios aplicados a los alumnos de la I.E. San Nicolas

En la tabla 11 se muestra la correlación entre la dimensión regulación emocional con las dimensiones de estrés académico. Se observa correlación inversa entre regulación emocional y síntomas $r_s=-,270^{**}$; $p=0,000$ ($p<,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s=,319^{**}$; $p=0,000$ ($p<,05$). Con la dimensión estresores no se reportó correlación; $p=0,059$ ($p>,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5% entre regulación emocional con síntomas y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se acepta la hipótesis nula en la relación entre regulación emocional con estresores.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación se orientó al estudio de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria. La inteligencia emocional, de acuerdo a Mayer y Salovey (1997), es la capacidad global que presentan las personas para comprender los sentimientos de los demás, percibirlos y regular las propias emociones en un determinado contexto y situación que implique la práctica emocional. Posteriormente, refirieron que la inteligencia emocional son un conjunto de respuestas organizadas, aprendidas mediante los sistemas psicológicos, cognitivos y emocionales para la comprensión de las propias emociones y las de los demás, con el fin de buscar soluciones a diversos problemas habituales. Mientras que Barraza (2006), explica el estrés académico desde su perspectiva sistémica, en donde describe que es producto de las presiones escolares, las cuales funcionan como estresores importantes que provoca un desequilibrio en el organismo de las personas, lo cual se expresa a través de síntomas, obligando a reaccionar conductualmente para lograr el equilibrio del organismo y reducir el malestar emocional. Para cumplir con el objetivo, la muestra estuvo conformada por 196 adolescentes.

El objetivo general planteó determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. Por tanto, se reportó correlación estadísticamente significativa e inversa entre las variables $r_s = -.155^*$; $p = 0,030$ ($p < ,05$). La correlación hallada es inversa, por lo que, a mayor presencia de la inteligencia emocional, menor será las manifestaciones del estrés académico.

Teóricamente, se explica que la capacidad de las personas para regular las propias emociones en un contexto determinado, mediante respuestas organizadas, aprendidas, con recursos psicológicos y cognitivos para la búsqueda de soluciones (Mayer y Salovey, 1997), disminuye la probabilidad de percibir las demandas escolares como amenazantes emocionalmente, siendo un factor protector que evita el surgimiento del estrés académico, logrando un equilibrio en el organismo y sin manifestaciones sintomáticas significativas (Barraza, 2006). Asimismo, la inteligencia emocional es el conjunto determinado de habilidades personales como interpersonales, que apoyan la capacidad de afrontamiento frente a las presiones, circunstancias o eventos que atenten contra

la propia integridad y bienestar emocional (Ugarriza, 2001). Por tanto, en función de las habilidades, surge el significado de la conducta observable en diferentes contextos, relacionadas al bienestar general (Dawda y Hart, 2000) y que son fundamentales para la adaptación (Ugarriza y Pajares, 2005). Por ello, se evita la tensión dentro del organismo de las personas producto de los agentes externos, experimentado en un determinado momento, en donde surgen las respuestas de afrontamiento mentales, biológicas y conductuales (Benjamín, 1992).

Los resultados son similares al estudio de Quillano y Quillano (2020), el que planteó la finalidad de determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en una muestra de 320 estudiantes. Los principales resultados muestran asociación entre estrés académico con inteligencia personal ($p < .05$). De igual modo, son similares a los resultados de Trujillo (2020). El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico, en una muestra de 144 participantes. Los resultados muestran relación inversa entre el estrés académico e inteligencia emocional $r_s = -.587^{**}$.

Por otro lado, el primer objetivo específico planteó determinar el nivel de inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. Por tanto, en la tabla 2, se aprecia que del 100,0% de participantes ubicados en el nivel bajo de inteligencia emocional, el 12,8% presenta nivel bajo de estrés académico, el 48,9% nivel medio y el 38,3% nivel alto. Asimismo, del 100,0% de participantes que presentaron categoría media en inteligencia emocional, el 21,6% presenta nivel bajo de estrés académico, el 57,7% nivel medio y el 20,6% nivel alto. Finalmente, del 100,0% de adolescentes ubicados en el nivel alto de inteligencia emocional, el 32,7% presenta nivel bajo de estrés académico, el 44,2% nivel medio y el 23,1% nivel alto. Los participantes que se ubican en el nivel alto presentan una adecuada capacidad global para comprender los sentimientos de los demás, para regular sus emociones y expresarlas, de igual modo sucede que los participantes situados en el nivel medio pueden presentar dicha capacidad, sin embargo, en algunas ocasiones se les podría dificultar hacer uso de su inteligencia emocional para adaptarse a las exigencias del medio. Mientras que los participantes ubicados en el nivel bajo, no presentan una adecuada

capacidad para gestionar sus emociones y expresarlas oportunamente (Mayer & Salovey, 1997).

