



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA METROPOLITANA**

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria

Autor:

Silva Jaramillo, Duberli

Asesor:

Torres Vásquez, Charles Pastor
(ORCID: 0000-0002-5716-2575)

Jurado:

Guevara Flores, Julio César
Bendezú Hernández, Jorge Eduardo
Pérez Samanamud, Manuel Edwin

Lima - Perú

2023

Reporte de Análisis de Similitud

Archivo:

[1A SILVA JARAMILLO DUBERLI MAESTRÍA 2023.docx](#)

Fecha del Análisis:

9/03/2023

Analizado por:

Astete Llerena, Johnny Tomas

Correo del analista:

jastete@unfv.edu.pe

Porcentaje:

9 %

Título:

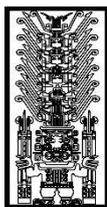
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA METROPOLITANA

Enlace:

<https://secure.arkund.com/old/view/153270655-961878-921511#DYg7CgJBEAXvMnEh0zM9/fEqYiCLygZusqF4d5tHQdX7ts/ZrjdB+ihmoYUhpclUah0VdKATrVyooc5iKctYpYEJNrCJkbYwx+pMvOOCD3ziShCDnOQi7U479/exv/btcWzPdu2XHhI9PEzNfHrm7w8=>



DRA. MIRIAM LILIANA FLORES CORONADO
JEFA DE GRADOS Y GESTIÓN DEL EGRESADO



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA METROPOLITANA**

Línea de Investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

**Tesis para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria**

Autor

Bach. Silva Jaramillo, Duberli

Asesor

Torres Vásquez, Charles Pastor

<https://orcid.org/0000-0002-5716-2575>

Jurado

Guevara Flores, Julio César

Jorge Eduardo Bendezú Hernández

Manuel Edwin Pérez Samanamud

Lima – Perú

- 2023 -

Dedicatoria y agradecimiento

Agradezco a dios por tener una familia unida y maravillosa, a mi esposa e hijos por su sacrificio y comprensión, no hay nada más gratificante que tener su amor y estar siempre a mi lado en los buenos y malos momentos de la vida, es por ello que dedico el presente trabajo de investigación a mi linda familia, porque siempre me brindaron su apoyo incondicional y motivación para conseguir un logro importante para mí, siempre serán mi inspiración.

Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	ii
Resumen	5
Abstract	6
I. Introducción	7
1.1. Planteamiento del problema	7
1.2. Descripción del problema	8
1.3. Formulación del problema	10
1.4. Antecedentes	11
1.5. Justificación de la investigación	16
1.6. Limitaciones de la investigación	17
1.7. Objetivos	17
1.8. Hipótesis	18
II. Marco teórico	19
2.1. Marco conceptual	19
III. Método	30
3.1. Tipo de investigación	30
3.2. Población y muestra	30
3.3. Operacionalización de variables	32
3.4. Instrumentos	34
3.5. Procedimientos	39
3.6. Análisis de datos	39
3.7. Consideraciones éticas	39
IV. Resultados	41
V. Discusión de los resultados	48
VI. Conclusiones	58
VII. Recomendaciones	59
VIII. Referencias	60
IX. Anexos	72

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra	32
Tabla 2. Definición operacional de las variables inteligencia emocional y engagement académico	33
Tabla 3. Baremo de la escala de inteligencia emocional	35
Tabla 4. Barema de la escala Utrecht de engagement académico	37
Tabla 5. Medidas de tendencia central en la variable inteligencia emocional total y sus dimensiones obtenidas por la muestra	41
Tabla 6. Distribución de frecuencia y porcentaje en los niveles de la variable inteligencia emocional total y sus dimensiones alcanzadas por la muestra	42
Tabla 7. Medidas de tendencia central en la variable engagement académico total y sus dimensiones obtenidas por la muestra	43
Tabla 8. Distribución de frecuencia y porcentaje en los niveles de la variable engagement académico total y sus dimensiones alcanzadas por la muestra	44
Tabla 9. Tabla resumen de la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov obtenidas en las variables inteligencia emocional y engagement académico	45
Tabla 10. Relación entre la variable inteligencia emocional y sus dimensiones con la variable engagement académico en estudiantes de una universidad privada.	46

