



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de
secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín
2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTORA:

Chumbe Chávez, Marilyn Erika (orcid.org/0000-0001-5926-4228)

ASESORA:

Dra. Cuenca Robles, Nancy Elena (orcid.org/0000-0003-3538-2099)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles.

LIMA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi mamá ya que sin ella no habría logrado ser profesional, también esta tesis va dirigido a mi esposo ya que con su paciencia y dedicación fue el principal cimiento de mi vida profesional.

AGRADECIMIENTO

Previamente doy gracias a Dios por haberme permitido llegar hasta este momento de mi vida donde puedo ayudar a muchas personas con mi carrera, agradezco a mi familia, esposo, hijos y personas especiales en mi vida quienes siempre me están apoyando a seguir adelante; asimismo, agradezco a la universidad a mis educadores que me brindaron su sabiduría y se han esforzado por ayudarme a llegar a este punto en el que me encuentro.

Índice de contenidos

| | Pág. |
|--|------|
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Índice de contenidos | iv |
| Índice de tablas | v |
| Índice de gráficos y figuras | vi |
| Resumen | viii |
| Abstract | ix |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 5 |
| III. METODOLOGÍA | 17 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 17 |
| 3.2 Variables y operacionalización | 19 |
| 3.3 Población, muestra, muestreo. unidad de análisis | 20 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 21 |
| 3.5 Procedimientos | 24 |
| 3.6 Método de análisis de datos | 25 |
| 3.7 Aspectos éticos | 25 |
| IV. RESULTADOS | 26 |
| V. DISCUSIÓN | 40 |
| VI. CONCLUSIONES | 48 |
| VII. RECOMENDACIONES | 50 |
| REFERENCIAS | 51 |
| ANEXOS | 59 |

Índice de tablas

| | | Pág. |
|----------|--|------|
| Tabla 1 | Ficha técnica del instrumento de inteligencia emocional | 21 |
| Tabla 2 | Ficha técnica del instrumento de estrés académico | 22 |
| Tabla 3 | Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable inteligencia emocional | 25 |
| Tabla 4 | Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional. | 27 |
| Tabla 5 | Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable Estrés académico | 29 |
| Tabla 6 | Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable estrés académico. | 30 |
| Tabla 7 | Análisis de la normalidad de la distribución poblacional de la variable inteligencia emocional | 32 |
| Tabla 8 | Análisis de correlación Rho de Spearman entre la inteligencia emocional y el estrés académico. | 33 |
| Tabla 9 | Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión intrapersonal y estrés académico. | 34 |
| Tabla 10 | Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión interpersonal y estrés académico. | 35 |
| Tabla 11 | Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico. | 36 |
| Tabla 12 | Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión impresión positiva y estrés académico | 37 |
| Tabla13 | Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión impresión positiva y estrés académico | 38 |

Índice de gráficos y figuras

| | | Pág. |
|----------|--|------|
| Figura 1 | Diseño de investigación correlacional | 17 |
| Figura 2 | Distribución porcentual de la variable Inteligencia emocional | 26 |
| Figura 3 | Distribución porcentual de las dimensiones de la variable Inteligencia emocional | 28 |
| Figura 4 | Distribución porcentual de la variable Inteligencia emocional | 30 |
| Figura 5 | Distribución porcentual de la variable estrés académico | 31 |

Resumen

La inteligencia emocional es comprendida como aquella capacidad de identificar los sentimientos ajenos y también los propios, esto nos va a permitir establecer convenientemente relaciones sociales con las demás personas y mientras que el estrés académico es un estado de ansiedad que atraviesa los estudiantes producto de factor estresante intrínseco o extrínseco y siendo estos factores preponderantes en la vida cotidiana de nuestros adolescentes en sus centros educativos, que reflejan un buen desempeño cognitivo y psicoemocional; por lo que el presente trabajo de investigación se planteó como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja.

Empleándose el método de investigación científico de enfoque cuantitativo, del tipo básico con nivel descriptivo-explicativo, cuyo diseño es no experimental de nivel correlacional causal, con análisis de estadística descriptiva y procesamiento computarizado de datos del programa SSPS, se llegó a la conclusión de que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,737$), entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -.038$) es nula porque el valor es menor a 0,1.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, estrés académico, adaptabilidad y estado de ánimo.*

Abstract

Emotional intelligence is understood as the ability to identify the feelings of others and also our own, this will allow us to conveniently establish social relationships with other people and while academic stress is a state of anxiety that students go through as a result of a stressor intrinsic or extrinsic and these being preponderant factors in the daily life of our adolescents in their educational centers, which reflect a good cognitive and psycho-emotional performance; Therefore, the present research work aimed to determine the relationship between emotional intelligence and academic stress in high school students of a private educational institution in Jauja.

Using the scientific research method with a quantitative approach, of the basic type with a descriptive-explanatory level, whose design is non-experimental with a causal correlational level, with descriptive statistical analysis and computerized processing of data from the SSPS program, it was concluded that There is no probability of significance for the p value greater than 0.05 ($p = .737$), between emotional intelligence and academic stress. In addition, the degree of relationship or magnitude ($Rho = -.038$) is null because the value is less than 0,1.

Keywords: *Emotional intelligence, academic stress, adaptability and state of mind.*

I. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional está comprendida como una capacidad de identificar los sentimientos ajenos y también los propios, esto nos va a permitir establecer convenientemente relaciones sociales con las demás personas y por supuesto aceptarnos a nosotros mismos, ya que con la inteligencia emocional podemos entender y comprender la carga de información emocional que cada persona lleva consigo y nos sirve para poder controlar de manera voluntaria nuestros impulsos emocionales (Goleman, 2006). Mientras que el estrés académico es un estado de ansiedad que atraviesa los estudiantes producto de factor estresante intrínseco o extrínseco, de manera semejante para Belloch et al. (2008) nos dice que “el estrés es un fenómeno complejo entre estímulos y respuestas con procesos psicológicos donde los estresores generan efectos fisiológicos” (p.4). Todo esto manejado y estimulado adecuadamente nos ayudaría a ser más tolerantes al estrés académico y poder resistir de manera adecuada ante las adversidades que se presentan en nuestros estudiantes.

A nivel mundial el estudio de inteligencia emocional ha tomado gran preponderancia por sus alcances, beneficios y aplicaciones en muchas ramas de la ciencia como la educación, donde la OMS (2018) nos dice respecto a la inteligencia emocional que es no sólo un componente esencial, sino que también es un componente integral para la salud mental y que junto a un manejo adecuado del estrés en la vida diaria, genera gran productividad en los individuos y sus comunidades; por lo que, la promoción, protección y tratamiento deben formar parte de las políticas de gobierno de todos los países a nivel mundial.

En el plano internacional y con la aparición del COVID 19 se viene atravesando serios problemas a nivel psicoemocional que no están siendo atendidas debidamente y que afecta el desarrollo no solo de la persona sino de toda la sociedad, dejando secuelas imborrables en los individuos que altera su normal desempeño, más aún el de los niños y adolescentes, es así que tanto en América Latina, como en el Caribe la institución conocida como UNICEF (2022) considera que los efectos actuales en el impacto de la salud no solo física sino mental por diferentes factores, de los cuales tenemos al estrés en niños y de los

adolescentes son significativos más aun con las consecuencias globales de pandemia ocasionada por el covid-19 (sars cov2) y merecen ser atendidas no solo por los servicios de salud generales sino también por las escuelas en ámbito educativo y pedagógico para no general un retroceso en su educación y también generar cambios en sus rutinas, en su interacción social y otros factores que ocasionan que este grupo vulnerable (niños y jóvenes) se sientan preocupados por su futuro.

En el Perú los estudios realizados por la UNICEF (2022) nos dice que en el 2020 los padres de familia en un 73,4% manifestaron que sus hijos sufrieron de diferentes problemas en su salud mental producto de la cuarentena prolongada que se vivió en aquel año; así mismo, el INEI (2020) nos da una alarmante estadística respecto a la salud mental en personas de 15 años a más catalogándola como enfermedad no trasmisible que más afecta a las mujeres que a los varones en un porcentaje de 5.2 % para mujeres y 4.2 % para varones producto de la violencia intrafamiliar, que redundando en muchas ocasiones en un elevado estrés del individuo, esta estadística se repite desde la aplicación de encuesta demográfica y de salud familiar en el periodo que corresponde al 2015 al 2020. En los estudiantes de nivel secundario, en la edad en que se encuentran y las diversas vicisitudes que se les presentan, resulta imprescindible dotarlos de habilidades sociales y un manejo adecuado de sus emociones, para enfrentar mejor el estrés académico para evitar graves consecuencias en el tejido social de su comunidad, por la falta de control de estas emociones por parte de nuestros jóvenes.

A nivel local en los estudios aplicados en diferentes contextos espaciales y temporales concluyen que los adolescentes aproximadamente en un porcentaje del 71 al 78 % están con nivel de inteligencia emocional del promedio hacia muy bajo y que; además, el estrés académico que presentan este sector encuestado es mayor a los que se ubican en los niveles altos y muy altos (Riveros, 2022 y Currilla, 2017). Esto se debe según Cejudo y Latorre (2017) a que el comportamiento que muestra toda persona en la sociedad está determinado por su desarrollo emocional en un 80% y de solo 20% en lo racional.

En la institución educativa en la cual se va a llevar acabo la investigación, se percibió en los estudiantes de educación secundaria cuando retornaron a las clases presenciales mostraban una falta de manejo de sus emociones y también la carencia de empatía con las emociones de sus demás compañeros; así mismo, aumentaron las consultas en el área de atención psicopedagógica, ya que los estudiantes presentaban problemas tales como: falta de comprensión de sus emociones, relaciones sociales negativas, falta de empatía y también signos de estrés académico como: falta de concentración, dolor de cabeza, preocupación exagerada por sus calificaciones y desgano para realizar labores académicas; ya que las clases virtuales no fueron las adecuadas en su formación académica, por lo que se hace necesario realizar un estudio de estas variables y con los resultados que se obtengan la administración de la institución educativa tome mejores decisiones.

Por esto resultó de suma importancia para la sociedad en general y también por supuesto que para la comunidad académica que se realice un estudio respecto a determinar ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022? y como preguntas específicas de investigación giraron en torno a identificar ¿Cuál es la relación que existe entre las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva de la inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes de secundaria de la institución educativa ya mencionada?.

En la justificación del presente trabajo resultó relevante a nivel teórico porque se llenó un vacío teórico de la relación entre las variables y se dio un tratamiento adecuado ya que fue de suma importancia respaldar las variables investigadas y aportar conocimientos nuevos a la comunidad científica, los cuales nos ayudaron a la mejora del bienestar de los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja; se justificó a nivel práctico dado que la aportación y la información sobre inteligencia emocional y estrés académico que permitió tener parámetros estadísticos correctos y recientes para una mejor toma de decisiones en momentos de crisis o problemas psicoemocionales que pudieran presentar los adolescentes, realizando talleres donde se fortalezca la inteligencia

emocional y con ello se logró que no desarrollen un elevado estrés académico, finalmente en el nivel metodológico se justificó en el presente trabajo porque se abordó las variables con instrumentos de recolección adecuados al proceso de validación y confiabilidad de la investigación y sirvió de ayuda a otras investigaciones, como escuelas científicas pilares en las investigaciones cuantitativas, es también relevante a nivel académico porque apoyó en la comprensión y el estudio de la relación de las variables en una población que viene siendo afectada por las condiciones de salud mental actual no solo por su ubicación geográfica sino también por el contexto social donde se desenvuelven.

Por estas razones resultó importante cumplir con lo siguiente: como objetivo general determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022 y como objetivos específicos fue establecer la relación que existe entre los componentes Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva de la inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes de secundaria del centro de educación ya mencionado.

Respecto a la hipótesis de investigación se planteó desde un punto general que existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022 y como hipótesis específicas se tuvo que existía relación entre los componentes Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva de la inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.

II. MARCO TEÓRICO

En esta línea argumentativa, el marco de desarrollo teórico es necesario tener presente la investigaciones anteriores relacionas al objeto de estudio, es por ello que en el plano nacional Simeón (2022) publicó una investigación planteándose como objetivo principal encontrar la relación existente entre las variables inteligencia emocional y el estrés académico en los discentes de secundaria, aplicando un enfoque cuantitativo con los instrumentos TMMS-24 y el inventario de SISCO, llegando a la conclusión que su relación es inversamente proporcional entre la inteligencia emocional y el estrés académico.

Por otro lado, el estudio de Trujillo (2020) se planteó como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico, con un enfoque cualitativo de investigación de diseño correlacional, cuya población fueron los discentes del colegio público de Puente Piedra, aplicando el instrumento a 144 alumnos de secundaria, concluyendo una relación inversamente proporcional entre la inteligencia emocional y estrés académico porque es un recurso importante para enfrentar las dificultades académicas del estudio básico escolar. Además, la investigación de Chiroque y Vásquez (2021) la cual se realizó en Chota a estudiantes de secundaria, cuya metodología fue también cuantitativa de diseño no experimental - correlacional, de 169 individuos analizados, concluyeron que no hay relación entre estas variables estudiadas, porque resulta controversial y es necesario estudio para un mejor esclarecimiento del tema, estas conclusiones son semejantes al estudio de Cornelio (2020) en Huacho en la Universidad Nacional Sánchez Carrión, adicionando una variable más a su investigación que es el rendimiento académico, por lo que lo torna valioso en su metodología para abordar la confluencia entre estas múltiples variables que intervienes en el proceso académico. Estas dos investigaciones nos brindan enfoques semejantes con conclusiones distintas aparentemente y por ello aportaran en el debate teórico académico del proceso investigativo en curso.

Para Lescano y Olivera (2021) la investigación que realizaron se planteó como objetivo determinar la relación significativa para la inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés en estudiantes de secundaria su enfoque fue cuantitativo

correlacional, diseño no experimental de corte transversal con un muestreo conformado de 400 discentes concluyendo en una correlación significativa entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés, lo cual es semejante al estudio realizado por Curilla (2017) en la provincia de Huancayo.

Así mismo Pacco (2017) en su investigación tuvo el fin de determinar la relación o medida interacción ente la inteligencia emocional y el factor estrés académico en discentes de 5to. Año de educación secundaria de la escuela denominada César Vallejo de Ccatcca, cuya metodología cuantitativa - descriptivo y correlacional de diseño no experimental con corte transversal-correlacional, a una población conformada de 400 discentes, los resultados obtenidos determinan que existe correlación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico.