El segundo objetivo específico planteó determinar la relación entre la dimensión percepción emocional con estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. En la tabla 9, se observa correlación inversa entre percepción emocional y síntomas $r_s = -,147^*$; $p = 0,008$ ($p < ,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s = ,234^{**}$; $p = 0,001$ ($p < ,05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5% entre percepción emocional con síntomas y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se acepta la hipótesis nula en la relación entre percepción emocional con estresores.

La relación hallada entre la dimensión percepción emocional y síntomas es inversa, por lo que la presencia de la percepción emocional disminuye el riesgo de la aparición de síntomas o reacciones frente al estrés. La percepción emocional está orientada a conocer, identificar el propio estado emocional y el de los demás. Asimismo, se refiere al reconocimiento de estados fisiológicos y psicológicos que pueden estar basadas en las reacciones emocionales (Fernández y Extremera, 2005), por lo tanto, funciona como un factor protector para la aparición de manifestaciones del organismo de desequilibrio emocional, mediante problemas para dormir, ansiedad, desesperación, aislamiento y capacidad funcional (Barraza, 2006). Los resultados son similares al reporte de Picasso et al. (2017), quien relación entre las variables. De igual modo, Trujillo (2020), reportó relación inversa entre las dimensiones.

Con la dimensión afrontamiento, la relación hallada es directa, en la medida que la inteligencia emocional, mediante la capacidad de autocontrol y regulación emocional, ofrece una respuesta de un conjunto de herramientas cognitivas y conductuales para controlar el estrés o reducir el efecto que tiene sobre el organismo (Barraza, 2006).

Por otro lado, el tercer objetivo específico planteó determinar la relación entre comprensión emocional y el estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. En la tabla 10, se observa correlación inversa entre comprensión emocional y síntomas $r_s = -,299^{**}$;

$p=0,000$ ($p<,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s=,246^{**}$; $p=0,001$ ($p<,05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5% entre comprensión emocional con síntomas y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se acepta la hipótesis nula en la relación entre comprensión emocional con estresores.

La relación encontrada, se explica puesto que la comprensión emocional es la habilidad se refiere al reconocimiento del tipo de emoción, de las señales emocionales para clasificarlas y etiquetarlas según corresponda (Fernández y Extremera, 2005). Asimismo, presenta una naturaleza anticipatoria y retrospectiva, es decir, del darse cuenta de las causas de las emociones y las consecuencias de las mismas (Mejía, 2012). Por ello, actúa como un factor importante para la regulación emocional, disminuyendo la probabilidad de que los adolescentes respondan mediante reacciones sintomatológicas tales como la ansiedad, angustia, desesperación y síntomas somáticos (Barraza, 2006). No obstante, con las estrategias de afrontamiento se reportó relación inversa, puesto que estas están fundamentadas por la capacidad emocional que presentan las personas para hacer frente a las demandas del exterior que impliquen respuestas emocionales (Mejía, 2012).

Los resultados son similares al reporte de Picasso et al. (2017), quien reportó relación inversa con síntomas y directa con estrategias de afrontamiento. De igual modo, Trujillo (2020), encontró relación inversa con síntomas $r_s=-,722^{**}$ y relación directa con acciones de afrontamiento $r_s=,917^{**}$.

El cuarto objetivo específico planteó determinar la relación entre regulación emocional y el estrés académico en adolescentes de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. Por tanto, en la tabla 11, se observa correlación inversa entre regulación emocional y síntomas $r_s=-,270^{**}$; $p=0,000$ ($p<,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s=,319^{**}$; $p=0,000$ ($p<,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa con un nivel de significancia del 5% entre regulación emocional con síntomas y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se acepta la hipótesis nula en la relación entre regulación emocional con estresores.

Por tanto, la regulación emocional establece mediante la apertura de las propias emociones (de naturaleza positiva o negativa), la reflexión sobre las mismas y la valoración sobre su utilidad. No obstante, también implica la capacidad de autocontrol, sobre todo, en situaciones que impliquen el surgimiento de emociones intensas y poco controlables (Fernández y Extremera, 2005). Por ello, al considerar el autocontrol, implica aquellas acciones orientadas a disminuir las reacciones al estrés académico, tales como la ansiedad, angustia, desesperación, problemas emocionales y conductuales, de tal manera que se logre el equilibrio personal frente a situaciones que generen estrés (Barraza, 2006). Asimismo, con estrategias de afrontamiento, la relación es directa, puesto que ambas apoyan al equilibrio del organismo después de una tensión generada por las demandas del medio (Barraza, 2006).

Los resultados son similares a los de Torres (2021), quien reportó relación directa entre regulación emocional y estrategias de afrontamiento. De igual modo, son similares a los de Trujillo (2020), quien reportó relación inversa con síntomas y directa con estrategias de afrontamiento.