Resumen

El objetivo del estudio fue relacionar inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes universitarios. El estudio fue básico y correlacional, encuestándose a 248 estudiantes. La medición fue con las escalas de inteligencia de Wong y Law (2002) obteniendo $\chi^2 = 132.41$ (gl = 98), RMR = .08, el CFI = .95 y el Índice de Tucker-Lewis = .93 en AFC. En Perú Merino et al. (2019) obtuvo validez de constructo correlaciones ítem-test corregida en evaluación de propias emociones = .591, evaluación de emociones de otros = .611, uso de emociones = .769, regulación de emociones = .786); en cuanto a la confiabilidad, Wong y Law (2002), en China, refieren alfa de Cronbach desde .83 hasta .90. En Perú, Merino et al. (2019) reporta alfa de Cronbach en evaluación de emociones propias = .776; evaluación de emociones de otros = .790; uso de emociones = .891; y regulación de emociones = .892. La escala engagement académico Schaufeli y Bakker (2003) mediante AFC se obtuvieron GFI = .89. AGFI = .86. En Perú, Tacca et al. (2021) mediante AFE obtuvieron KMO = .851; Bartlett ($X^2 = 7779.082$; $p \leq .001$). En el AFC obtuvo (GFI = .925; RMSEA = .079; CFI = .907). En la confiabilidad Schaufeli y Bakker (2003) Alfa de Cronbach, vigor .63, dedicación .81 y absorción .72. Tacca et al. (2021) el alfa de Cronbach = de .83 en escala total; vigor .83, dedicación .85 y absorción .75. Los resultados muestran que 95.96% de los estudiantes se ubicó en nivel bajo en inteligencia emocional y 95.93% se orientó hacia nivel bajo en engagement académico. Además, se halló relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y engagement académico. El estudio concluyó la existencia de relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes universitarios.

Palabras clave: Inteligencia emocional, engagement académico, vigor, dedicación, absorción

Abstract

The objective of the study was to relate emotional intelligence and academic engagement in university students. The study was basic and correlational, surveying 248 students. The measurement was with the Wong and Law (2002) intelligence scales, obtaining $\chi^2 = 132.41$ (df = 98), RMR = .08, the CFI = .95 and the Tucker-Lewis Index = .93 in CFA. In Peru Merino et al. (2019) obtained construct validity corrected item-test correlations in evaluation of own emotions = .591, evaluation of others' emotions = .611, use of emotions = .769, regulation of emotions = .786); Regarding reliability, Wong and Law (2002), in China, report Cronbach's alpha from .83 to .90. In Peru, Merino et al. (2019) reports Cronbach's alpha in evaluation of own emotions = .776; evaluation of emotions of others = .790; use of emotions = .891; and emotion regulation = .892. The academic engagement scale Schaufeli and Bakker (2003) using CFA obtained GFI = .89. AGFI = .86. In Peru, Tacca et al. (2021) through EFA obtained KMO = .851; Bartlett ($X^2 = 7779.082$; $p \leq .001$). In the AFC he obtained (GFI = .925; RMSEA = .079; CFI = .907). In reliability, Schaufeli and Bakker (2003) Cronbach's alpha, vigor .63, dedication .81 and absorption .72. Tacca et al. (2021) Cronbach's alpha = .83 on total scale; vigor .83, dedication .85 and absorption .75. The results show that 95.96% of the students were at a low level in emotional intelligence and 95.93% were oriented towards a low level in academic engagement. Furthermore, a significant relationship was found between the dimensions of emotional intelligence and academic engagement. The study concluded the existence of a significant relationship between emotional intelligence and academic engagement in university students.