Todas estas investigaciones desarrolladas en nuestro país en diferentes estratos sociales, territoriales y temporales nos permitirán realzar un contraste de resultados y también de aplicación de instrumentos, enriqueciendo con esto del desarrollo científico de esta rama de estudio y facilitando con la publicación libre el acceso de cualquier lector interesado en las variables subanálisis.

En el plano internacional, tenemos a Berríos et al. (2020) en su investigación realizada la ciudad de Jaén España, tuvo como objetivo encontrar la relación entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes, utilizando un enfoque cuantitativo a 333 estudiantes de ambos sexos cursando la educación secundaria con el rango de edad de 12 a 16 años, llegaron a la conclusión de que existe estadísticamente diferencias entre el desarrollo de la inteligencia emocional en varones con relación a las mujeres, sobre todo en la satisfacción personal y académica, lo cual concuerda con lo concluido por Manchana (2020) entrelazando las variables en orden distinta, es decir como primera variable pone al estrés académico y el segundo es inteligencia emocional, publicada en lengua anglosajona.

Por otro lado, en Chile, Yáñez et al. (2008) realizaron su investigación con el propósito de estudiar la relación ente Inteligencia Emocional y Estrés Académico, logrando evaluar a una muestra de 120 estudiantes de secundaria, aplicando como instrumento para el estrés académico denominado SISCO y para inteligencia

emocional la escala *Trait Meta-Mood Scale* o también conocida como TMMS- 24, cuyo resultado fue variado entra una relación moderada de los componentes del estrés académico con los componentes de la inteligencia emocional.

Asimismo, en Costa Rica, Arce et al. (2020) publicaron una investigación empleando un enfoque cuantitativo de diseño no experimental - correlacional, en una población de 140, aplicando como instrumentos inventarios de inteligencia emocional y también de estrés académico, llegaron a la conclusión que la relación de la inteligencia emocional y estrés académico en mujeres es inversamente proporcional.

También, en Bélgica, Celik (2018) una investigación cuyo objetivo era demostrar que la inteligencia emocional predice la satisfacción académica a través de la adaptabilidad profesional, aplicando el enfoque de investigación cuantitativa con un diseño no experimental de nivel correlacional, a la cantidad de 410 alumnos de secundaria, concluye que la satisfacción académica es precedida de una buena inteligencia emocional; en esta misma línea de investigación se tiene tanto a Cassidy (2015) y Chraif (2015) con investigaciones independientes proporcionan un resultado para afrontar el estrés académico uno construyendo o gestando la residencia y el otro enlazando una correlación adicional que es la carga de trabajo académico.

Por otro lado, en México se publicó una investigación en la revista *Enseñanza e Investigación en Psicología* indexada a Redalyc donde Aguilar et al. (2016) se plantearon como objetivo relacionar la inteligencia emocional (IE) con el estrés, la inteligencia emocional con la autoeficacia y finalmente la inteligencia emocional con el rendimiento académico, en una muestra de 368 discentes del nivel secundario, concluyendo que la relación entre la IE y el distrés psicológico es inversa, así también con las quejas psicósomática y la autoeficacia, manejando positivamente los ataques externos que recibe el sujeto.

Por otra parte en la India Manchana (2020) realiza su investigación con el objeto de evaluar la inteligencia emocional y el estrés académico y compararlo entre niños y niñas adolescentes, con una población estudiantil adolescente (N=540), cuya muestra (n= 100) fue seleccionada por muestreo aleatorio simple con 50 niños

y 50 niñas, donde se midió y comparó la inteligencia emocional y la prevalencia del estrés académico, utilizando la escala de inteligencia emocional de Mangal y la escala de estrés académico de Bisht Battery (BBSS) se utilizaron para medir los componentes del estudio, cuyos hallazgos revelan que no hubo diferencias significativas entre el estrés académico y la inteligencia emocional. Así también Rehman y Jamil (2021) llegan a la conclusión si bien es cierto que no se encuentran evidencias resaltantes de divergencia entre inteligencia emocional y estrés académico, sus resultados muestran que los estudiantes con alto desarrollo de inteligencia emocional muestran un mejor preformas al momento de enfrentar los desafíos nuevos que se les presenta su carrera o propuesta académica con alto impacto curricular.

Las investigaciones realizadas en otros países mostrados en líneas de los párrafos precedentes nos muestran cómo se está tratando el objeto de estudio y cuales con los resultados que se están obteniendo en su realidad temporal y espacial, lo cual enriquece el presente estudio para un bagaje de contraste entre resultados, conclusiones y propuestas de soluciones a los problemas planteados que por lo general resultan semejantes. Es así que se encontró en Scopus investigaciones donde tanto Extremera y Rey (2016); Petrides et al (2016) muestran resultados convergentes entre la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional para el manejo de situaciones estresantes en ambientes educativos, proporcionando datos científicos para analizar. También se tiene a Khorasani (2022); Yusoff et al (2021) y Garcia-Martínez et al (2021) determinaron en sus estudios independientes diferentes componentes que permiten el trabajo de la neurociencia académica positiva para el manejo del estrés académico en estudiantes con desarrollo de inteligencia emocional, evitando con ello el burnout y/o distress académico.

Ahora bien lo interesante que proporcionan estas investigaciones son su aporte actualizado en la coyuntura actual que enfrenta el mundo como es el Covid-19, los resultados evidencian que un adolescente que enfrenta situaciones nuevas en su vida desarrolla un sentimiento de miedo que de ser persistente se transforma en estrés, pero se es combatido por el desarrollo de nuevos medios de afrontamiento como el uso de tecnología para reducir el distanciamiento que fueron

obligados a enfrentar, pero esto solo sucedía en estudiantes con una buena inteligencia emocional, también refieren que otro de los hallazgos en sus investigaciones muestran que los moderadores son un factor preponderante para reducir el estrés académico y desarrollar resiliencia en los estudiantes a través de la inteligencia emocional, por lo que es valioso el docente reciba influencia positiva de su entorno y sobre todo practica directa de manejo de resolución de problemas; sin embargo, también nos dicen que después de manipular el estrés varianza, resultados distintivos absolutos de *emocional inteligenciase* que se mantiene, por lo que infieren que en la excelencia educativa, el clúster de emoción con habilidades auto percibidas y trabajo estrés permiten una participación significativa y el logro de metas, con implicaciones para los instructores inseguros o privados (Chandra, 2021; Zhao et al, 2021; Trigueros et al, 2020; Navarro, 2020 y Cabanach et al, 2017)

Respecto a los enfoques conceptuales de la presente tesis comenzaremos desarrollando el significado de emoción con el ponente de esta teoría, Goleman (2004) quien nos dice que la emoción “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p.313). Esto quiere decir que la acción de un sentimiento es intrínseco y biológico que produce una reacción que se exterioriza con la acción que realiza o manifiesta el individuo. Para la Real Academia Española (2022) el término emoción se origina en el latín *emotio -onis* y tiene dos acepciones la primera es “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática y la otra acepción es interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo”, mientras que para Teijido (2012) quien menciona que las emociones son estados de ánimo que representan un mayor movimiento orgánico tanto externa como interna y son una mezcla compleja de componentes psicológicos, fisiológicos y sociales.

Estos contrastes conceptuales nos lleva a inferir que las emociones son procesos internos que experimenta una persona por efecto de factores intrínsecos y extrínsecos que generan cambios químicos internos que generan bienestar o angustia según sea los componentes que lo constituyan. Permitiendo con ello una adecuada interacción social con otros individuos de la misma especie.

Por otra parte, la inteligencia para la RAE (2022) esta palabra tiene o acepciones entre ellas “la capacidad de entender o comprender, la capacidad de resolver problemas, conocimiento, comprensión, acto de entender, sentimiento en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión, habilidad o destreza y experiencia” (p.1) que proviene del latín *intelligentia* cuyo verbo es *legere* – escoger con el prefijo *inter* -entre y el sufijo *nt* -agente y *ia* -calidad que se puede traducir como la cualidad del que sabe escoger entre varias opciones.

Por lo que inteligencia emocional es según Goleman (2004) es la capacidad que tienen las personas de entender su propio estado de ánimo y controlarlos para no afectar negativamente a los demás; en el mismo sentido Orejudo et al. (2014) nos dicen que la IE es una habilidad para expresar correctamente la emisión de acuerdo a la circunstancia y el entorno social. Para la Real Academia de lengua española (2022) la inteligencia emocional es “la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás” (p.1).

Por otro lado, Mayer, Caruso y Salovey (1999) nos dicen que en la IE es la habilidad de percibir, evaluar, comprender, regular las emociones de uno mismo y de los demás, generando los sentimientos que facilite la acción de adaptación.

Por lo que todos estos autores concuerdan que la inteligencia emocional se corresponde directamente con el autocontrol que desarrolla la persona sobre sí mismo de los efectos externos o internos que experimenta en su interacción con otras personas o de las emociones que estas le hagan sentir, entendiendo también las emociones que manifiestan estas personas, manejando adecuadamente las situaciones que se presenten producto de estas.

Asimismo, la inteligencia emocional según Fernández et al. (2010) consideran que se compone de 4 habilidades que son: primero la habilidad de percibir las emociones, segundo la habilidad de facilitación emocional, tercero la habilidad de comprensión emocional y por último la cuarta habilidad es la regulación emocional. Estos componentes permiten medir y dimensionar a este tipo de inteligencia, lo cual ha sido usada para la elaboración de test psicométricos, pero no siendo la única en el campo de psicología ya que tenemos otro dimensionamiento proporcionado por BarOn y Parker (2018) quienes proporciona seis áreas específicas que son la

impresión positiva, el intrapersonal, adaptabilidad, interpersonal, manejo del estrés y finalmente estado de ánimo general, los cuales se materializan en el test EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory.

Luego de estas las definiciones variadas emplazaremos a estudiar las teorías de la variable inteligencia emocional, para ello la investigación realiza por Trujillo y Rivas (2005) nos decían que para cuantificar la inteligencia emocional existen más de 240 bases teóricas clasificados esencialmente en modelos de habilidades y los modelos mixtos; pero dentro de todo este bagaje solo se encuentran validados 14 modelos, de los cuales los más destacados dentro de los modelos de habilidades son: el modelo de Mayer - Salovey y el modelo de Extremera y Fernández Berrocal; mientras que para los modelos mixtos están el modelo de Bar-On, el modelo de Daniel Goleman y el modelo del EQ-Map de Oriolo y Cooper. Bajo esta línea de sustentación pasaremos a desarrollar cada una de estas teorías para luego seleccionar nuestra teoría base.

En el modelo de Mayer y Salovey (1995) se define a la inteligencia emocional como el talento que tienen todas las personas para dirigir, regular y normalizar sus emociones; en este modelo la evaluación de la inteligencia emocional se basa en un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, que se relacionan conceptualmente según los siguientes criterios: a) evaluación y expresión emocional, b) regulación emocional, c) uso adecuado de las emociones. Su modelo se llama Meta-Mood Scale (TMMS) y es una medida de autoinforme de la inteligencia emocional percibida con un total de 48 ítems distribuidos en tres subescalas que evalúan tres aspectos principales de los aspectos internos subjetivos de la inteligencia emocional, tales como: sentimientos con 21 ítems, sentimientos explícitos con 12 ítems y arreglo emocional con 12 ítems. Esta herramienta muestra indicadores adecuados de consistencia interna y valor de convergencia aceptable, presentando en forma ascendente las diferentes habilidades emocionales que componen el concepto de procesos psicológicos básicos, desde lo más simple (percepción emocional) hasta lo más complejo (determinación de estados emocionales); es decir, el cuestionario se clasificó como una escala de rasgos que evaluó el conocimiento integrado de los estados emocionales a través de 48 ítems; por consiguiente, evalúa las habilidades que

tenemos para percibir nuestros sentimientos, es decir nuestra habilidad para regularlos (Trujillo y Rivas, 2005).

En el modelo de Extremera y Fernández Berrocal (2001) los autores evalúan tres dimensiones: percepción que es la capacidad de expresar el sentimiento adecuado y sentir, comprensión que es la capacidad de entender las etapas emocionales y organización que es la capacidad de la persona de regular por sí solo sus estados emocionales de forma correcta; asimismo, cabe indicar su experimentación pragmáticamente se dio en varios estudios con estudiantes de nivel superior; pero, asimismo se ha validado con variadas muestra de población y ha demostrado su ventaja en entornos escolares y clínicos, conocido también como el TMMS-24 Fernández-Berrocal, basada en el *Trait Meta-Mood Scale* (Rasgo Meta-Escala de estado de ánimo).

En la teoría de Bar-On (1997) se muestra un modelo en el que se diferencian las subsiguientes dimensiones: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva, los cuales a su vez se dividen en 15 componentes de alto nivel. Por sus subcomponentes, como la verificación de hechos, el manejo del estrés y el control de impulsos, entre otros, se clasifica como un paradigma mixto; sin embargo, como dicen sus autores, se trata de un ejercicio de un amplio abanico de habilidades sociales y emocionales (Trujillo y Rivas, 2005). Esta herramienta contiene 133 entradas de 5 graduaciones y 15 sub graduaciones. Por lo que este modelo cuantitativo utiliza 4 indicadores del factor corrección y el de validación.

En el modelo de Daniel Goleman (2002) se observa 5 elementos esenciales de la inteligencia emocional; pero, posteriormente el autor en "IE in the Company" contiene otro apartado de cualidades en la personalidad como son: autoconocimiento, autocontrol, dirección del estrés, fisonomías de la motivación (automotivación) o dominios conductuales (gestión de relaciones interpersonales), acaparando casi todas las áreas de la personalidad. La estructura correspondiente está diseñada sobre la base de las habilidades comunes de las profesiones independientes y gerenciales; por lo que, el cuestionario ha sido utilizado por varias empresas comerciales, como Ciga, Sprint, American Express, Sandoz

Pharmaceuticals, Wisconsin Power and Light and Cross y Blue Shield of Maryland porque la herramienta cubre dos habilidades: la inteligencia interpersonal (habilidades interpersonales) con tres subcategorías de autoconciencia, motivación y por su puesto el autocontrol; así también para las habilidades sociales esta la inteligencia interpersonal con 2 subcategorías la empatía con los otros individuos y las habilidades sociales (Trujillo y Rivas, 2005).