En suma, se cumplió con dar respuesta a los objetivos planteados para la presente investigación, reportando resultados que describen a la población en estudio, los cuales pueden ser tomados para generar mayor evidencia sobre la relación entre las variables en diferentes poblaciones y contextos.

VI. CONCLUSIONES

1. Se obtuvo correlación estadísticamente significativa e inversa entre la inteligencia emocional y el estrés académico $r_s = -,155^*$; $p = 0,030$ ($p < ,05$).
2. Se reportó correlación inversa entre percepción emocional y síntomas $r_s = -,147^*$, $p = 0,008$ ($p < ,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s = ,234^{**}$, $p = 0,001$ ($p < ,05$).
3. Se observó correlación inversa entre comprensión emocional y síntomas $r_s = -,299^{**}$; $p = 0,000$ ($p < ,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s = ,246^{**}$; $p = 0,001$ ($p < ,05$).
4. Se encontró correlación inversa entre regulación emocional y síntomas $r_s = -,270^{**}$; $p = 0,000$ ($p < ,05$) y directa con estrategias de afrontamiento $r_s = ,319^{**}$; $p = 0,000$ ($p < ,05$).
5. Se encontró que el 26,4% presentan nivel de inteligencia emocional alto, el 49,5% nivel medio y el 24,0% nivel bajo.
6. Se encontró el 25,5% presenta nivel de inteligencia emocional alto, el 52,0% nivel medio y el 22,4% nivel bajo.

VII. RECOMENDACIONES

- Al Equipo Directivo se le recomienda ante el estrés académico generar estrategias, programas preventivos para disminuir el riesgo de estrés académico en los adolescentes.
- Al equipo de convivencia se recomienda la ejecución de programas promocionales al equipo de convivencia para estimular la inteligencia emocional en los adolescentes.
- Al psicólogo de la I.E. se les recomienda fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional para disminuir el estrés académico en el alumnado.
- A los padres de familia se les sugiere implementar estrategias para fortalecer la inteligencia emocional.
- A los investigadores, se recomienda seguir mostrando evidencia mediante nuevos estudios, en donde se evalué la relación entre las variables en diferentes contextos y poblaciones.
- Se recomienda realizar estudios predictivos, para analizar variables que explican tanto la inteligencia emocional como el estrés académico.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V. & Quijada, C. (2016). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Arrivillaga, L. & Extremera, N. (2021). Perfil emocional de adolescentes en riesgo de un uso problemático de internet. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(1), 47-53. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/6.pdf>
- Arnold, M. & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, 3(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 9(3),110-129. <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>
- Bar-On, R. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Bar-On, R. (2002). *BarOn Emotional Quotient Short Form (EQi: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25. <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=3271>
- Berrio, G. & Mazo, R. (2012). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1136>
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. México: Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.

- Cifuentes, A. (2014). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria: aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. [Tesis de Maestría, Universidad José Camilo Cela]. Repositorio de la Universidad José Camilo Cela, España. https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/286/Tesis%20Doctoral_M%C2%AA%20Elisabet%20Cifuentes.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Cabrera, M. (2021). *Análisis de la inteligencia emocional en estudiantes del 3º grado de secundaria de una I.E. en Chincha Alta-Ica*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio de la Universidad Nacional de Huancavelica. <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3638/TESIS-SEG-ESP-FED-2021-CABRERA%20CANELO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo Viera, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero Quiñones, I. y Sáez Padilla, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143(1), 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Cejudo, J. & Latorre, S. (2017). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(36), 319-342. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15060>
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26(6), 769-779. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410500390921>
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119. http://josephciarrochi.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Chan_PID_Measuring_Emotional_Intelligence_in_Adolescents_2001.pdf
- Corstorphine, E. (2007). Distress tolerance in the eating disorders. *Eating Behaviors*, 8(1), 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2006.02.003>

- Dawda, D. & Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812. https://www.researchgate.net/publication/247166702_Assessing_emotional_intelligence_Reliability_and_validity_of_the_Bar-On_Emotional_Quotient_Inventory_EQ-I_in_university_students
- Domínguez, S. (2018). Procrastinación en universitarios: evidencia preliminar del efecto de contextualización en asignaturas específicas. *Avalicao Psicológica*, 17(1), 12-19. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.02.13028>.
- Escajadillo, A. (2019). *Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de cuarto año de secundaria de la Institución Educativa 2095 Herman Busse de la Guerra, Los Olivos*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31690/Escajadillo_PAV.pdf?sequence=1
- Escobedo, P. (2016). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio de la Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: Perspectivas y Aplicaciones ocupacionales*. <https://www.esan.edu.pe/publicaciones/2009/12/07/DocTrab16.pdf>
- García, M. (2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *UMBRAL Revista de Educación, cultura y sociedad*, 3(4), 143-148. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf

- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX*. Editorial Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Daniel Vergara.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez, J., Flores, R., Flores, R. & Huayta, Y. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Revista Educare et Comunicare*, 9(1), 59-66. <https://DOI.10.35383/educare.v9i1.576>
- Hernández, A. (2016). *La OMS avisa: los niños españoles se sienten presionados por los deberes*. <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/15/56e7f28946163f00378b4572.html>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2018). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). McGraw Hill Educación. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Haccha, E. (2016). *Burnout académico e inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10104/Huaccha%20Mu%c3%b1oz%20Ericka%20Johana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huamán, D. (2020). *Propiedades psicométricas de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 en estudiantes de la escuela técnica superior-PNP*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56390/Huaman_ADE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- López, O. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/683?locale-attribute=es>
- Maturana, A. & Vargas, A. (2016). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 26(1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Find, and Implications *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. <https://www.jstor.org/stable/20447229>
- Mejía, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 3(17), 1-15. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/4505/6254>
- Mestre, J., Comunian, A. & Comunian, M. (2007). *Inteligencia emocional: Una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos*. Pirámide.
- Mingote, C. & Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería. El cuidado del cuidador*. Madrid: Díaz de Santos.
- Miranda, P. (2017). *Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una Institución Educativa de la Ciudad de Cajamarca*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://core.ac.uk/download/pdf/94144284.pdf>
- Ortiz, S. & Oseada, R. (2021). La inteligencia emocional en las competencias comunicativas en adolescentes de 1 y 2 grado de secundaria, Trujillo 2021. *Revista Científica Multidisciplinar Ciencia Latina*, 5(4), 1-24. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.724
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Picasso, M., Lizano, C. & Anduaga, S. (2017). 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>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. & Mondragón, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cuadernos de Salud Pública*, 36(4), 5-20. <https://blog.scielo.org/wp-content/uploads/2020/04/1678-4464-csp-36-04-e00054020.pdf>
- Quillano, M. & Quillano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. <https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v26/0717-9553-cienf-26-3.pdf>
- Rizo, K. (2019). *Relación entre la inteligencia emocional y conductas de riesgo en adolescentes de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio de la Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10603/Lelkes_Relaci%C3%B3n_entre_la_inteligencia_emocional.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Romo, K. & Ramos, N. (2020). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes de quinto de secundaria de instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Lircay-Huancavelica*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio de la Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/8378/1/IV_FHU_501_TE_Alvarez_Cerron_2021.pdf
- Rueda-García, D., Borja-Cevallos, L. & Carvajal-Andrade, L. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. *Revista Científica INSPILIP*, 5(1), 1-15. [DOI:10.31790/inspilip.v5i1.4](https://doi.org/10.31790/inspilip.v5i1.4)

- Ruiz, L. (2021). *Diagnóstico de la inteligencia emocional en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa La Merced, Cajamarca*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1699/INFORME%20FINAL%20LILIANA%20PAJARES%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sajid, A., Ahmad, T. & Khalid, T. (2015). Stress in medical undergraduates; its association with academic performance. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 14(2), 135-141. https://www.researchgate.net/publication/275465880_Stress_in_medical_undergraduates_its_association_with_academic_performance
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Soto, C., Franco, I., López, L., Medina, H. & Flores, F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando* 8(28), 1-8. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2175>
- Suazo, S. (2006). *Inteligencias Múltiples: Manual práctico para el nivel elemental*. Editorial Universidad de Puerto Rico <https://books.google.com.pe/books?id=lyrnudhdc6EC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Thorndike, R. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>
- Torres, I. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico en estudiantes de Universidades Privadas de Lima en tiempos de pandemia*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11312/1/2021_Torres%20Ahumada.pdf
- Trujillo, M. (2020). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del VI ciclo de una institución educativa de Puente Piedra, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41476/Trujillo_MMf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1(4), 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Científica de América Latina*, 12(8), 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

Williams, S. & Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México: El Manual Moderno.

Wood, G. (2008) *Fundamentos de la Investigación Psicológica*. Editorial Trillas. https://www.academia.edu/27010586/LIBRO_PSICOLOGIA_FUNDAMENTOS_INVESTIGACION

Yupanqui, R. (2019). *Inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Particular de Trujillo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio de la Universidad Privada Antenor Orrego. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/5664/1/REP_MAEST.EDU_ROXANA.HUACCHA_INTELIGENCIA.EMOCIONAL.PROCRASINACI%C3%93N.RENDIMIENTO.ACAD%C3%89MICO.ESTUDIANTES.NIVEL.SECUNDARIO.INSTITUCION.EDUCATIVA.PARTICULAR.TRUJILLO.pdf

ANEXOS.