Keywords: Emotional intelligence, academic engagement, vigor, dedication, absorption

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El proceso educativo universitario ha evolucionado de un modelo centrado en el desarrollo de contenidos y ejercitación de la memoria, a uno bajo un enfoque por competencias que se desarrollan a través de diversas estrategias didácticas (Tacca et al., 2019). Las experiencias académicas de los estudiantes pueden ser de distinta naturaleza las mismas que pueden asociarse con diversos estímulos, pudiendo ser estos satisfactorias, de crecimiento personal, profesional, psicológico, etc. Por otro lado, como lo explican Viciano et al. (2018) los estudiantes universitarios a causa de las exigencias académicas, es posible pasar por momentos con alto nivel de preocupación o angustia durante la vida universitaria.

Es así que, las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias en la universidad pueden ser variadas. Al respecto, Parra y Pérez (2010) explican que es importante valorar y promover aquellas conductas y actitudes que contribuyen positivamente al éxito académico. De esta forma, como explican Pires et al. (2015), es necesario valorar el potencial, la motivación y el desarrollo de las habilidades a través del estudio científico de la persona y desde múltiples dimensiones en la universidad.

En ella se suscitan un conjunto de situaciones entre ellas las académicas, vinculadas específicamente a los estudiantes, siendo tanto las emociones, las mismas que pueden ser reguladas o no, como el nivel alto o bajo de entusiasmo o compromiso por los estudios, variables de naturaleza cognitivo-afectivo, caracterizadas por ser durables en el tiempo (Liébana et al., 2018). Aspectos que se han visto en evidencia ante la situación de una enseñanza remota en proceso de confinamiento en un principio y de semi apertura o semipresencialidad en el proceso formativo a causa de una pandemia mundial.

En los últimos dos años y medio, el contexto educativo universitario, ha sufrido de cambios bruscos a raíz de la pandemia generada por el Covid 19, conllevando a una nueva

organización del sistema pedagógico y de aprendizaje empleando la virtualidad, donde los maestros asumieron la labor de producción de clases en vivo empleando plataformas virtuales y la web, estudiando los universitarios de manera remota. Al inicio el trabajo de enseñanza remota se consideró oportuno para poder mantener a los estudiantes dentro del proceso educativo (Cepal-Unesco, 2020).

Sin embargo, el confinamiento, la prolongación de la emergencia sanitaria, las nuevas condiciones y exigencias del trabajo académico generaron alteración e inestabilidad emocional, tendencia a la deserción por la sobrecarga académica, y débil entusiasmo por los estudios, a consecuencia de la preocupación por diferentes factores como: tener acceso a la banda ancha, así como de aplicaciones específicas que ayuden en el proceso de aprendizaje, manejo de los dispositivos móviles y las limitaciones del funcionamiento para las clases (Reimers, 2021).

1.2. Descripción del problema

Considerando lo expuesto, uno de los aspectos problemáticos vinculados con el desarrollo académico en estudiantes universitarios es el bajo entusiasmo por los estudios, es así que en Gran Bretaña según el informe del HECFE 2014, (como se citó en Tacca et al., 2019) el 92% de los estudiantes universitarios mostraban un menor interés por sus estudios, reflejados en su baja dedicación y preocupación por la elección de sus cursos en fechas previstas. Por otro lado, el estudio realizado por Vizoso y Arias (2016), señaló que, de 499 estudiantes universitarios, el 76.75% eligió su carrera como segunda o tercera opción y solo un 23.25% como primera opción, relacionando esto con el grado en que estos estudiantes prestan dedicación a sus estudios tomando en cuenta la prioridad y el gusto por la carrera que escogieron desde un primer momento. Mientras que, el estudio realizado por Chiecher (2016), con 115 estudiantes indicó que solo 32% de estos priorizan el estudio en base a las metas motivacionales. Y, además, justifican su éxito académico estableciendo

una relación con aspectos positivos que el estudiante considera como tal como la dedicación, esfuerzo, perseverancia y constancia en sus estudios, por lo que se consideran estudiantes ideales. Sin embargo, el 69% tienden a presentar situaciones de fracaso, implicando que no mantienen un adecuado engagement académico.