En el modelo de EQ- Map de Oriolo y Cooper (1998) se utiliza como una herramienta para comprender a la persona en su totalidad; es decir, está diseñado en base a las habilidades de desempeño individual y las brechas para identificar la personalidad y los estilos de personalidad. Para su creación se emplearon 5 habilidades: sentido común, conciencia emocional, habilidades, valores y actitudes. Cada uno consta de varios subdominios, haciendo un total de 21 indicadores debidamente catalogados en las subescalas de este modelo teórico. Así mismo, cabe destacar que este modelo contiene un soporte confiable de estadística y también ha sido corroborado con gerentes intermedios que operan en los EE. UU. y Canadá (Trujillo y Rivas, 2005).

Luego de analizar todas estas teorías que se desarrollaron en torno a la inteligencia emocional y valorando el acceso a sus instrumentos, se tomará como teoría base al modelo de Bar-On con su enfoque de cinco dimensiones de intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva, para identificar las capacidades y/o pericias que afectan a los jóvenes en resolver exitosamente las presiones y demandas externas de su entorno social; por lo que denomina a su instrumento EQi- YV BarOn Emotional Quotient Inventory, el cual se distingue del modelo de Mayer y Salovey porque no solo evalúa sus habilidades sino también su aplicación en concreto en su ambiente.

Por lo que finalizado el estudio conceptual y definido la teoría para nuestra primera variable, resulta congruente realizar lo propio para la segunda variable a investigar que es el estrés académico en los párrafos siguientes.

Como segunda variable investigativa tenemos al estrés académico la cual según la RAE (2022) la define como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a

veces graves” (p.1). Es decir, el factor estresor genera cambios internos negativos que desembocan en trastornos de la salud personal y emocional, que de ser prolongada genera consecuencias graves en cualquiera de estos dos elementos intrínsecos personales. El enfoque que le da Lazarus (2000) al tema es pragmático por su experiencia en tiempos de las consecuencias de la 2da. guerra mundial donde el factor estrés comienza a ser mayor interés por las consecuencias que causaba empezando por los soldados y luego cuando el ciudadano era la potencial víctima de los bombardeos, hoy este factor se ha diversificado y mutado en diversas disciplinas entre las cuales se tiene estrés postraumático, estrés laboral, estrés académico y otros.

Los factores del estrés según Regueiro (s.f.) se dividen en demandas de entorno, capacidad del individuo y su percepción, los cuales dan origen la valoración del estrés y como este nos afecta en nuestra vida diaria, permitiendo al profesional en psicología brindar el tratamiento adecuado a cada paciente. Para esta psicóloga clínica cuya experiencia de circunscribe en el ámbito educativo de nivel universitario nos dice que el estrés se define como la respuesta fisiológica del organismo en la que operan diversos mecanismos de defensa ante una situación percibida como una amenaza o un aumento de la necesidad. El estrés es una alternativa normal e indispensable para sobrevivir. Por lo que, si este estado natural de mantiene por un tiempo prolongado, se origina una tremenda cantidad de estrés que afecta al cuerpo y estimula el desarrollo de enfermedades y rarezas patológicas que limitan el ciclo habitual de crecimiento y la normal marcha del organismo del ser humano.

Esto quiere decir que los factores estresantes producen en el organismo respuestas fisiológicas necesarias para afrontar situaciones que demandan un desempeño mayor al que cotidianamente tiene el cuerpo, esta respuesta tiene que ser oportuna por lo que el cuerpo reacciona segregando hormonas de diferente tipo que son necesarias para lograr que todo el organismo se active de manera natural al óptimo de su capacidad.

Por lo que para la psicóloga Regueiro (s.f.) hay dos tipos de estrés, una que produce una apropiada e indispensable activación para enfrentar con éxito una

situación difícil o prueba que se presente al individuo, el cual es cotidiano en las diferentes etapas del desarrollo humano para adaptarse y lograr su bienestar por lo que se denomina a este tipo de estrés como eustrés y la segunda es aquella que genera efectos desagradables en el organismo ya sea por la sobrecarga inusual de hormonas asociadas a este fenómeno fisiológico que daña diferentes órganos y sistemas involucrados, a esto se denomina distrés. Las fases que atraviesa nuestro cuerpo al ser sometido a estrés son por lo general tres la reacción de alarma, la de resistencia y finalmente la del agotamiento, por lo que resulta importante identificar los estímulos que provocan el efecto estresor, entre los estímulos externos o internos es decir de la trilogía del entorno cuerpo y pensamiento.

Para Lazarus (2000) el enfoque de estímulos permite un adecuado estudio y valoración del estrés relacionando en una tabla de doble entrada tanto el suceso como el esfuerzo que debe realizar el individuo para superarlo; por otro lado, se tiene al enfoque de respuestas el cual es conocida esencialmente por centrarse en la respuesta de la persona y que lo manifiesta con diferentes conductas o signos y síntomas que el exterior puede apreciar. Por lo que el instrumento según el autor mencionado se compone de 43 sucesos vitales asignándoles un valor referencial para concluir en un diagnóstico y posterior tratamiento.

En ese sentido para el estrés académico también se presenta la teoría de la emoción donde según Fernández (1994) la actividad interna de las personas reflejan sus comportamientos en sociedad, la cual contiene a su vez a las teorías sensoriales que se relaciona con los intercambios neurofisiológicos del organismo de las personas, las teorías sentimentales donde la sensación sentimental marca al individuo desde su espíritu, mientras que las teorías conductuales donde las emociones del individuo son reflejo de la adaptación que muestra el organismo a su entorno o medio ambiente, pero la teoría gestual donde las señales nacen de las facciones que muestra el individuo en el rostro, la teoría ambiental nos dice que el exterior de las personas afectan los sentimientos y generan efectos intrínsecos y finalmente las teorías lingüísticas que nos dice que las palabras que utilizas producen sus efectos en los sentimientos del receptor.

En esta línea argumentativa la teoría de Regueiro (s.f.) subclasifica los síntomas en cognitivos, conductuales, emocionales y que producen el estrés en nuestro organismo, para así poder hacerles frente y evitar las consecuencias graves que produce en nuestro cuerpo, dentro de estos síntomas tenemos: como sintomatologías cognitivas la merma en la retención cognitiva, preocupación constante, incapacidad de concentración, reflexión paupérrima, negativismo y pensamiento ansioso y precipitados; asimismo, los signos conductuales son comer de más a menos, aislarse del grupo social, dormir menos, desarrollar hábitos nerviosos, desarrollar vicios para relajarse y procrastinar en las actividades de responsabilidad; por otro lado en los síntomas emocionales se puede apreciar depresión, irritabilidad, humor variado, sentimiento abrumado, cansancio, incapacidad de relajación, impresión de abandono y retraimiento; para los síntomas físicos las dolencias de cabeza o pecho, palpitaciones rápidas, estómago flojo o tránsito intestinal lento, frecuentes enfermedades respiratorias, náuseas o vértigo.

Otra teoría relacionada al estrés académico es la que nos brinda el psicólogo estadounidense Lazarus (2000) que desarrolló sus estudios sobre los efectos que produce el estrés en diferentes ambientes y grupos etarios denominándola la teoría del estrés, el cual experimenta sobre los procesos de cognición que se producen en los individuos al sometidos a situaciones estresantes, ubicándose con ello en los modelos transaccionales donde para un adecuado diagnóstico es necesario evaluaciones reiteradas y debidamente documentadas.

III. METODOLOGÍA

Para Bunge (2002) nos habla que los modelos y paradigmas son el núcleo de la investigación científica con evidencia para su aceptación o modificación según corresponda, el presente trabajo se desarrollará dentro del paradigma racionalista

En este sentido podemos afirmar que aplicando el enfoque cuantitativo como método de investigación se obtuvo datos sistemáticos desde un punto de vista objetivo del fenómeno estudiado, eliminando cualquier sesgo subjetivo que pudiera afectar los resultados, con una medición controlada y enfocando directamente en los indicadores de cada dimensión con datos sólidos y repetibles por ser un fenómeno compuesto por un conjunto de partículas relacionadas directamente con lo que se presenta como problemática de investigación.

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

En este trabajo científico de investigación es del tipo básico porque sirvió de cimiento para el desarrollo cognitivo con la búsqueda de información, esta postura fue apoyada por el CONCYTEC (2018) y Ñaupas et al. (2011) quienes refieren que la investigación básica recibe el nombre de investigación pura porque no persigue un fin económico, motivándose sólo en la curiosidad y el regocijo de encontrar nuevas teorías de la ciencia por la ciencia; también se dice que es básica porque es la base o piedra angular de las investigaciones tecnológicas o aplicadas y finalmente es fundamental porque aporta a la ciencia en su desarrollo.

El nivel es correlacional, ya que la intención fue precisar la correlación existente entre las variables analizando su incidencia e interacción la una con la otra y también el estudio de relacionamiento en un ambiente o contexto determinado (Hernández et al., 2014).

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo porque responde a una serie de procesos secuenciales basados en evidencias que consideran determinar la relación de las variables de intervención en este estudio, recopilar información de los participantes para probar y establecer hipótesis de caso, las cuales son analizados estadísticamente (Hernández et al.,2014).

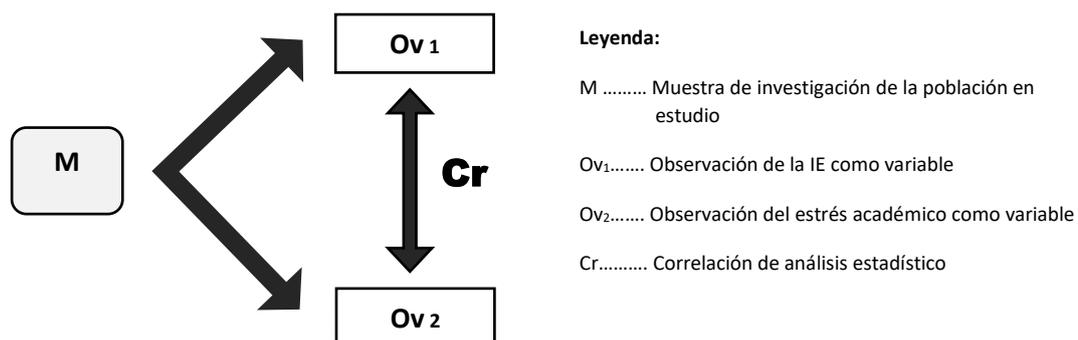
Esto quiere decir que la investigación se desarrollara basándose en la teoría ya desarrollada en el campo científico de la Psicología educativa, los cuales cuentan con instrumentos con un alto grado de confiabilidad y validados por instituciones de reconocido prestigio a nivel mundial, esto nos permitió recoger datos confiables los cuales analizados nos brindaron un panorama real y objeto del fenómeno estudiado en la institución educativa mencionada en los párrafos de la parte introductoria.

3.1.2 Diseño de investigación

Se desarrollo la investigación de las variables con el diseño no experimental puesto que se observa la variable y no se va a manipular, ni intervenir en ellas. La información que se recopilo se dio en un solo momento es por ello que de corte transversal. Ñaupas et al. (2018) refieren en cuanto al aporte benéfico que proporciona un diseño correlacional es determinar la influencia que ejerce una variable respecto de la otra, cuyo comportamiento genere predictibilidad en un determinado cotexto.

Figura 1.

Diseño de investigación correlacional



3.2 Variables y operacionalización

- **Definición de la 1ra variable inteligencia emocional**

Definición conceptual: en este apartado tenemos a Bar-On (citado por Simeón, 2022) quienes manifiestan que la IE se entiende como una cualidad en general que tienen los individuos para entender sus sentimientos y el de otros en diferentes situaciones sociales psicoemocionales. También refiere esta forma de inteligencia se compone de no solo las respuestas estructuradas o aprendidas en un entorno emocional, sino también en el entorno psicológico y cognitivo para entender sus propias emociones y las que manifiestan las demás personas de su entorno, para lograr llegar a en una solución equitativa en post del bien común.

Definición operacional: La inteligencia emocional se medirá mediante el EQi-YV Bar-On – Emotional QuotientInventory. Dicho instrumento contiene 133 entradas de 5 graduaciones y 15 sub graduaciones. Asimismo, este modelo cuantitativo utiliza 4 indicadores de factores de corrección y validación.

La conformación de respuesta es tipo Likert en 4 puntos, el cual puede ser usado colectiva o individualmente, con un tiempo estimado de 15 minutos. Con la siguiente descripción de indicadores: los ítems del 3, 7, 17, 21 y 28 para la dimensión intrapersonal, los ítems del 2, 5, 9, 10, 14, 18, 20 y 24 para la dimensión interpersonal, los ítems del 12, 16, 22, 25 y 30 para la dimensión adaptabilidad, los ítems del 6, 8, 11, 15, 26 y 27 para la dimensión manejo del estrés y por ultimo los ítems del 1,4, 13,19, 23 y 29 para la dimensión de impresión positiva.

- **Definición de la 2da variable estrés académico**

Definición conceptual: para este apartado tenemos a Barraza (2006) que expone sistémicamente al estrés académico, como consecuencia de la afectación o presión del grupo escolar, por lo que fungen de agentes

estresores que desestabilizan emocionalmente al individuo y repercute en su organismo a través de la sintomatología orgánica en post de buscar su equilibrio y combatir el agente estresor emocional.

Definición operacional: la variable estudiada se medirá por el test de SISCO creado por Barraza en el año 2015 conocido también como inventario de estrés académico. Este instrumento se constituye de 30 indicadores para medir las siguientes dimensiones: las estrategias de afrontamiento, los síntomas y sus estresores. Este instrumento permite una aplicación individual y/o colectiva durante 15 minutos por estar conformadas por una escala de Likert conformada por 5 opciones, cuya medición tiene la escala por intervalos donde los ítems del 3 al 11 identifican el factor estresor y los ítems del 11 al 25 para sus síntomas y los ítems del 26 al 30 para ver cómo afrontarlos.

3.3 Población (criterios de selección), muestra, muestreo y unidad de análisis.

3.3.1. Población: Esta constituida por 300 estudiantes de la Institución Educativa Particular Sigma, cuya condición o criterio de selección es que estos estudiantes estén debidamente matriculados y se encuentran estudiando en el nivel secundario.