Anexo 1: Matriz de Consistencia.

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INSTRUMENTO	TIPO DE INVESTIGACION		
¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021?	Objetivo general	VARIABLE 1 Inteligencia emocional	Percepción emocional Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	La inteligencia emocional se midió mediante la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.	Básica		
	Determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021.		Comprensión emocional Ítems: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16		DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		
	Objetivos específicos		Regulación emocional Ítems: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24			Correlacional	
	- Determinar la relación entre percepción emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021?		VARIABLE 2 Estrés académico			Estresores Ítems: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Se midió mediante el Inventario de Estrés Académico SISCO, creado por Barraza.
	- Determinar la relación entre comprensión emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021?	Síntomas Ítems: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25		La población está constituida por 1057 participantes y la muestra por 196.			
	- Determinar la relación entre regulación emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021. (estrategias de afrontamiento).	Estrategias de afrontamiento Ítems: 26, 27, 28, 29, 30		ANÁLISIS ESTADÍSTICO			
				Análisis de normalidad por medio de Kolmogorov-Smirnov y correlación mediante Pearson o Spearman.			

Anexo 2 Operacionalización de Variables

Variable De Estudio	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Escala De Medición
Inteligencia emocional	Mayer y Salovey (1997), quienes refieren que la inteligencia emocional es la capacidad global que presentan las personas para comprender los sentimientos de los demás, percibirlos y regular las propias emociones en un determinado contexto y situación que implique la practica emocional. Posteriormente, refirieron que la inteligencia emocional son un conjunto de respuestas organizadas,	La inteligencia emocional se medirá mediante la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24. Dicho instrumento fue diseñado inicialmente por Salovey y Mayer. Presenta 24 ítems, los cuales constituyen 3 dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, se puede aplicar tanto de manera individual como colectiva, con una duración aproximada de 15 minutos.	Percepción emocional (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8),	Intervalo
			Comprensión emocional (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)	
			Regulación emocional (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24).	

	aprendidas mediante los sistemas psicológicos, cognitivos y emocionales para la comprensión de las propias emociones y las de los demás, con el fin de buscar soluciones a diversos problemas habituales.			
Estrés académico	Barraza (2006), explica el estrés académico desde su perspectiva sistémica, en donde describe que es producto de las presiones escolares, las cuales funcionan como estresores	La variable será medida mediante el Inventario de Estrés Académico SISCO, creado por Barraza. El instrumento está constituido por 29 ítems, los cuales tienen la finalidad de medir tres factores: estresores, síntomas y estrategias de	Estresores (ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11).	Intervalo
			Síntomas (ítems 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,25)	
			Afrontamiento (ítems: 26, 27, 28, 29, 30).	

	<p>importantes que provoca un desequilibrio en el organismo de las personas, lo cual se expresa a través de síntomas, obligando a reaccionar conductualmente para lograr el equilibrio del organismo y reducir el malestar emocional.</p>	<p>afrentamiento. La aplicación se puede realizar tanto de manera individual como colectiva, con una duración aproximada de 15 minutos y el formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos.</p>		
--	---	--	--	--

ANEXO 3 Ficha Técnica de Instrumentos.

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO “ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS-24)” PARA MEDIR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS-24) DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. SAN NICOLÁS 2021

1. CRITERIO TÉCNICO

Características generales	Descripción básica
Nombre del instrumento	ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS-24)
Dimensiones que mide en relación a la variable	Percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional.
Total de ítems	24 ITEMS
Tipo de puntuación	Tipo Likert de 5 puntos.
Tipo de administración	La aplicación se puede realizar tanto de manera individual como colectiva
Tiempo de administración	Aproximadamente 15 minutos.
Autores directos	Salovey y Mayer (2004)
Autora de adaptación	Huaman (2020)
Fecha última de revisión	
Constructo evaluado	INTELIGENCIA EMOCIONAL
Área de aplicación	I E. JOSÉ MARÍA ARGUEDAS
Soporte instrumental	Formato en Google
Unidad de análisis	ALUMNOS DE LA I E. JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

2. VALORACIÓN DIMENSIONAL

Dimensión	Ítems	Total Ítems	Valoración
percepción emocional	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	1) Nada de Acuerdo
comprensión emocional	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	8	2) Algo de Acuerdo
regulación emocional	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	8	3) Bastante de Acuerdo
			4) Muy de Acuerdo
			5) Totalmente de Acuerdo

Las propiedades de medición fueron revisadas por Huamán (2020), quien reportó la evidencia de validez basada en el contenido, en donde los valores de V de Aiken se situaron por encima del ,80, siendo ítems representativos para la medición de los indicadores. Asimismo, se reportó la evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio, el cual mostró que la estructura de 3 factores explica el 43,04% de la varianza total y las cargas factoriales superaron el estándar establecido para los ítems (>,40). La confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente alfa, mostró un valor de ,85 para la escala general.