En el contexto específico de los estudiantes de una universidad privada de Lima metropolitana, se ha observado con frecuencia la presencia de distractores, falta de apoyo familiar, falta de valor de estudio, falta de constancia, falta de responsabilidad y descanso, falta de hábitos de estudio, indisciplina, aburrimiento, empatía y falta de motivación y poco esfuerzo, los mismos que se han visto reflejadas en el bajo compromiso académico. Además de falta de regulación emocional, al verse afectado por el estrés, la ansiedad, preocupación y la frustración por no poder realizar trabajos y tareas. Además de la presencia de sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, carencia de asertividad y baja apertura a las relaciones sociales, a causa de las exigencias académicas.

Dentro de la psicología positiva, cuando se hace referencia al engagement académico en el ámbito educativo, se alude a un estado de dicotomía bienestar – no bienestar (Salanova et al., 2005). Este constructo, ocasiona efectos positivos – negativos en la medida de su empleo por los estudiantes (Barnett et al., 2018). Ello va a depender en gran medida del ajuste emocional comportamental de los estudiantes. Es así como al encontrar bajo entusiasmo por el estudio, es posible vincularlo a una mayor dificultad en el ajuste emocional y comportamental (Sánchez-García et al., 2018). Considerando el valor de las emociones, es posible argüir que la inteligencia emocional es uno de los mecanismos que actúa como mediador entre la relación que se establece entre distintas variables (Zhang et al., 2018), entre estas destaca, el engagement (Merino et al., 2016).

En este sentido, distintas investigaciones han encontrado que el engagement académico y la inteligencia emocional en universitarios están estrechamente ligados

(Maguire et al., 2017; Perera y DiGiacomo, 2015; Serrano y Andrea, 2016). De esta manera, el papel que juegan las emociones en los entornos académicos es de especial interés puesto que la habilidad en el manejo de las emociones es uno de los predictores del bienestar (Carvalho et al., 2018). Evidenciándose que aquellos universitarios que poseen mayor capacidad de administrar las emociones son los que afrontan mejor las exigencias académicas y sus consecuencias (Urquijo et al., 2016). Precisamente, si los estudiantes que no regulan correctamente las emociones, así como la capacidad de manejar las estrategias de compromiso para el estudio ven reducidas la posibilidad de éxito académico (Morales, 2017). Por tanto, la inteligencia emocional actuaría como un factor mediador ante dichas situaciones, lo cual podría explicar la relación o asociación diádica de esta con el engagement académico (Merino et al., 2019; Oriol et al., 2017).

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana?

1.3.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?

¿Cuál es la relación entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?

¿Cuál es la relación entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?

¿Cuál es la relación entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?

1.4. Antecedentes

1.4.1. Antecedentes internacionales

Como primer estudio antecedente se muestra el de Hernández et al. (2021) en España, México y Lisboa, cuyo fin fue analizar la relación entre inteligencia emocional y el engagement académico en estudiantes de medicina. El estudio fue cuantitativo y correlacional en una muestra de 522 estudiantes de medicina, pertenecientes a tres países: México (Universidad Nacional Autónoma de México, n = 127); Portugal (Universidad de Lisboa, n = 232) y España (Universidad de Extremadura, n = 163). La inteligencia emocional se evaluó mediante la escala WLEIS y el engagement con la escala UWES-9. Los resultados mostraron la existencia de relación significativa y positiva entre las dimensiones de inteligencia emocional y engagement en México, España y Portugal. Los análisis de regresión para los estudiantes de los tres países la inteligencia emocional contribuye significativamente para explicar la varianza de engagement; además el uso de sus emociones fue una de las dimensiones de IE con relación significativa con el engagement de los estudiantes de los tres países; en España la dimensión de regulación de las emociones, también tuvo una relación significativa con el engagement; y en México la dimensión de apreciación de emociones presentó una relación significativa con el engagement en los estudios. El estudio concluyó que los estudiantes que tienen más inteligencia emocional específicamente, los que refieren hacer uso de sus emociones, y las dirigen hacia actividades constructivas y funcionamiento personal, son también los que presentan mayor engagement en sus estudios.