Criterios de inclusión

- Discentes que se encuentran en la nómina de matrícula para el año académico 2022.
- Discentes del nivel secundario cuya edad fluctúa entre los 12 a los 17 años.
- Discentes entre varones y mujeres.

Criterios de exclusión

- Discentes que no estén matriculados en el año académico 2022.
- Discentes del nivel primario entre los 6 a 11 años de edad.

3.3.2 Muestra: Bernal (2010) sostiene que la muestra es un fragmento de las personas elegidas y de los que se logra la información para la elaboración del trabajo de investigación y del control de los valores y variables. Por lo que en la investigación se trabajará con 80 estudiantes que cursan del primero al quinto año de secundaria y esto formó nuestra muestra estudiada.

3.3.3 Muestreo: el muestreo fue el no probabilístico, aplicando la técnica de muestreo por juicio o denominada también selección experta, donde la investigadora tomo la muestra en base a los elementos representativos y típicos de la población bajo análisis.

3.3.4 Unidad de análisis: en la investigación actual estuvo conformada por estudiantes que cursan el nivel secundario de la I.E. particular, debidamente matriculados.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este sentido Caro (2017) nos dice que para la recopilación de información o data de investigación se puede utilizar la técnica de la encuesta, aplicación de test u otros que se caracterizan por la organización de la información en una lista de preguntas cerradas destinadas a la recolección de datos específicos y se aplica en grandes grupos de personas; entonces la especificidad de la recolección de la información permite el cálculo completo de su resultado.

Hernández et al. (2014) nos dicen que se considera que son el instrumento utilizado para la compilación efectiva de la data de investigación. En la encuesta actual se empleó un test caracterizado por recopilar información grupal de un mayor número de personas. Además, es muy flexible y no requiere que un investigador presente su solicitud, es decir, puede aplicarse ampliamente por correo electrónico, en línea o por teléfono (Hernández et al., 2014)

- **Instrumentos de recolección de datos:** Según el instrumento es el recurso más valioso de una investigación ya que permite el registro de los

datos o información observable de la variable en la realidad temporal y espacial. Por lo que el instrumento que se utilizó es el cuestionario tipo test.

Para la primera variable se utilizó el instrumento denominado EQi-YV BarOn, diseñado por Bar-On en la cual se evalúa de manera colectiva y está conformada por 60 ítems para la general y 30 ítems la abreviada con una duración de 10 a 15 minutos, instrumento conformado de respuestas en tipo Likert en 4 puntos, el cual puede ser usado para un solo sujeto o un grupo de ellos, con 15 minutos de tiempo estimado para valorar sus dimensiones utilizando los ítems del 3, 7, 17, 21 y 28 para la dimensión intrapersonal, los ítems del 2, 5, 9, 10, 14, 18, 20 y 24 para la dimensión interpersonal, los ítems del 12, 16, 22, 25 y 30 para la dimensión adaptabilidad, los ítems del 6, 8, 11, 15, 26 y 27 para la dimensión manejo del estrés y por ultimo los ítems del 1,4, 13,19, 23 y 29 para la dimensión de impresión positiva.

En la segunda variable el instrumento que se utilizó fue el SISCO creado por Barraza y está conformada por 31 ítems y está debidamente validada, las respuestas están conformadas por una escala de Likert con 5 alternativas. Midiendo con los ítems del 3 al 11 los estresores, los ítems 11 al 25 para sus síntomas y los ítems del 26 al 30 para su manera de afrontarlos.

Tabla 1

Ficha técnica del instrumento de inteligencia emocional

| Ficha técnica del instrumento: Inteligencia emocional | |
|--|---|
| Nombre | EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory |
| Autor | Reuven BarOn (1980) |
| Adaptado por | Nelly Ugarriza Chávez Liz Pajares Del Águila |
| Ámbito de aplicación | Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación |
| Administración | Individual o colectiva. |
| Duración | Sin límite de tiempo (forma completa: 20 a 25 minutos, aproximadamente) |
| Objetivo | Evaluar la Inteligencia Emocional |
| Aspectos a evaluar | El test de BarOn está compuesto por 30 ítems y cinco dimensiones |

Tabla 2

Ficha técnica del instrumento de estrés académico

| Ficha técnica del instrumento: Estrés académico | |
|--|---|
| Nombre | inventario SISCO de estrés académico |
| Autor | Barraza (2016) |
| Adaptado por | Alania et al. (2020) |
| Ámbito de aplicación | Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación |
| Administración | El inventario es autoadministrado y se puede solicitar su llenado de manera individual o colectiva |
| Duración | Su resolución no implica más de 10 minutos |
| Objetivo | El objetivo de este estudio fue evaluar las propiedades psicométricas del Inventario SISCO de Estrés Académico en una población peruana |
| Aspectos a evaluar | Inventario SISCO del Estrés Académico se configura por 21 ítems |

- **La validez** originaria del primer instrumento denominado Bar-On ICE se estableció en primer lugar la estructuras factoriales y se compone por 30 indicadores en las escalas interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés, con examen factorial exploratorio de análisis normativo a niños y también adolescentes de variados conjuntos socioraciales de los EE. UU. en la cantidad de 9172. Empleando un estudio de principales componentes rotación de Varimax. Los elementos prácticos encontrados pertenecerían adyacentemente y directamente a las 4 dimensiones desarrolladas para el estudio y medición de la inteligencia emocional. Donde todos los 40 ítems lograron coeficiente de 0.5.

En el estudio de investigación que se está desarrollando su validez está reconocida por el método de juicio de expertos, donde psicólogos especializados en la materia dan su respectiva apreciación profesional al instrumento.

La validez originaria del segundo instrumento denominado Inventario SISCO el resultado cuantitativo indica un coeficiente de concordancia (V – Aiken) mayor a 0.75 por lo que se ubica en el rango de excelencia de la escala de validez individual o general; asimismo, su constructo tiene una validez superior a 0.2 en el coeficiente de correlación r de Pearson, se encuentra en el nivel de suficiente.

En el estudio de investigación que se está desarrollando su validez está reconocida por el método de juicio de expertos, donde psicólogos especializados en la materia dan su respectiva apreciación profesional al instrumento.

- **Confiabilidad** según Hernández et al. (2014) consiste en replicar la misma prueba en reiteradas ocasiones al mismo individuo o entorno con un mismo resultado. Por lo que la confiabilidad del primer instrumento en el trabajo originario de sus autores Bar-On y Parker (2000) aplicado a 60 niños con un promedio de edad de 13,5 años, arrojó un coeficiente de 0.77 y 0.88 por lo que tiene un alto grado de confiabilidad.

Confiabilidad del segundo instrumento Inventario de SISCO logró un coeficiente correlacional para los estresores de 0.9248, para los síntomas de 0.9518 y finalmente para las estrategias de afrontamiento es de 0.8837, ubicándose con ello en el rango de excelente para su confiabilidad.

3.5 Procedimientos:

En primer lugar, se coordinó con la institución particular involucrada, solicitando su consentimiento para realizar el análisis del estrés académico y la inteligencia emocional de los alumnos matriculados en el nivel secundario, luego se solicitara la anuencia de los padres previa información del procedimiento y sus acciones concretas por tratarse de jóvenes menores a 18 años, después se aplicó el instrumento a cada uno de los participantes de la muestra seleccionada, como siguiente paso se subió los datos al programa estadístico SPSS para su análisis respectivo y finalmente se

presentaron los resultados en gráficos de superficie de barras rectangulares y polígonos de frecuencia.

3.6 Método de análisis de datos

Según Hernández et al. (2014) para el método de análisis de datos en una investigación primero debemos distinguir el entre los tipos de datos cualitativos o cuantitativos, donde el segundo permite sacar una información numérica y estadística, empleando programas computarizados como el SPSS, Minitab, SAS o STATS.

Por lo que el método empleado para el procesamiento y análisis de los datos es el computarizado, empleando el programa SPSS con análisis de estadística descriptiva e inferencial para interpretación de los resultados.

3.7 Aspectos éticos

La presente investigación cumplirá con lo establecido en los hitos de la ética en investigación que inician en 1947 con el Código de Nüremberg y luego en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, luego en 1964 con la Declaración de Helsinki y también el acontecimiento de 1978 del Informe Belmont que ponen los parámetros a la experimentación con seres humanos (Universidad Cesar Vallejo, 2017).

Asimismo, con el programa turnitin se asegura la originalidad de la investigación y aunado a la calidad de los docentes asesores se garantiza el rigor científico que producirá un conocimiento de alto nivel para la comunidad científica y la sociedad en su conjunto.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Una vez concluido con la recolección de datos aplicando los instrumentos seleccionados para el estudio de las variables inteligencia emocional y el estrés académico se consiguieron como resultado para ser analizados los siguientes datos:

4.1.1. Descripción de los resultados de la variable:

Tabla 3

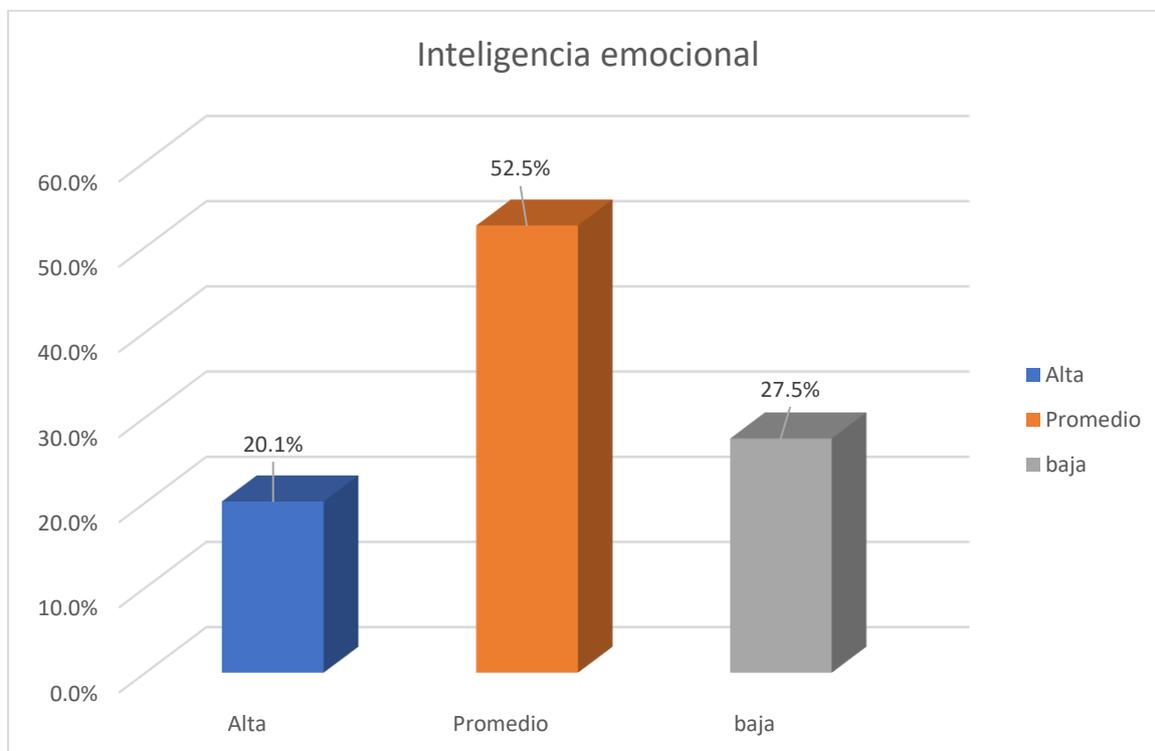
Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable inteligencia emocional

| Inteligencia emocional | | |
|-------------------------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Alta | 16 | 20,1 |
| Promedio | 42 | 52,5 |
| Baja | 22 | 27,5 |
| Total | 80 | 100,0 |

Nota: Base de datos (anexo 4)

Figura 2

Distribución porcentual de la variable Inteligencia emocional



En la distribución de frecuencia y análisis porcentual de los niveles de la inteligencia emocional de la tabla 3 y la distribución porcentual de la variable mencionada la cual se muestra en la figura 2, se observa que el 52.5%, que representan 42 estudiantes de Jauja, presentan la inteligencia emocional en un nivel promedio, mientras que el 27,5% (22) se encuentran en un nivel alto y el 20,1% (16) estudiantes en un nivel bajo,

Para un mejor entendimiento del estudio y el análisis de la variable pasaremos a realizar una descripción detallada de cada dimensión y sus resultados de forma independiente y correlacionada según lo que contiene la variable en la teoría aceptada para esta investigación.