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO “INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO” PARA MEDIR EL ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. SAN NICOLÁS 2021

2. CRITERIO TÉCNICO

Características generales	Descripción básica
Nombre del instrumento	Inventario de Estrés Académico SISCO
Dimensiones que mide en relación a la variable	estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento
Total de ítems	29
Tipo de puntuación	Tipo Likert de 5 puntos.
Tipo de administración	La aplicación se puede realizar tanto de manera individual como colectiva
Tiempo de administración	Aproximadamente 15 minutos.
Autores directos	Barraza (2006)
Autora de adaptación	Lopez O. (2017)
Fecha última de revisión	
Constructo evaluado	ESTRÉS ACADÉMICO
Área de aplicación	I E. JOSÉ MARÍA ARGUEDAS
Soporte instrumental	Formato en Google
Unidad de análisis	ALUMNOS DE LA I E. JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

3. VALORACIÓN DIMENSIONAL

Dimensión	Ítems	Total Ítems	Valoración
estresores	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9	(1) nunca (2) rara vez
síntomas	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	15	(3) algunas veces (4) casi Siempre (5) siempre
afrontamiento	26, 27, 28, 29, 30	5	

Respecto a la validez, fue determinada mediante el análisis factorial confirmatorio por López (2017), quien reportó los índices de ajuste absolutos de GFI=,94, SRMR=,06, el índice de ajuste comparativo mostró un índice de NFI=,91. La confiabilidad por consistencia interna, mediante el coeficiente alfa, reportó un valor de α ,85 para la dimensión estresores, de α ,91 para la dimensión síntomas y de α ,69 para estrategias de afrontamiento. De acuerdo a lo explicado, el instrumento presenta adecuadas propiedades de medición, lo que fundamenta su uso en posteriores investigaciones.

ANEXO 4 Instrumentos

ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS-24)

Sexo F () M ()

Carrera

Edad.....

Lea atentamente las siguientes afirmaciones e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

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

Inventario de Estrés Académico

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la interpretación de los resultados.

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

- Si
 No

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "si", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

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

1	2	3	4	5

3. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. La <u>competencia</u> con los compañeros del grupo					
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3. La personalidad y el carácter del profesor					
4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, <u>ensayos</u>, trabajos de investigación, etc.)					
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, <u>fichas</u> de trabajo, ensayos, <u>mapas conceptuales</u>, etc.)					
6. Tener dificultades para comprender los temas que se hacen en clase					

7. Participación en <u>clase</u> (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
8. Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.**

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
2. Fatiga crónica (cansancio permanente)					
3. Dolores de cabeza o migrañas					
4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Nervioso (angustiado, no poder estar tranquilo)					
2. Sentimientos de <u>depresión</u> y tristeza (decaído)					
3. Ansiedad, angustia o desesperación.					
4. Problemas de concentración					
5. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
2. Aislamiento de los demás					
3. Desgano para realizar las labores escolares					
4. Aumento o reducción del <u>consumo</u> de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

5. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.**

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
2. Elaboración de un <u>plan</u> y ejecución de sus tareas					
3. Elogios a sí mismo					
4. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5. Búsqueda de información sobre la situación					
6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

ANEXO 5 Ficha de Validez por juicio de expertos y confiabilidad de los instrumentos.

Evidencias de validez basada en el contenido de la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	1,00	1,00	1,00
2	,80	,95	,95
3	1,00	1,00	,95
4	,95	,95	,95
5	1,00	1,00	,95
6	,95	,95	,95
7	1,00	1,00	1,00
8	,95	,95	,95
9	1,00	1,00	1,00
10	,95	,95	,95
11	1,00	1,00	1,00
12	,95	,95	,95
13	,95	,95	,95
14	1,00	1,00	1,00
15	,80	,95	,95
16	,85	,95	,95
17	1,00	1,00	1,00
18	,95	,95	,95
19	,95	,95	,95
20	1,00	1,00	1,00
21	,95	,95	,95
22	,90	,90	,90
23	1,00	1,00	1,00
24	,95	,95	,95

En la tabla 1 se aprecian los índices de validez de contenido de los ítems pertenecientes a la Escala de Inteligencia Emocional. En claridad, se obtuvieron índices entre ,80 y 1,00. Respecto al criterio de coherencia, se presentaron índices de V de Aiken entre ,80 y 1,00. Finalmente, en el criterio de relevancia, los valores de V de Aiken estuvieron entre ,80 y 1,00.