Por su parte, Ávila et al. (2021) en Colombia, desarrolló el estudio cuyo fin fue evaluar el engagement, la inteligencia emocional y los factores asociados con la realización de pruebas académicas predicen las manifestaciones de ansiedad ante los exámenes (AE) en una muestra de 400 estudiantes universitarios. Se realizó bajo un diseño predictivo transversal se evaluó el engagement (Vigor, Dedicación, Absorción), con el cuestionario UWES-S (Student Academic Engagement Scale) (Schaufeli & Bakker, 2003) y la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24) para la inteligencia emocional (Atención, Claridad, Reparación). Los resultados evidenciaron que en los factores del engagement académico vigor se orientó hacia nivel medio (53%), absorción hacia nivel medio (52%) y en dedicación hacia nivel alto (76%), mientras que en los factores de la inteligencia emocional atención se orientó hacia nivel medio (54%), en claridad hacia nivel medio (55%) y en reparación hacia nivel medio (62%). El estudio concluyó la no existencia de relación entre ambas variables.

Otro estudio es el de Chávez et al. (2018) en México, cuyo fin fue analizar el engagement académico en estudiantes de la carrera de administración y gestión empresarial de un centro de estudios superior técnico de Coacalco, en México. Para tal fin el estudio fue cuantitativo y correlacional, encuestándose 343 estudiantes de últimos años de las carreras mencionadas por medio del instrumento UWES-S. Los resultados obtenidos revelan que el componente dedicación presentó nivel alto, con un puntaje de 68%, absorción se orientó hacia nivel medio (48%) y en vigor se orientaron hacia nivel alto (69%). Además, se identificó un mayor nivel de correlación positiva entre el vigor y absorción ($Rho\ 0.698; p < .01$), y en aquellos estudiantes que siguen sus estudios con una beca o que están laborando.

Asimismo, Pérez et al. (2018) en España, efectuaron el estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre el engagement académico y los componentes de la inteligencia

emocional en estudiantes universitarios de las Ciencias de la Salud en España. El estudio fue cuantitativo siendo la muestra 263 estudiantes. Se evaluó con el Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens y el Utrecht Work Engagement Scale. Los resultados evidenciaron que las mujeres afrontan con más fuerza sus estudios y presentan una mejor comprensión de sus emociones y sentimientos que los hombres. Concluyendo el estudio la existencia de asociación entre el compromiso académico y la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud.

Urquijo y Extremera (2017) en España, realizaron el estudio cuyo objetivo fue examinar la relación del engagement académico en la relación entre inteligencia emocional y satisfacción académica en estudiantes de la Universidad de Deusto. El estudio fue cuantitativo y correlacional, participando 203 estudiantes. Evaluándose con el Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002), la Escala de Engagement Académico (UWES-S; Parra y Pérez, 2010) y La Academic Mayor Satisfaction Scale (AMMS; Nauta, 2007). Los resultados demostraron la existencia de relación entre la inteligencia emocional y el engagement, obteniéndose valores significativos de .51 ($p < .001$) para la dimensión de vigor, .42 ($p < .001$) para la dimensión de dedicación y .51 ($p < .001$) para la dimensión de absorción. Concluyendo el estudio la existencia de relación entre engagement académico e inteligencia emocional, indicando que a mayor engagement, mayor es el empleo de las habilidades no cognitivas de la inteligencia emocional.

1.4.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, Mamani (2021) en Ayacucho, realizó la investigación cuyo objetivo fue determinar el nivel de correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del VI ciclo de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala” Ayacucho, 2021. El estudio corresponde a un enfoque de investigación básica, de nivel descriptivo/correlacional, participando 60 estudiantes. Los instrumentos fueron la

escala de inteligencia emocional y el registro de notas de las cuatro áreas correspondientes. Los resultados indicaron que el nivel de inteligencia emocional fue bajo en 65% de los encuestados y el rendimiento académico fue bajo en 78% de los estudiantes. El estudio concluyó la existencia de conexión significativa ($T_b = 0,812$; $p .000 < .01$) indicando que, a menor empleo de la inteligencia emocional, menor es el rendimiento académico, reflejando un bajo compromiso por los estudios en los encuestados.