4.1.2. Descripción de los resultados según las dimensiones de la inteligencia emocional

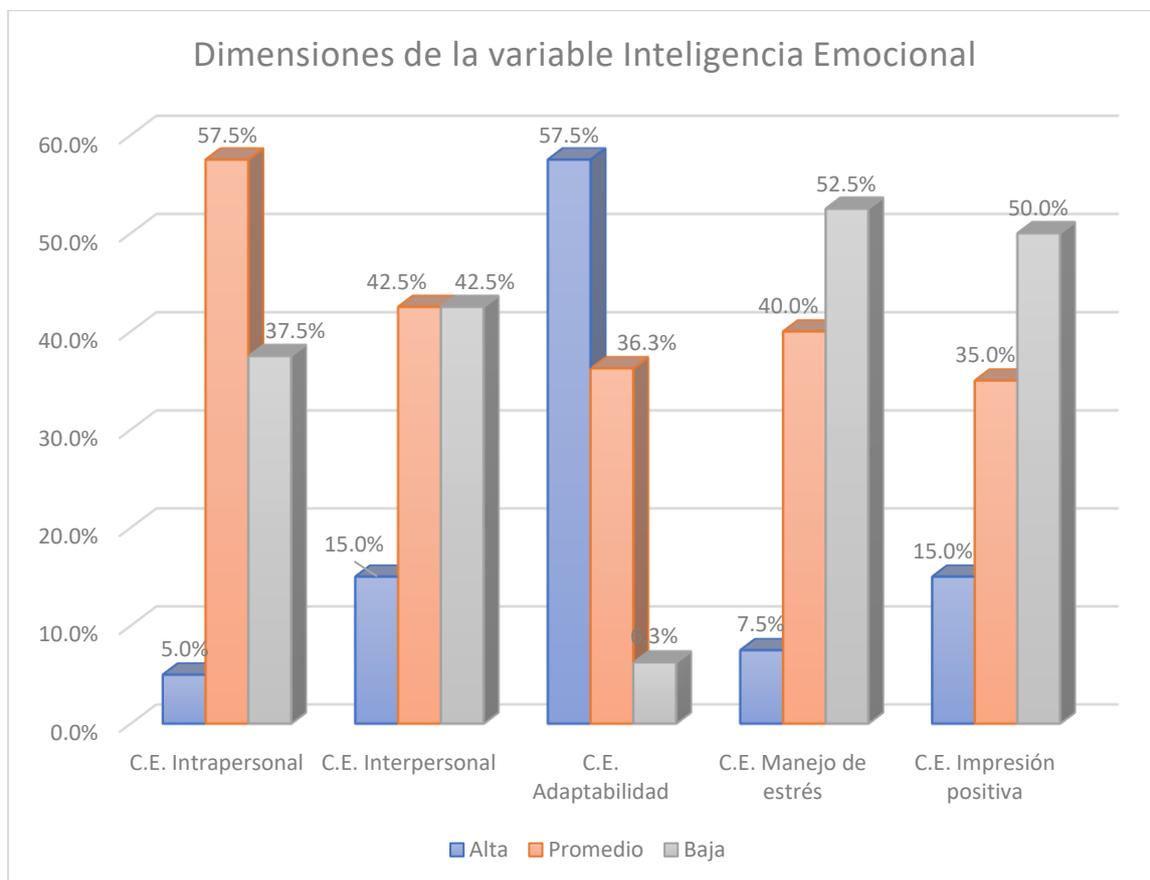
Tabla 4

Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional.

| Niveles | f | Intrapersonal | | Interpersonal | | Adaptabilidad | | Manejo de estrés | | Impresión positiva | |
|-----------------|----|---------------|----|---------------|----|---------------|----|------------------|----|--------------------|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Alta | 4 | 5,0% | 46 | 15,0% | 46 | 57,5% | 6 | 7,5% | 12 | 15,0% | |
| Promedio | 46 | 57,5% | 34 | 42,5% | 29 | 36,3% | 32 | 40,0% | 28 | 35,0% | |
| Baja | 30 | 37,5% | 34 | 42,5% | 5 | 6,3% | 42 | 52,5% | 40 | 50,0% | |
| Total | 80 | 100,0% | 80 | 100,0% | 80 | 100,0% | 80 | 100,0% | 80 | 100,0% | |

Figura 3.

Distribución porcentual de las dimensiones de la variable Inteligencia emocional



Como se puede apreciar tanto en la tabla 4 y también en la figura 3, se observa el 5,0 %, que representa 4 estudiantes de la entidad educativa privada de Jauja, los cuales se encuentran en la dimensión de capacidad emocional intrapersonal en un nivel alta, el 57,5% (46) discentes en el nivel promedio, un 37,5% (30) discente en un nivel bajo.

El 15,0% que representa 46 estudiante se encuentra en la dimensión interpersonal en un nivel alto, el 42,5% (34) en un nivel promedio, un 42,5% (34) en un nivel bajo.

El 57.5% que representa 46 estudiantes, se encuentra en la dimensión adaptabilidad en un nivel alta, el 36,3% (29) en un nivel promedio, un 6,3% (5) en estudiantes en un nivel baja.

El 7,5% que representa 6 estudiantes, se encuentra en la dimensión de manejo del estrés en un nivel alto, el 40,0% (32) en un nivel promedio, el 52,5% (42) estudiantes en un nivel bajo.

El 15,0% que representa 12 estudiantes se encuentra en la dimensión impresión positiva en un nivel alto, un 35,0% (28) estudiantes en un nivel promedio y el 50,0% (40) en un nivel bajo.

4.1.3 Descripción de los resultados de la variable: Estrés académico

En esta variable pasaremos a describir los resultados generales para así poder realizar el análisis correspondiente según las tablas y gráficos correspondientes:

Tabla 5

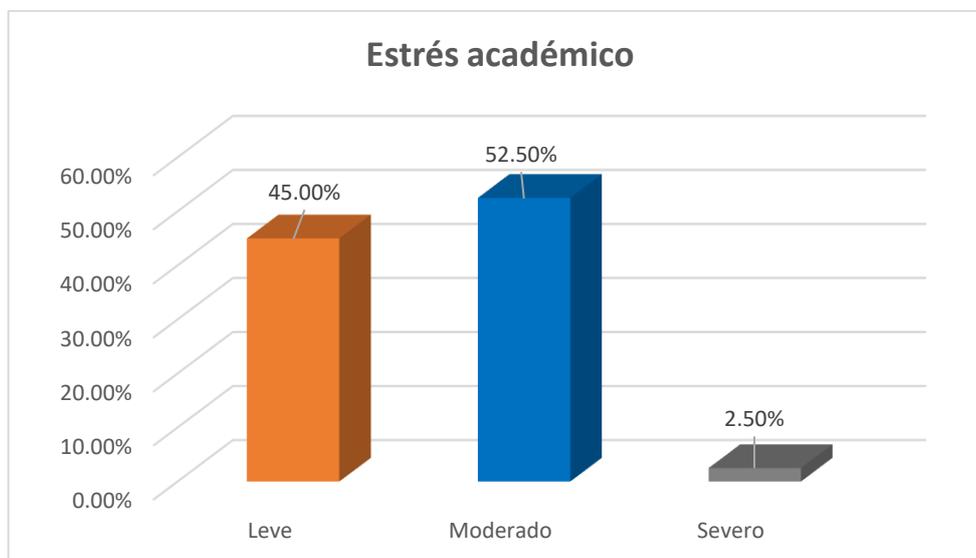
Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable Estrés académico

| | | Estrés académico | |
|--------|----------|------------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Leve | 36 | 45,0 |
| | Moderado | 42 | 52,5 |
| | Severo | 2 | 2,5 |
| | Total | 80 | 100,0 |

Nota: Base de datos (anexo 4)

Figura 4

Distribución porcentual de la variable Inteligencia emocional



Podemos apreciar tanto en la tabla 5 y la figura 4 podemos evidenciar que el 52,5% del total procesado, cuyo porcentaje representa a 42 estudiantes los cuales se encuentran con referencia a la variable de estrés académico en un nivel promedio, el 45,0 % (36) estudiantes en el nivel leve y el 2,5% (2) en un nivel severo.

3.1.4. Descripción de los resultados según las dimensiones de la variable estrés académico

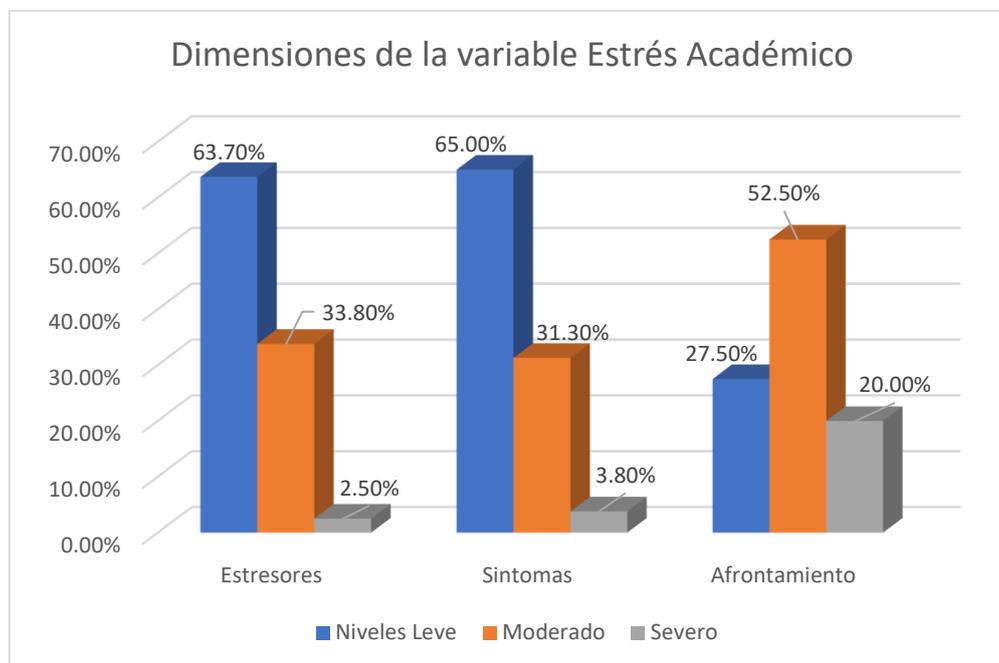
Tabla 6

Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable estrés académico.

| Niveles | f | E.A. Estresores | f | E.A. Síntomas | f | E.A. Afrontamiento |
|----------|----|-----------------|----|---------------|----|--------------------|
| Leve | 51 | 63,7% | 52 | 65,0% | 22 | 27,5% |
| Moderado | 27 | 33,8% | 25 | 31,3% | 42 | 52,5% |
| Severo | 2 | 2,5% | 3 | 3,8% | 16 | 20,0% |
| Total | 80 | 100,0% | 80 | 100,0% | 80 | 100,0% |

Figura 5

Distribución porcentual de la variable estrés académico



En los resultados de la tabla 6, que gráficamente se muestra también en la figura 5 donde el 63,7% del total de discentes analizados, quienes representa 51 estudiantes de una entidad educativa privada de la ciudad Jauja se encuentran en la dimensión de estrés académico estresores en un nivel leve, el 33,8% (27) estudiantes en el nivel moderado de estrés y el 2,5% (2) estudiantes en un nivel severo.

El 65,0% que representa 52 estudiante se encuentra en la dimensión sistemas del estrés académico en un nivel leve, el 31,3% (25) en un nivel moderado, un 3,8% (3) en un nivel severo.

El 27.5% que representa 22 estudiantes, se encuentra en la dimensión afrontamiento al estrés en un nivel leve, el 52,5% (42) en un nivel moderado y un 20,0% (16) en estudiantes en un nivel severo.

4.2. Resultados Inferenciales

4.2.1. Análisis de normalidad

Tabla 7

Análisis de la normalidad de la distribución poblacional de la variable inteligencia emocional

| Variable/dimensiones | Kolmogorov-Smirnov | | |
|------------------------|--------------------|----|------|
| | Estadístico | gl | p |
| Inteligencia emocional | ,303 | 80 | ,000 |
| Estrés académico | ,332 | 80 | ,000 |

p= significativa

Por otro lado, en la tabla 7, los datos que se muestran para la prueba de normalidad de las variables inteligencia emocional y estrés académico, mediante el programa SPSS cuya opción es la prueba de Kolmogorov Smimov, cuyo nivel de significancia que se observa es menor a .05 ($p = .00$) para las dos variables mostrando este resultado la distribución no normal por lo que se usara para interpretación de los resultados la estadística no paramétrica en cada una de las correlaciones a analizar.

4.2.2. Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

H0: No existe correlación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

H1: Existe correlación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

Tabla 8

Análisis de correlación Rho de Spearman entre la inteligencia emocional y el estrés académico.

Correlaciones

| | | | Inteligencia emocional | Estrés académico |
|-----------------|------------------------|----------------------------|------------------------|------------------|
| Rho de Spearman | Inteligencia emocional | Coeficiente de correlación | 1,000 | -,038 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,737 |
| | | N | 80 | 80 |
| | Estrés académico | Coeficiente de correlación | -,038 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,737 | . |
| | | N | 80 | 80 |

Los resultados que muestra la tabla 8, cuyo arreglo al coeficiente de correlación Spearman nos permite inferir que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,737$), entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -.038$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre inteligencia emocional y estrés académico en los discentes de nivel secundario de la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación de tendencia indirecta por el resultado negativo, es decir a mayor inteligencia emocional será menor el estrés académico del estudiante.

3.2.2. Prueba de la primera hipótesis específica

H0: No existe correlación entre la dimensión intrapersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una entidad educativa privada de la ciudad de Jauja.

H1: Existe correlación entre la dimensión intrapersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja.

Tabla 9

Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión intrapersonal y estrés académico.

Correlaciones

| | | I.E primera dimensión | Estrés académico |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|------------------|
| Rho de Spearman | I.E primera dimensión | Coefficiente de correlación | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,876 |
| | | N | 80 |
| | Estrés académico | Coefficiente de correlación | -,018 |
| | | Sig. (bilateral) | ,876 |
| | | N | 80 |

Los resultados que muestra la tabla 9, de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman nos permite inferir que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p=,876$), entre la dimensión intrapersonal y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,018$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre la dimensión intrapersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja. Logrando con ello que los estudios consistentes nos aporten datos fidedignos para la toma de decisiones en relación al desarrollo de la dimensión subanálisis, siendo esta relación inversamente proporcional por la tendencia negativa del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión intrapersonal será menor el estrés académico que sufre el estudiante.

3.2.3. Prueba de la segunda hipótesis específicas

H0: No existe correlación entre la dimensión interpersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

H1: Existe correlación entre la dimensión interpersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

Tabla 10

Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión interpersonal y estrés académico.

Correlaciones

| | | I.E. segunda dimensión | Estrés académico | |
|------------------|------------------------|----------------------------|------------------|-------|
| Rho de Spearman | I.E. segunda dimensión | Coeficiente de correlación | 1,000 | -,070 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,536 |
| | | N | 80 | 80 |
| Estrés académico | | Coeficiente de correlación | -,070 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,536 | . |
| | | N | 80 | 80 |

Los resultados que muestra la tabla 10, de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman nos permite inferir que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,536$), entre la dimensión interpersonal y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,070$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre la dimensión interpersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación inversamente proporcional por la tendencia negativa del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión interpersonal será menor el estrés académico que sufre el estudiante.

3.2.4. Prueba de la tercera hipótesis específicas

H0: No existe correlación entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

H1: Existe correlación entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

Tabla 11

Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico.

Correlaciones

| | | I.E. tercera dimensión | Estrés académico | |
|-----------------|------------------------|----------------------------|------------------|-------|
| Rho de Spearman | I.E. tercera dimensión | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,151 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,180 |
| | | N | 80 | 80 |
| | Estrés académico | Coeficiente de correlación | ,151 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,180 | . |
| | | N | 80 | 80 |

Los resultados que muestra la tabla 11, de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman nos permite inferir que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,180$), entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = ,151$) es muy bajo o muy débil porque este valor se encuentra entre 0,1 a 0,2, por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, la cual es que no existe correlación entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación directamente proporcional por la tendencia positiva del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión adaptabilidad será también mayor el estrés académico que sufre el estudiante.