ANEXO 6 Base de Datos

Inteligencia Emocional y Estrés Académico en Estudiantes de Secundaria 2021. (respuestas) (1) - Excel (Error de activación de productos)

Marca temporal	SEXO	EDAD	1Presto mucha atención	2Normalmente me preocu	3Normalmente dedico tier	4Pienso que vale la pena	5Dejo que mis sentimientos	6Pienso en mi est
10/25/2021 16:53:55	Mujer		2	4	4	2	3	4
10/25/2021 18:51:47	Mujer		2	3	2	4	2	2
10/28/2021 17:47:43	Mujer		4	4	4	4	4	4
10/28/2021 17:56:37	Hombre		3	2	2	3	3	4
10/28/2021 17:58:04	Mujer		3	4	3	3	3	3
10/28/2021 17:58:34	Hombre		4	4	4	3	3	3
10/28/2021 18:06:14	Hombre		4	4	4	4	2	2
10/28/2021 18:09:16	Hombre		5	5	5	5	2	2
10/28/2021 18:10:31	Hombre		2	2	2	3	2	1
10/28/2021 18:14:12	Mujer		5	5	5	5	5	5
10/28/2021 18:16:28	Hombre		2	3	4	3	2	3
10/28/2021 18:24:39	Hombre		4	3	5	4	5	4
10/28/2021 18:29:00	Hombre		5	5	5	4	2	3
10/28/2021 18:31:14	Hombre		1	1	2	2	1	1
10/28/2021 18:34:15	Mujer		2	2	2	4	2	2
10/28/2021 18:38:33	Hombre		4	4	3	3	3	5
10/28/2021 18:47:20	Hombre		3	2	2	2	2	2
10/28/2021 18:57:43	Mujer		2	2	1	3	1	4
10/28/2021 19:00:16	Mujer		5	4	4	4	4	4
10/28/2021 19:02:51	Mujer		4	3	3	4	1	2
10/28/2021 19:19:35	Hombre		2	2	3	4	1	3

a) Prueba piloto

Análisis de homogeneidad de los ítems y confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Dimensión	Ítem	R _{itc}	α
Percepción emocional	I1	,658	,838
	I2	,544	
	I3	,724	
	I4	,540	
	I5	,288	
	I6	,676	
	I7	,563	
	I8	,701	
	I9	,483	
	I10	,564	
Comprensión emocional	I11	,517	,828
	I12	,526	
	I13	,708	
	I14	,507	
	I15	,532	
	I16	,605	
	I17	,462	
	I18	,684	
Regulación emocional	I19	,533	,862
	I20	,814	
	I21	,666	
	I22	,637	
	I23	,532	
	I24	,574	
Escala general de inteligencia emocional			,920

Nota: R_{itc}=índice r corregido; α=coeficiente alfa.

En la tabla 2 se observa el análisis de homogeneidad mediante la correlación ítem-factor y la confiabilidad por consistencia eterna de la Escala de Inteligencia Emocional. Se observan ítems que superan el estándar mínimo establecido de ,20, por lo que los datos presentan homogeneidad. Se aprecia consistencia y estabilidad en las puntuaciones en las dimensiones percepción emocional α ,838, comprensión emocional α ,828, regulación emocional α ,862, y la escala general de inteligencia emocional α =,920.

ANEXO 6

Evidencias de validez basada en el contenido del Inventario de Estrés Académico SISCO.

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	1,00	1,00	1,00
2	1,00	1,00	1,00
3	1,00	1,00	,95
4	,95	,95	,95
5	1,00	1,00	,95
6	,95	,95	,95
7	1,00	1,00	1,00
8	,95	,95	,95
9	1,00	1,00	1,00
10	1,00	1,00	1,00
11	1,00	1,00	1,00
12	,95	,95	,95
13	,95	,95	,95
14	1,00	1,00	1,00
15	1,00	,95	,95
16	1,00	,95	,95
17	1,00	1,00	1,00
18	,95	,95	,95
19	,95	,95	,95
20	1,00	1,00	1,00
21	1,00	1,00	1,00
22	1,00	,901,00	,901,00
23	1,00	1,00	1,00
24	1,00	1,00	1,00

En la tabla 3 se aprecian los índices de validez de contenido de los ítems pertenecientes al Inventario de Estrés Académico SISCO. En claridad, se obtuvieron índices entre ,90 y 1,00. Respecto al criterio de coherencia, se presentaron índices de V de Aiken entre ,90 y 1,00. Finalmente, en el criterio de relevancia, los valores de V de Aiken estuvieron entre ,90 y 1,00.

ANEXO 7

Análisis de homogeneidad de los ítems y confiabilidad por consistencia interna del Inventario de Estrés Académico SISCO.