Por su parte, Dávila (2021) en Tarapoto, efectuó el estudio cuyo propósito fue determinar la relación entre cansancio emocional y engagement académico en universitarios de la Región San Martín. El estudio fue de alcance correlacional y de corte transversal. Se tuvo la participación de 281 estudiantes universitarios de la Región San Martín. Para la medición de las variables, se utilizaron: Escala de Cansancio Emocional (ECE) de Ramos et al. (2005) y escala Utrecht Work Engagement Scale (UWES) fue planteada por Schaufeli y Bakker (2003). Los resultados muestran que 67% de los encuestados presentó altos niveles de cansancio emocional y el 72% de los estudiantes se orientó hacia un bajo engagement académico. El estudio concluyó la existencia de relación significativa entre cansancio emocional y engagement académico ($r = -.391^{**}$, $p = 0.01$) en universitarios de la Región San Martín.

Se tiene también la investigación de Sotomayor (2021) en Lima, realizando el estudio cuyo fin fue identificar el grado de relación entre engagement académico y rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima; así mismo, se busca identificar el grado de relación que tienen los componentes del engagement académico – vigor, dedicación y absorción – sobre el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio fue básico y correlacional, siendo la muestra conformada por 260 estudiantes. La medición se realizó con la escala UWES-S y el registro final de notas. Los resultados de esta investigación muestran que de igual

forma se da con los componentes del engagement académico: vigor (Rho de Spearman 0.636; $p < .01$), dedicación (Rho de Spearman 0.663; $p < .01$) y absorción (Rho de Spearman 0.702; $p < .01$), donde se destaca que la absorción sensación de bienestar en la tarea realizada y el tener dificultades para separarse de ella, tiene un mayor grado de relación sobre el rendimiento académico. El estudio concluyó la existencia de relación positiva y fuerte del engagement académico sobre el rendimiento académico (Rho de Spearman 0.646; $p < .05$) indicando que a mayor engagement, mayor es el rendimiento académico, observándose un mayor compromiso en los estudios.

Por otro lado, Arias (2020) en Arequipa realizó el estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre el engagement y la inteligencia emocional en estudiantes hombres y estudiantes mujeres de una universidad privada en Arequipa. El estudio fue básico y diseño no experimental de nivel relacional, siendo los participantes 246 estudiantes. Se evaluó con el inventario de inteligencia emocional de BarOn, adaptado por Ugarriza y Pajares, y el Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) de Schaufeli y Bakker. Los resultados señalaron en cuanto a las correlaciones de la variable engagement con los componentes de la variable Inteligencia emocional y con la misma variable Inteligencia emocional estratificada por sexos donde se observa que en las mujeres existe relación entre el engagement y los componentes interpersonales, intrapersonales, de adaptabilidad, de impresión con la variable Inteligencia emocional. Las correlaciones van desde .444 hasta .326. En los varones, existe relación entre el engagement y los componentes intrapersonales, intrapersonales y de adaptabilidad con la variable Inteligencia emocional. Las correlaciones van desde .383 hasta .202. Concluyendo el estudio la existencia de relación entre ambas variables.

Otro estudio, es el Gonzales (2017) en Lima, cuyo objetivo fue demostrar la relación entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento

académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Fue una investigación de tipo básico, de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, participando un total de 91 estudiantes. Evaluándose la escala de engagement, el inventario de inteligencia emocional y el análisis documental, para medir el rendimiento académico. Los resultados mostraron que los estudiantes mayoritariamente presentan un nivel medio de inteligencia emocional, referidos a los componentes: Interpersonal, Intrapersonal, de Adaptabilidad, del manejo de la tensión y del estado de ánimo general; y en engagement académico, nivel medio referidos a las dimensiones de vigor, dedicación y absorción, El estudio concluyó la existencia de relación significativa de 0,630 (donde $p < 0,01$) entre el engagement e inteligencia emocional; además se halló 0,630 (donde $p < 0,01$) entre el engagement y el rendimiento académico; y, de 0,549 (donde $p < 0,01$) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes.