3.2.5. Prueba de la cuarta hipótesis específicas

H0: No existe correlación entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

H1: Existe correlación entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

Tabla 12

Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico.

Correlaciones

| | | | I.E. cuarta dimensión | Estrés académico |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------|
| Rho de Spearman | I.E. cuarta dimensión | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,086 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,449 |
| | | N | 80 | 80 |
| | Estrés académico | Coefficiente de correlación | ,086 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,449 | . |
| | | N | 80 | 80 |

Los resultados que muestra la tabla 12, de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman nos permite inferir que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,449$), entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = ,086$) es nula por el valor menor a 0,1, entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, la cual es que no existe correlación entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico en estudiantes de secundaria de la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación directamente proporcional por la tendencia positiva del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión manejo del estrés será también mayor el estrés académico que sufre el estudiante.

3.2.6. Prueba de la quinta hipótesis específica

H0: No existe correlación entre la dimensión impresión positiva y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

H1: Existe correlación entre la dimensión impresión positiva y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular - Jauja 2022.

Tabla 13

Análisis de correlación Rho de Spearman entre la dimensión impresión positiva y estrés académico.

Correlaciones

| | | | I.E. quinta dimensión | Estrés académico |
|-----------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|------------------|
| Rho de Spearman | I.E. quinta dimensión | Coeficiente de correlación | 1,000 | -,027 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,810 |
| | | N | 80 | 80 |
| | Estrés académico | Coeficiente de correlación | -,027 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,810 | . |
| | | N | 80 | 80 |

Los resultados que muestra la tabla 13, de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman nos permite inferir que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,810$), entre la dimensión impresión positiva y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,027$) es nula por su valor menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre la dimensión impresión positiva y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación inversamente proporcional por la tendencia negativa del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión impresión positiva será menor el estrés académico que sufre el estudiante.

V. DISCUSIÓN

Para este trabajo de investigación científica que buscaba determinar la relación entre Inteligencia emocional y estrés académico en los discentes de secundaria de una entidad educativa privada en la provincia de Jauja, se pudo encontrar de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,737$), entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -.038$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre inteligencia emocional y estrés académico en los discentes de nivel secundario de la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación de tendencia indirecta por el resultado negativo, es decir a mayor inteligencia emocional será menor el estrés académico que sufre el estudiante. esto quiero decir que es tan importante la inteligencia emocional en los estudiantes para enfrentar el estrés académico y diversas dificultades que se le presentan.

Por otro lado, estos resultados son opuestos a los obtenidos por Simeón (2022) quien consiguió mediante la estadística una correlación significativa e inversa entre las mismas variables de la investigación cuyo resultado fue $Rho = -,155$ y $p = 0.030$. Así también Trujillo (2020) el resultado que obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico por el resultado que arroja el Coeficiente de correlación $Rho -0,587$ y el 0,000 como una correlación significativa. Además, la investigación de Lescano y Olivera (2021) la investigación que realizaron se planteó como objetivo la relación de significancia entre inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés en discentes de secundaria, concluyendo en una correlación significativa entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés. Así mismo Pacco (2017) en su investigación tuvo el fin de determinar la relación ente la inteligencia emocional y el factor estrés académico en discentes de 5to. Año de educación secundaria de una escuela de Ccatcca, los resultados determinaron que existe correlación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico. También para Berríos et al. (2020) en la ciudad de Jaén España, hizo su estudio y tuvo como objetivo encontrar la relación entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los

estudiantes, llegaron a la conclusión de que existe estadísticamente diferencias entre el desarrollo de la inteligencia emocional en varones con relación a las mujeres, sobre todo en la satisfacción personal y académica.

Como también en Chile, Yáñez et al. (2008) cuya investigación tuvo como propósito de estudiar la relación ente Inteligencia Emocional y Estrés Académico, logrando evaluar a una muestra de 120 discentes de secundaria, cuyo resultado fue variado entra una relación moderada de los componentes del estrés académico con los componentes dimensionales de la inteligencia emocional. Asimismo, en Costa Rica, Arce et al. (2020) publicaron una investigación en una población de 140, llegaron a la conclusión que la relación de la inteligencia emocional y estrés académico en mujeres es inversamente proporcional. Igualmente, en Bélgica, Celik (2018) una investigación cuyo objetivo era demostrar que la inteligencia emocional predice la satisfacción académica a través de la adaptabilidad profesional, concluye que la satisfacción académica es precedida de una buena inteligencia emocional. Así mismo en México se publicó una investigación en la revista Enseñanza e Investigación en Psicología indexada a Redalyc donde Aguilar et al. (2016) se plantearon como objetivo relacionar la inteligencia emocional (IE) con el estrés, la inteligencia emocional con la autoeficacia y finalmente la inteligencia emocional con el rendimiento académico, en una muestra de 368 discentes del nivel secundario, concluyendo que la relación entre la IE y el distrés psicológico es inversa, así también con las quejas psicósomática y la autoeficacia, manejando positivamente los ataques externos que recibe el sujeto. También en la India Manchana (2020) quien realizo su investigación con el objeto de evaluar la inteligencia emocional y el estrés académico y compararlo entre niños y niñas adolescentes, con una población estudiantil adolescente (N=540), cuya muestra (n= 100) fue seleccionada por muestreo aleatorio simple con 50 niños y 50 niñas, donde se midió y comparó la inteligencia emocional y la prevalencia del estrés académico, utilizando la escala de inteligencia emocional de Mangal y la escala de estrés académico de Bisht Battery (BBSS) se utilizaron para medir los componentes del estudio, cuyos hallazgos revelan que no hubo diferencias significativas entre el estrés académico y la inteligencia emocional.

Por lo que durante la investigación teórica ha quedado evidenciado que para cuantificar la inteligencia emocional existen más de 240 bases teóricas clasificados esencialmente en modelos de habilidades y los modelos mixtos; pero dentro de todo este bagaje solo se encuentran validados 14 modelos, de los cuales los más destacados dentro de los modelos de habilidades son: el modelo de Mayer – Salovey, con el modelo de Extremera (2016) y Fernández Berrocal (2001); mientras que para los modelos mixtos tenemos los modelos de Bar-On, el modelo de Daniel Goleman y el modelo del EQ-Map de Oriolo y Cooper.

Asimismo, logrando las metas planteadas como objetivos específicos de la investigación, en las cuales tenemos determinar la relación entre la dimensión intrapersonal y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular en la provincia de Jauja, se pudo encontrar de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p=,876$), entre la dimensión intrapersonal y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,018$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre la dimensión intrapersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja. Logrando con ello que los estudios consistentes nos aporten datos fidedignos para la toma de decisiones en relación al desarrollo de la dimensión subanálisis, siendo esta relación inversamente proporcional por la tendencia negativa del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión intrapersonal será menor el estrés académico que sufre el estudiante. Esto quiere decir que el cumulo de habilidades y destrezas que tiene el individuo, los cuales son utilizados para relacionarse con sus demás pares, le ayuda para enfrentar el estrés académico y diversas dificultades que se le presentan.

Estos resultados son opuestos a los obtenidos por Riveros (2022) ya que el resultado que obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de Rho de Spearman que dio como resultado -0,432 y una correlación significativa de 0,00. Así también Palomino (2022) obtuvo es de correlación inversa moderada entre la

inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de rho 0,172 y una correlación significativa de 0,000. Además, la investigación de Huaytalla (2018) quien también obtuvo mediante la estadística una correlación significativa e inversa entre las mismas variables de la investigación cuyo resultado fue ,651 y .000 con el valor de tau_b de Kendall. Por lo que al parecer se necesita profundizar más en el estudio de esta disyuntiva encontrada con los resultados de otras investigaciones, solo enfocándonos en analizar los datos, instrumentos y el método de procesamiento de datos.

Del mismo modo, dando respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, en las cuales tenemos determinar la relación entre la dimensión interpersonal y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular en la provincia de Jauja, se pudo encontrar de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,536$), entre la dimensión interpersonal y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,070$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre la dimensión interpersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación inversamente proporcional por la tendencia negativa del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión interpersonal será menor el estrés académico que sufre el estudiante, esto quiere decir que la manera de negociar los significados directamente relacionado con su entorno real, el cual comparte con sus semejantes permite manejar adecuadamente el estrés académico de su ambiente educativo.

Estos resultados son opuestos a los obtenidos por Huaytaya (2018) quien también obtuvo mediante la estadística una correlación significativa e inversa entre las mismas variables de la investigación cuyo resultado fue (,651 y 0.000) con el valor de tau_b de Kendall. Así también Riveros (2022) el resultado que obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de Rho de Spearman que dio como resultado -0,420 y una correlación significativa de 0,00. Asimismo, Palomino (2022) obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y

el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de rho 0,122 y una correlación significativa de 0,001. Por lo que al parecer se necesita profundizar más en el estudio de esta disyuntiva encontrada con los resultados de otras investigaciones, solo enfocándonos en analizar los datos, instrumentos y el método de procesamiento de datos.

Asimismo, dando respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, en las cuales tenemos a determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular en la provincia de Jauja, se pudo encontrar de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,180$), entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = ,151$) es muy bajo o muy débil porque este valor se encuentra entre 0,1 a 0,2, por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, la cual es que no existe correlación entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación directamente proporcional por la tendencia positiva del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión adaptabilidad será también mayor el estrés académico que sufre el estudiante. Quiere decir que la capacidad de reconocer las exigencias adecuadas del entorno, logrando con ello regular el comportamiento personal en post de la homeostasis permiten un control adecuado del estrés académico. Estos resultados son opuestos a los obtenidos por Riveros (2022) el resultado que obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de Rho de Spearman que dio como resultado 0,402 y una correlación significativa de 0,00. Así también Palomino (2022) obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de rho 0,146 y una correlación significativa de 0,000. Por lo que al parecer se necesita profundizar más en el estudio de esta disyuntiva encontrada con los resultados de otras investigaciones, solo enfocándonos en analizar los datos, instrumentos y el método de procesamiento de datos.

También, dando respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación, en las cuales tenemos a determinar la relación entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular en la provincia de Jauja, se pudo encontrar de acuerdo al coeficiente de correlación Spearman que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,449$), entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = ,086$) es nula por el valor menor a 0,1, entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, la cual es que no existe correlación entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico en estudiantes de secundaria de la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación directamente proporcional por la tendencia positiva del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión manejo del estrés será también mayor el estrés académico que sufre el estudiante. Esto quiere decir que el desarrollo de mecanismos que defiendan nuestro organismo al momento de afrontar situaciones percibidas como amenazantes o peligrosas, son ya de por sí solos anti estresantes por lo que no habría relación con el estrés académico propiamente dicho. Estos resultados son opuestos a los obtenidos por Riveros (2022) el resultado que obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de Rho de Spearman que dio como resultado $-0,318$ y una correlación significativa de 0,00. Así también Palomino (2022) obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de rho $0,175$ y una correlación significativa de 0,000. Por lo que al parecer se necesita profundizar más en el estudio de esta disyuntiva encontrada con los resultados de otras investigaciones. Por lo que al parecer se necesita profundizar más en el estudio de esta disyuntiva encontrada con los resultados de otras investigaciones, solo enfocándonos en analizar los datos, instrumentos y el método de procesamiento de datos.

Igualmente, dando respuesta al quinto objetivo específico de la investigación en la cual tenemos a determinar la relación entre la dimensión impresión positiva y estrés académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular en la provincia de Jauja, se pudo encontrar de acuerdo al coeficiente de

correlación Spearman que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,810$), entre la dimensión impresión positiva y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,027$) es nula por su valor menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre la dimensión impresión positiva y estrés académico en estudiantes de secundaria de una la entidad educativa privada de la ciudad de Jauja, siendo esta relación inversamente proporcional por la tendencia negativa del resultado, es decir a mayor inteligencia emocional en su dimensión impresión positiva será menor el estrés académico que sufre el estudiante. Esto quiere decir que la capacidad de estar auto satisfecho con nuestra propia vida, gozando de la satisfacción de logros personales hacen que nuestra vida sea considerada como un estándar de aceptación de nosotros mismos y de los otros, cuyo optimismo es la virtud principal de la resiliencia ante las adversidades o pensamientos negativos, no habiendo por esta razón relación con el estrés académico. Estos resultados son corroborados por Riveros (2022) el resultado que obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de Rho de Spearman que dio como resultado -0,365 y una correlación significativa de 0,00. Así también Palomino (2022) obtuvo es de correlación inversa moderada entre la inteligencia emocional y el estrés académico de acuerdo al Coeficiente de correlación de rho 0,136 y una correlación significativa de 0,000. Por lo que al parecer se necesita profundizar más en el estudio de esta disyuntiva encontrada con los resultados de otras investigaciones, solo enfocándonos en analizar los datos, instrumentos y el método de procesamiento de datos.

Respecto a las fortalezas de la metodología empleada podemos decir que en el presente trabajo nos permitió abordar las variables con instrumentos de recolección adecuados al proceso de valides y confiabilidad de la investigación, asimismo otra fortaleza sería el poco tiempo que demanda aplicar el instrumento ya se a un individuo o grupo.

En cuanto al debilidades de la metodología empleada se puede evidenciar que la metodología cuantitativa solo nos proporciona un dato concreto de forma transversal en un periodo de tiempo, pero al tratarse el objeto de estudio resulta

dinámico el desarrollo evolutivo pragmático de los sujetos estudiados que pudieran afectar otros factores a incrementar el estrés académico y no solo de las dimensiones que enfocan los teóricos del tema, para lo cual resulta necesario investigación de nivel cualitativo con una observación minuciosa y registro individual bajo bitácoras de control.

Por lo que la presente investigación resulta sumamente relevante a nivel científico social porque permite no solo llenar no solo vació teórico de la relación entre las variables sino darle un tratamiento adecuado aportar conocimientos nuevos a la comunidad científica, lo cual ayudará a la mejora del bienestar de los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja; asimismo, la aportación y la información sobre inteligencia emocional y estrés académico que permita tener parámetros estadísticos correctos y fiables para una mejor toma de decisiones en momentos de crisis o problemas psicoemocionales que pudieran presentar los adolescentes, con técnicas tales como realizar talleres de fortalecimiento de la inteligencia emocional y se evite el desarrollo de estrés académico y finalmente es relevante para el ambiente académico científico porque apoyara a futuras investigaciones en la comprensión y el estudio de la relación de las variables en otras población que tuvieran indicios de afectación e cualquiera de las dimensiones del estrés académico o por las condiciones de salud mental actual por el contexto geográfico y social donde quiera que se desenvuelvan.