Dimensión	Ítem	R _{itc}	A	
Estresores	I3	,315		
	I4	,340		
	I5	,373		
	I6	,525	,752	
	I7	,505		
	I8	,375		
	I9	,367		
	I10	,429		
	I11	,689		
	I12	,700		
	I13	,671		
	I14	,537		
	I15	,659		
I16	,637			
Síntomas	I17	,722		,925
	I18	,686		
	I19	,681		
	I20	,656		
	I21	,725		
	I22	,665		
	I23	,590		

	I24	,632	
	I25	,452	
	I26	,326	
	I27	,450	
Estrategias de	I28	,382	,732
afrontamiento	I29	,314	
	I30	,330	
	I31	,405	
Escala general de Estrés Académico			,889

Nota: R_{itc} =índice r corregido; α =coeficiente alfa.

En la tabla 4 se observa el análisis de homogeneidad mediante la correlación ítem-factor y la confiabilidad por consistencia eterna del del Inventario de Estrés Académico SISCO. Se observan ítems que superan el estándar mínimo establecido de ,20, por lo que los datos presentan homogeneidad. Se aprecia consistencia y estabilidad en las puntuaciones en las dimensiones estresores α ,752, síntomas α ,925, estrategias de afrontamiento α ,732, y la escala general de estrés académico α ,889.

b) Consentimiento informado (ppff)

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PADRE FAMILIA

(Para la aplicación de dos cuestionarios)

Mi nombre es Yaqueli Soledad Elias Asto, soy una Madre de familia del 5to grado de secundaria de la I.E. San Nicolás. Soy consciente de la investigación científica que se está realizando en la institución relacionada con "Inteligencia Emocional y Estrés Académico de los Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa San Nicolás Huamachuco, 2021." considerando que toda la información que mi menor hijo brinde se trabajara dentro de un ambiente de respeto mutuo, confidencialidad y responsabilidad protegiendo su identidad, es decir en ningún momento se conocerá el nombre de mi menor hijo, así como, todas sus respuestas se guardaran y se usaran tan solo de forma académica.

Habiendo comprendido las explicaciones OTORGO MI CONSENTIMIENTO para que sea realizada la encuesta.

Fecha:



Firma del Padre apoderado

c) Determinación de la muestra

$$\cong \frac{N \cdot e^2 \cdot p \cdot q}{N - 1 + e^2 \cdot Z^2} \cong \frac{754 \cdot 0,05^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2(754 - 1) + 1,96^2 \cdot 0} = 106$$

Donde:

n=tamaño de muestra.

N=población

e=margen de error = 0,05

Z=grado de confianza = 1,96

p=probabilidad de que ocurra el evento = 0,5

q= (1-p) = probabilidad de que no ocurra el evento = 0,5.

d) Constancia de aplicación de instrumentos

Solicito: Autorización para realizar
Trabajo de investigación.

Señor: RICARDO ROSALES ESPEJO.

DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN NICOLÁS"
HUAMACHUCO.

Yo, Silvia Fanny María Simeón Acosta, identificada con DNI: 72837122 con domicilio en Alfonso Ugarte # 1080. Ante Ud. Respetuosamente me presento y expongo.

Que habiendo terminado los estudios de maestría y con la necesidad de optar el grado de Maestro en la Universidad Cesar Vallejo Trujillo. Solicito a Ud. Permiso para realizar trabajo de investigación en su Institución sobre "Inteligencia Emocional y Estrés Académico en los Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa San Nicolás, Huamachuco, 2021."

Por lo expuesto ruego a Ud. Acceda a mi solicitud.

Huamachuco, 10 de octubre del 2021



Silvia Fanny María Simeón Acosta
PSICÓLOGA
C.Ps.P. 35137

Silvia Fanny María Simeón Acosta
PSICÓLOGA



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERU: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

Huamachuco, 12 de noviembre del 2021

OFICIO N° 111 – 2021- GRELL – UGEL SC – I E. "SAN NICOLAS" - HUAMACHUCO.

SEÑORITA : SILVIA FANNY MARÍA SIMEÓN ACOSTA

ASUNTO : AUTORIZA EJECUCIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

REFERENCIA : SOLICITUD

Me es grato dirigirme a usted, para comunicarle que la Dirección de la Institución Educativa "San Nicolás", le está autorizando realizar su trabajo de investigación sobre Inteligencia Emocional y Estrés Académico en los Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa San Nicolás, Huamachuco, 2021."

Hago propicia la oportunidad para testimoniarle las muestras de mi consideración y estima.

Atentamente

 
Ricardo Moises Rosales Espejo
DIRECTOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, SILVA AGUILAR AGUEDA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la institución educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021", cuyo autor es SIMEON ACOSTA SILVIA FANNY MARIA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 11 de Enero del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
SILVA AGUILAR AGUEDA DNI: 33429325 ORCID 0000 0002 9793 0516	Firmado digitalmente por: ASILVAAG el 16-01-2022 11:20:43

Código documento Trilce: TRI - 0267050