VI. CONCLUSIONES

Primera. No existe correlación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja, porque los resultados indican que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,737$), entre la inteligencia emocional y el estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -.038$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual es que no existe correlación entre las 2 variable con tendencia indirecta por el resultado negativo, es decir a mayor inteligencia emocional será menor el estrés académico que presenta el estudiante.

Segunda. No existe correlación entre la dimensión intrapersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja, porque los resultados indican que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,876$), entre la dimensión intrapersonal y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,018$) es nula porque el valor es menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tercera. No existe correlación entre la dimensión interpersonal y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja, porque los resultados indican que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,536$), entre la dimensión interpersonal y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,070$) es nula porque el valor es menor a 0,1 por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Cuarta. No existe correlación entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja, porque los resultados indican que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,180$), entre la dimensión adaptabilidad y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = ,151$) es muy bajo o muy débil porque este valor se encuentra entre

0,1 a 0,2, por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Quinta. No existe correlación entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja, porque los resultados indican que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,449$), entre la dimensión manejo del estrés y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = ,086$) es nula por el valor menor a 0,1, entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Sexta. Existe correlación entre la dimensión impresión positiva y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Jauja, porque los resultados indican que no existe probabilidad de significancia por el p valor mayor a 0,05 ($p = ,810$), entre la dimensión impresión positiva y estrés académico. Además, el grado de relación o magnitud ($Rho = -,027$) es nula por su valor menor a 0,1, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. Se recomienda respecto al hallazgo de la presente investigación a profundizar en el estudio de las dimensiones que componen a la variable estrés académico dado que hay pocos instrumentos desarrollados para su medición adecuada según el estándar de confiabilidad para buscar resultados estables como también consistentes y en la validez cumplir con sus dimensiones de una validez interna que se relaciona a la causalidad y externa que está integrada por las dimensiones de constructo, contenido, de criterio, predictiva, concurrente y estadística.

Segunda. También se recomienda variar el método a un diseño experimental donde permita manipular la variable y obtener resultados con mayor confiabilidad y aporte científico.

Tercera. Realizar la entrega de la investigación a las autoridades de la institución educativa para que estos tengan un conocimiento claro de los resultados, así como también les sirva como un referente para futuras investigaciones que aportan al estudio de la inteligencia emocional y el estrés académico.

Cuarta. Se recomienda a los docentes encargados del área de tutoría el desarrollo de charlas, talleres para poder identificar y sensibilizar en el tema de inteligencia emocional de igual manera detectar y tener presente el incremento del estrés académico, también deben realizar charlas educativas, escuela de padres, talleres con los padres de familia para hablar sobre la inteligencia emocional y que el desarrollo de esta mejora significativamente el estrés académico, donde la directora y el promotor de la institución educativa concienticen sobre la importancia de una adecuada inteligencia emocional en los alumnos.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V. y Quijada, C. (2016). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 21-35 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Arce, E., Azofeifa, C., Morera, M. y Rojas, D. (2020). Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. *Movimiento humano y salud - Dialnet*, 17(2), 1-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7495494>
- BarOn, R. (1997). *El cociente emocional (EQ-i): una prueba de inteligencia emocional*. Toronto: Multi-Sistemas de Salud.
- BarON, T. y Parker, J.D.A. (2018). EQ-lyv. *Inventario de inteligencia emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermeo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto y M. Sáinz, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.
- Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos (2009). *Manual de psicopatología, volumen II*. España, editorial McGRAW-Hill/Interamericana de España S.A.U.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. Pearson Educación: Colombia.
- Berríos, M. P., Martos, R., y Martos, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Know and share psychology*, 1(4), 229-240. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>
- Bunge, M. (2002). *La investigación científica su estrategia y su filosofía*. Argentina. Siglo XXI editores S.A.

- Cabanach, R.G.; Souto-Gestal, A.; Doniz, L.G. & Vázquez, T.C. (2017). Coping and Emotional Regulation among physiotherapy undergraduates. *Universitas Psychologica, Article 17(2)*. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-2.aree
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*. doi:10.3389/fpsyg.2015.01781
- Cejudo, J. y Latorre, S. (2017). Effects of the video game Spock on the improvement of emotional intelligence in adolescents. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 13 (36)*, 319–342. doi: <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15060>
- Celik, P. (2018). Trait Emotional Intelligence Predicts Academic Satisfaction Through Career Adaptability. *Revista de evaluación profesional, 26 (4)*, 666-677. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069072717723290>
- Celik, P., & Storme, M. (2018). Trait Emotional Intelligence Predicts Academic Satisfaction Through Career Adaptability. *Journal of Career Assessment, 26(4)*, 666–677. <https://doi.org/10.1177/1069072717723290>
- Chandra, Y. (2021). Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies 10(2)*, pp. 229-238. Doi: 10.1108/AEDS-05-2020-0097
- Chiroque, B. y Vásquez, F. (2021). Inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes de la carrera profesional de contabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de chota 2020. Repositorio de la Universidad Privada Juan Mejía Baca. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UMBI_b97d9d8fabfd776c121252062f3ebfe0/Description#tabnav
- Chraif, M. (2015). Correlative study between academic satisfaction, workload and level of academic stress at 3rd grade students at psychology. *Procedia— Social and Behavioral Sciences, 203*, 419–424. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.317

- Cornelio, M. (2020). Estrés y rendimiento académico de los ingresantes 2019 – I en la escuela profesional de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho. (tesis de posgrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión). <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/4023>
- Curilla, J. F. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del IESTP Andrés A. Cáceres Dorregaray –Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/4284>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional*. Una brújula para el siglo XXI: 146-157.
- Extremera, N. & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98–101. Doi:10.1016/j.paid.2016.06.051
- Fernández, E.G.; Garcia, B.; Jiménez, M. P.; Martín, M. D. y Dominguez, F.J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Arce S.A. https://books.google.com.pe/books/about/Psicolog%C3%ADa_de_la_Emoci%C3%B3n.html?id=-2-UDAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Fernández, P. (1994). Teorías de las emociones y teoría de la afectividad colectiva. *Revista Dialnet*, pp. 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7086422.pdf>
- García-Martínez, I.; Pérez-Navío, E.; Pérez-Ferra, M. & Quijano-López, R.(2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and

academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences* 11(7),95
Doi:10.3390/bs11070095

Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. México: Vergara.

Goleman, D. (2004). Inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual. Editorial Le Libros. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence, the 10th anniversary edition*. New York, Published by Bantam Dell A Division of Random House. <https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación jurídica – 6ta edición*. México. Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores S. A.

Huaytalla, L. B. (2018). *Inteligencia emocional y estrés en estudiantes en psicología educativa de la escuela de posgrado de la Universidad Cesar Vallejo – filial Ayachucho – 2018*. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo.

INEI (2020). Perú enfermedades transmisibles y no transmisibles 2020. Lima: Editorial Inei. https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2020/SALUD/ENFERMEDADES_ENDES_2020.pdf

Khorasani, E.C.; Ardameh, M.; Tehrani, H.; Ghavami, V. & Gholian-Aval, M. (2022). Determining the Emotional Intelligence Components Predictive Power on Academic Stress Cop. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion* 10(2), pp. 161-170 . Doi:10.52547/ijhehp.10.2.5

Lazarus, R. S. (2000). Stress and emotion. Estrés y emoción: manejo e implicancias en nuestra salud, traducido por Aldekoa. España: editorial Desclée De Brouwer S.A.

Lescano, M. y Olivera, M. L. (2021). *Inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes de secundaria de dos instituciones públicas de San Martín,*

2021. Repositorio de la Universidad Peruana Unión.
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/5180/Maricela_Tesis_Licenciatura_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Manchana, V. (2020). Gender perspectives of academic stress and emotional intelligence among adolescent students; a school based study. *Journal of international academic research for multidisciplinary*. Impact Factor 2.417, ISSN: 2320-5083, Volume 4, Issue 6, July 2016.
https://www.researchgate.net/publication/341482188_GENDER_PERSPECTIVES_OF_ACADEMIC_STRESS_AND_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_AMONG_ADOLESCENT_STUDENTS_A_SCHOOL_BASED_STUDY

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, JD y Salovey, P. (1995). La inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos. *Psicología Aplicada y Preventiva*, 4(3): 197-208.

Navarro, M.Q. (2020). Emotional intelligence and academic stress in nursing students. *Ciencia y Enfermería* 26 (3) , pp. 1-9. Doi: 10.4067/s0717

Ñaupas, H.; Mejia, E.; Novoa, E. y Villagómez, A. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis – 2da edición*. Perú. Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ñaupas, H.; Valdiva, M. R.; Palacios, J. J. y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cualitativa – cuantitativa y redacción de tesis – 5da edición*. Colombia. Editorial Ediciones de la U.

Orejudo, S.; Royo, F.; Soler, J. y Aparicio, L. (2014). *Inteligencia emocional y bienestar: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España: Editorial Universidad de Zaragoza.

- Organización Mundial de la Salud (30 de marzo del 2018). *Mental health: strengthening our response*. Newsroom. <https://www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Oriolo, E. y Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pacco, J. L. (2017) *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de los estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Cesar Vallejo de Ccatcca*. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32827/pacco_aj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palomino, B. S. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de universidad de lima, 2021*. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo
- Petrides, KV, Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., Pérez-González, J.-C. (2016). Desarrollos en la investigación de la inteligencia emocional rasgo. *Revisión de emociones*, 8, 335 - 341. Doi:10.1177/1754073916650493
- Real Academia de Lengua Española (2022). *Diccionario de lengua española: inteligencia* (edición del tricentenario). España. <https://dle.rae.es/inteligencia?m=form>
- Regueiro, A. M. (s.f.). *Conceptos básicos: ¿qué es el estrés y cómo nos afecta?*. Servicio de Atención Psicológica de la Universidad de Málaga. España. <https://www.uma.es/media/files/tallerestr%C3%A9s.pdf>
- Rehman, B. y Jamil, B. (2021). Emotional intelligence as an indicator of coping skills among undergraduate dental students at Peshawar: A correlational study. *Journal of the Pakistan Medical Association* 71(3), pp. 806-809. Doi: 10.47391/JPMA.069
- Riveros, M. M. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de obstetricia de una Universidad Privada de Huancayo – 2021*. Universidad

<https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/3682>

Simeón, S. F. M. (2022). “*Inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de secundaria de la institución educativa San Nicolás de Huamachuco, 2021*”. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/86592/Sime%20c3%b3n_ASFM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tejido, M. M. (2012). *La Inteligencia Emocional, marco teórico e investigación*. REDEM: España. <https://www.redem.org/boletin/files/Marta%20Tejido%20%20-%20inteligencia%20emocional.pdf>

Trigueros, R.; Padilla, A.M.; Aguilar-Parra, J.M.; Rocamora, P.; Morales-Gázquez, M.J.; López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the mediterranean diet. A study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Article number 17(6),2071. Doi: 10.3390/ijerph17062071

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_MM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Retrieved June 08, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&tlng=es.

Unicef (04 de mayo del 2022). *Salud mental y apoyo psicosocial, un abordaje multisectorial en el contexto del COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/salud-mental-y-apoyo-psicosocial>

- Yáñez-Galecio, J., Arévalo, C., Fernández, A., Miranda, C. y Soto M. I. (2008). *Estrés académico e inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de 7º Básico a 2º Año Medio*. Universidad Central de Chile. Escuela de Psicología. <https://www.coursehero.com/file/70517014/Estres-Académico-e-IE-2008-inv-campopdf/>
- Yusoff, M.S.B.; Hadie, S.N.H. & Yasin, M.A.M. (2021). The roles of emotional intelligence, neuroticism, and academic stress on the relationship between psychological distress and burnout in medical students. *BMC Medical Education* 21(1),293. Doi: 10.1186/s12909-021-02733-5
- Zhao, J.; Zheng, H.; Qin, C.; Wang, Zhong; Vijayashree, J.; Jayashree, J. (2021). Moderating role in the relationship between job stress and deviant emotional intelligence in education. *Aggression and Violent Behavior*, Article number 101626. Doi:10.1016/j.avb.2021.101626

ANEXOS

Anexo 1

Tablas de operacionalización de las variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable inteligencia emocional

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala | Instrumentos |
|------------------------|--------------------|--|-------------------------|-----------------------------|--|
| Inteligencia emocional | Intrapersonal | -Comprende sus emociones con facilidad. -Expresa sus sentimientos y emociones sin dañar sentimientos de los demás. -Reconoce sus aspectos positivos y negativos. | 3,7,17,21, 28 | Escala tipo Likert 1 – 4 | EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory |
| | Interpersonal | -Mantiene relaciones Interpersonales satisfactorias. -Demuestra una escucha activa a los demás -Comprende con facilidad los sentimientos de los demás | 2,5,9,10,14, 18, 20, 24 | | |
| | Adaptabilidad | -Mantiene relaciones Interpersonales satisfactorias. -Demuestra una escucha activa a los demás -Comprende con facilidad los sentimientos de los demás | 12,16,22, 25,30 | | |
| | Manejo del estrés | -Mantiene relaciones Interpersonales satisfactorias. -Demuestra una escucha activa a los demás -Comprende con facilidad los sentimientos de los demás | 6, 8, 11, 15, 26, 27 | | |
| | Impresión positiva | -Expresa una impresión positiva de sí misma(o). | 1,4,13,19,23, 29 | | |

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable estrés académico

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala | Instrumentos |
|------------------|------------------------------|---|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Estrés académico | Estresores | <ul style="list-style-type: none"> -La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días. -La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases. -La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.) -El nivel de exigencia de mis profesores/as. -El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) -Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as. -La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as. | 1,2,3,4,5,6 y 7 | Escala tipo Likert 1 – 5 | Inventario SISCO SV-21 |
| | síntomas | <ul style="list-style-type: none"> -Fatiga crónica (cansancio permanente) Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) -Ansiedad, angustia o desesperación -Problemas de concentración Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad -Conflictos o tendencia a polemizar o discutir -Desgano para realizar las labores escolares | 8,9,10,11,12,13 y 14 | | |
| | Estrategias de afrontamiento | <ul style="list-style-type: none"> -Concentrarse en resolver la situación que me preocupa -Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa -Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa -Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa -Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione -Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas -Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa | 15,16,17,18,19,20 y 21 | | |

Matriz de consistencia

Título: Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Particular - Jauja 2022

Autor: Br. Marilyn Erika Chumbe Chávez.

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | | | | |
|---|---|---|---|--|----------------------------------|---|--|
| <p>Problema General: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>Específico 1 ¿Qué relación existe entre la dimensión intrapersonal y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022?</p> <p>Específico 2 ¿Qué relación existe entre la dimensión interpersonal y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022?</p> <p>Específico 3 ¿Qué relación existe entre la dimensión adaptabilidad y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022?</p> <p>Específico 4 ¿Qué relación existe entre la dimensión del manejo del estrés y el estrés académico</p> | <p>Objetivo general: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Específico 1 Determinar la relación entre el componente Intrapersonal de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específico 2 Establecer la relación entre el componente Interpersonal de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específico 3 Identificar la relación entre el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específico 4 Analizar la relación entre el componente manejo de</p> | <p>Hipótesis general: Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Específica 1 Existe relación directa y significativa entre el componente Intrapersonal de la inteligencia emocional y el estrés académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específica 2 Existe relación directa y significativa entre el componente Interpersonal de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específica 3 Existe relación directa y significativa entre el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específico 4 Existe relación directa y significativa entre el componente manejo de estrés de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> | Variable 1: Inteligencia emocional | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Escala de medición | Niveles y rangos | |
| | | | Intrapersonal | Comprensión de sí mismo. -Asertividad -Autoconcepto -Autorrealización -Independencia | Ordinal Nunca me pasa (1) | Capacidad emocional y social atípica (130 a más) | |
| | | | Interpersonal | -Empatía -Relaciones interpersonales -Responsabilidad social | A veces me pasa (2) | Capacidad emocional y social muy alta (120 a 129) | |
| | | | Adaptabilidad | -Solución de problemas -Prueba de la realidad -Flexibilidad | Casi siempre me pasa (3) | Capacidad emocional y social alta (110-119) | |
| | | | Manejo del estrés | -Tolerancia al estrés -Control de impulsos | Siempre me pasa (4) | Capacidad emocional y social adecuada (90-109) | |
| | | | Impresión positiva | -Felicidad -Optimismo | Siempre (5) | Capacidad emocional y social baja (80 a 89) | |
| | | | | | | Capacidad emocional y social muy baja (70 a 79) | |
| | | | | | | Capacidad emocional y social atípica y deficiente (69 y menos) | |
| | | | Variable 2: Estrés académico | | | | |
| | | | Dicotómicos Si – No | Nivel de leve estrés (0 a 48%) | | | |
| Crea propuesta de valor | Recoge y organiza Competencia -Sobrecarga - Evaluaciones -Dolores de cabeza | | Ordinal | | | | |

| <p>en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022?</p> <p>Específico 5</p> <p>¿Cuál es relación que existe entre la dimensión impresión positiva y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022?</p> | <p>estrés de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> <p>Específico 5</p> <p>Establecer la relación entre el componente impresión positiva de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> | <p>Específico 5</p> <p>Existe relación directa y significativa entre el componente impresión positiva de la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022.</p> | <p>Síntomas (reacciones)</p> <p>Estrategias de afrontamiento</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fatiga - Somnolencia - Inquietud - Problemas de concentración - Agresividad - Conflictos - Aislamiento - Desgano | | <p>Nunca (1)</p> <p>Casi Nunca (2)</p> <p>A Veces (3)</p> <p>Casi siempre (4)</p> <p>Siempre (5)</p> | <p>Nivel moderado del estrés (49 a 60%)</p> <p>Nivel severo de estrés (61 al 100%)</p> |
|---|---|---|--|---|--|--|--|
| Nivel - diseño de investigación | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | | Estadística a utilizar | | | |
| <p>Nivel: Básico</p> <p>Diseño: Descriptivo correlacional</p> <p>diseño no experimental - correlacional</p> <p>Método: Descriptivo, deductivo, hipotético</p> | <p>Población: La población del presente estudio está constituida por 300 estudiantes del nivel secundario</p> <p>Muestreo: No probabilístico aplicando la técnica de muestreo por juicio o selección experto</p> <p>Muestra: constituida por 54 estudiantes.</p> | <p>Variable 1: Inteligencia emocional Autor: Reuven BarOn Técnica: Encuesta Instrumento: Escala para medir la inteligencia emocional Adaptado: Nelly Ugarriza Chávez Liz Pajares Del Águila Ámbito de Aplicación: Institución educativa particular de Jauja, Junín 2022. Forma de Administración: Colectiva</p> <p>Variable 2: Estrés académico Técnica: Encuesta Instrumento: inventario SISCO de estrés académico Autor: Arturo Barraza Macías Ámbito de Aplicación: Institución educativa particular de Jauja, Junín 2022. Forma de Administración: Colectiva</p> | | <p>DESCRIPTIVA:</p> <p>Los datos de la muestra, se procesarán en el programa estadístico SPSS versión 24.0, donde se elaborarán tablas de y figuras para el análisis descriptivo y comparativo, de las variables y dimensiones. Para la prueba de hipótesis se empleará el coeficiente de correlación de (rho) Spearman, que es una medida de correlación que mide el grado de relación o asociación de las variables en estudio, con un nivel de confianza de 95% y una significancia bilateral de 5% = 0.05.</p> | | | |

Anexo 2
Intrumentos de recolección de datos

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - ABREVIADA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. **Muy rara vez**
2. **Rara vez**
3. **A menudo**
4. **Muy a menudo**

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

| | | Muy rara vez | Rara vez | A menudo | Muy a menudo |
|-----|---|--------------|----------|----------|--------------|
| 1. | Me importa lo que les sucede a las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Es fácil decirle a la gente cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Me gustan todas las personas que conozco. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Soy capaz de respetar a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Me molesto demasiado de cualquier cosa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Pienso bien de todas las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Peleo con la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Tengo mal genio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Puedo comprender preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Nada me molesta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Puedo fácilmente describir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Debo decir siempre la verdad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | Me molesto fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Me agrada hacer cosas para los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | Muy rara vez | Rara vez | A menudo | Muy a menudo |
|-----|---|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| 19. | Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Soy bueno (a) resolviendo problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | No tengo días malos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. | Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. | Me disgusto fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. | Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. | Cuando me molesto actúo sin pensar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. | Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no | 1 | 2 | 3 | 4 |

Gracias por completar el cuestionario.

INVENTARIO SISCO SV-21

Fecha: _____

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

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 estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

3.-Dimensión estresores

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

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

¿Con qué frecuencia te estresa:

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

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

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

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

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

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

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

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

Anexo 3

Cálculo del tamaño de la muestra

Población: Esta constituida por 300 estudiantes de la Institución Educativa Particular Sigma, cuya condición o criterio de selección es que estos estudiantes estén debidamente matriculados y se encuentran estudiando en el nivel secundario.

| MUESTRA | MUESTREO | UNIDAD DE ANÁLISIS |
|--|---|--|
| Bernal (2010) sostiene que la muestra es un fragmento de las personas elegidas y de los que se logra la información para la elaboración del trabajo de investigación y del control de los valores y variables. Por lo que en la investigación se trabajará con 80 estudiantes que cursan del primero al quinto año de secundaria y esto formó nuestra muestra estudiada. | El muestreo fue el no probabilístico, aplicando la técnica de muestreo por juicio o denominada también selección experta, donde la investigadora tomo la muestra en base a los elementos representativos y típicos de la población bajo análisis. | En la investigación actual estuvo conformada por estudiantes que cursan el nivel secundario de la I.E. particular, debidamente matriculados. |
| CRITERIO | INCLUSIÓN | EXCLUSIÓN |
| Discentes que se encuentran en la nómina de matrícula para el año académico 2022. | SI | NO |
| Discentes del nivel secundario cuya edad fluctúa entre los 12 a los 17 años. | SI | NO |
| Discentes entre varones y mujeres. | SI | NO |
| Discentes que no estén matriculados en el año académico 2022. | NO | SI |
| Discentes del nivel primario entre los 6 a 11 años de edad. | NO | SI |
| Muestra por selección experta | 80 estudiantes | |

Anexo 4

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez del cuestionario de BarOn I-CE Prueba binominal

| | Categoría | N | Prop. observada | Prop. de prueba | Significación exacta (bilateral) |
|----------|-----------|------|-----------------|-----------------|----------------------------------|
| Experto1 | Grupo 1 | 4 60 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | 60 | 1,00 | | |
| Experto2 | Grupo 1 | 4 60 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Grupo 2 | 4 60 | 1,00 | | |
| | Total | 60 | 1,00 | | |
| Experto3 | Grupo 1 | 4 60 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | 60 | 1,00 | | |
| Experto5 | Grupo 1 | 4 60 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | 60 | 1,00 | | |

Estadística de confiabilidad del cuestionario de BarOn I-CE

| Resumen de procesamiento de casos | | | |
|--|----------|----|-------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 50 | 100,0 |
| | Excluido | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

Índice de confiabilidad de la escala o de la sección de estresores del Inventario
SISCO SV-21

| Ítems | Alfa de Cronbach de la escala (.85) si el elemento se ha suprimido | Alfa de Cronbach de la sección (.83) si el elemento se ha suprimido |
|--------------|---|--|
| 3.2 | .849 | .815 |
| 3.3 | .851 | .820 |
| 3.4 | .850 | .804 |
| 3.5 | .848 | .793 |
| 3.6 | .848 | .804 |
| 3.9 | .849 | .818 |
| 3.12 | .848 | .820 |

Índice de confiabilidad de la escala o de la sección de síntomas del Inventario
SISCO SV-21

| Ítems | Alfa de Cronbach de la escala (.85) si el elemento se ha suprimido | Alfa de Cronbach de la sección (.87) si el elemento se ha suprimido |
|--------------|---|--|
| 4.2 | .845 | .864 |
| 4.8 | .847 | .856 |
| 4.9 | .843 | .850 |
| 4.10 | .846 | .859 |
| 4.11 | .849 | .857 |
| 4.12 | .848 | .854 |
| 4.14 | .848 | .861 |

Índice de confiabilidad de la escala o de la sección de estrategias de
afrentamiento del Inventario SISCO SV-21

| Ítems | Alfa de Cronbach de la escala (.85) si el elemento se ha suprimido | Alfa de Cronbach de la sección (.85) si el elemento se ha suprimido |
|--------------|---|--|
| 5.3 | .853 | .848 |
| 5.9 | .853 | .835 |
| 5.10 | .853 | .830 |
| 5.11 | .860 | .841 |
| 5.12 | .854 | .834 |
| 5.14 | .856 | .839 |
| 5.15 | .856 | .829 |

Correlación de cada uno de los ítems de la dimensión de estresores del Inventario SISCO SV-21 con la media general y la media de la dimensión

| Ítems | Media general | Media de la sección |
|--------------|----------------------|----------------------------|
| 3.2 | .526** | .667** |
| 3.3 | .489** | .665** |
| 3.4 | .519** | .737** |
| 3.5 | .563** | .783** |
| 3.6 | .553** | .741** |
| 3.9 | .552** | .677** |
| 3.12 | .555** | .676** |

Nota: $p < .01$.

Correlación de cada uno de los ítems de la dimensión de síntomas del Inventario SISCO SV-21 con la media general y la media de la dimensión

| Ítems | Media general | Media de la sección |
|--------------|----------------------|----------------------------|
| 4.2 | .627** | .719** |
| 4.8 | .594** | .767** |
| 4.9 | .671** | .801** |
| 4.10 | .606** | .739** |
| 4.11 | .546** | .764** |
| 4.12 | .569** | .769** |
| 4.14 | .566** | .732** |

Nota: $p < .01$.

Correlación de cada uno de los ítems de la dimensión de estrategias de afrontamiento del Inventario SISCO SV-21 con la media general y la media de la dimensión

| Ítems | Media general | Media de la sección |
|--------------|----------------------|----------------------------|
| 5.3 | .410** | .662** |
| 5.9 | .443** | .747** |
| 5.10 | .443** | .775** |
| 5.11 | .280** | .710** |
| 5.12 | .423** | .755** |
| 5.14 | .368** | .731** |
| 5.15 | .389** | .779** |

Nota: $p < .01$.

Comunalidades de los ítems que conforman la versión de 21 ítems del inventario
SISCO

| Ítems | Inicial | Extracción |
|-------|---------|------------|
| 3.2 | .386 | .356 |
| 3.3 | .325 | .329 |
| 3.4 | .443 | .505 |
| 3.5 | .512 | .620 |
| 3.6 | .459 | .511 |
| 3.9 | .345 | .332 |
| 3.12 | .349 | .362 |
| 4.2 | .407 | .432 |
| 4.8 | .527 | .496 |
| 4.9 | .610 | .573 |
| 4.10 | .486 | .468 |
| 4.11 | .583 | .596 |
| 4.12 | .600 | .602 |
| 4.14 | .452 | .465 |
| 5.3 | .345 | .366 |
| 5.9 | .432 | .472 |
| 5.10 | .477 | .544 |
| 5.11 | .386 | .438 |
| 5.12 | .429 | .492 |
| 5.14 | .390 | .433 |
| 5.15 | .492 | .549 |

Anexo 5

Autorización de aplicación de los instrumentos



PERÚ

Ministerio
de Educación



AUTORIZACIÓN

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "SIGMA", HACE CONSTAR:

Que, la Sra. **Marilyn Erika Chumbe Chávez** identificado con DNI N° **43885646**, tiene la autorización para realizar estudios de inteligencia emocional y estrés académico en la Institución Educativa SIGMA en el Nivel Primaria y Secundaria.

Se expide el siguiente certificado, a solicitud del interesado, para los fines que estime conveniente.

Jauja, 20 de mayo del 2022



Lic. Amanda R. Paredes Inga
DIRECTORA
C.M. 1020734338

Jr. Junín 975 4to piso - 984 002 480 - Jauja
Prepoli_sigma@hotmail.com
Prepoli sigma siempre innovando, nunca imitando