1.5. Justificación de la investigación

El presente estudio, desde el punto de vista teórico se investigaron las variables inteligencia emocional y engagement académico en un grupo de estudiantes universitarios cuyos hallazgos fueron relevantes considerando que se contrastaron con postulados, teorías y conceptualizaciones de la temática investigada acorde a la literatura académica existente, así como con estudios previos, apoyando la profundización en la línea de investigación de las variables.

Por otro lado, el estudio aportó en la práctica, al conocimiento de la realidad de la inteligencia emocional y sus dimensiones generada al interior de un grupo de estudiantes universitarios, considerando la forma cómo presentaron y son manejados a consecuencia de la vida académica reflejada en el engagement académico. Asimismo, permitió analizar en primera instancia la diada de variables en estudio, para luego establecer la asociación

entre ellas; cuyos hallazgos orientaron en la planificación de estrategias que permitan un funcionamiento académico adecuado, con la finalidad de mejorar los niveles de bienestar de los estudiantes en los estudios.

Además, metodológica y técnicamente, el empleo de las respectivas escalas que miden los constructos investigados, como instrumentos adaptados y con propiedades psicométricas de confiabilidad y validez, se tornaron en recursos valiosos para ser trabajados en el campo de la educación superior universitaria, tornándose en un aporte técnico, ya que estos instrumentos han sido empleados en estudios con otras variables. Su empleo, apoyó el proceso de evaluación diagnóstica, permitiendo detectar percepciones, comportamientos y actitudes evidenciadas en los dos constructos referidos.

1.6. Limitaciones de la investigación

En relación con el contexto de la investigación esta se realizó con la casuística de atención en un solo grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada, en tal sentido, los resultados podrán generalizarse a grupos humanos en contextos similares.

1.7. Objetivos de la investigación

1.7.1. Objetivo general

Determinar la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

1.7.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

Determinar la relación entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

Determinar la relación entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

Determinar la relación entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

1.8. Hipótesis

1.8.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

1.8.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

Existe relación significativa entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

Existe relación significativa entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

Existe relación significativa entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco conceptual

2.1.1 *Inteligencia emocional.*

2.1.1.1 Conceptualización de inteligencia emocional. El constructo inteligencia emocional ha sido definido como la capacidad de dar lectura, así como de controlar las propias emociones (Aparicio Rodríguez et al, 2015). Por otro lado, ha sido conceptualizada como aquella capacidad para comprender, guiar y socializar de manera adecuada considerando para su funcionamiento el conocimiento de sí mismo y la relación con los demás en base a la habilidad de gobernar expresiones emocionales propias como de los demás (Ceniceros et al., 2017).

Inclusive fue definida como la capacidad de poder observar, encontrar, expresar sentimientos, regulándolo para promover el crecimiento emocional e intelectual (Coccaro at al, 2015). Desde la perspectiva de las inteligencias no cognitivas, se define como aquella habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, regulándolas en favor de un crecimiento intelectual y emocional, reconociendo a su vez los propios sentimientos en sus magnitudes positivas como negativas, mostrando empatía, buscando el equilibrio (Bar On, 1997, como se citó en Arias, 2020).

Desde la perspectiva de Salovey y Mayer, es definida como aquella capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, gestionando la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, logrando entender la emoción y el conocimiento emocional, así como para regular las mismas y promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997 citado en Arrivillaga y Extremera, 2020).

2.1.1.2 Modelos teórico-explicativos de la inteligencia emocional. Respecto a la inteligencia emocional, existen diferentes modelos o enfoques teóricos explicativos, uno de ellos es el de Goleman desarrollado en el año 1995. El cual refiere que determinadas

competencias facilitan el manejo de las propias emociones y comprender la de los demás. Implicando que las personas poseen las competencias necesarias para el manejo adecuado de las emociones personales y al interactuar socialmente llegar a comprender las emociones de otras personas a fin de lograr la empatía (Acevedo y Murcia, 2017).

Este modelo propone una teoría donde se incluyen procesos cognitivos, los cuales se encargan de procesar toda la información del medio ambiente y no cognitivos, equivaliendo a caracterizar a las emociones como estados afectivos los cuales tienen una función adaptativa en el contexto donde los individuos se desenvuelven (Contreras y Caro, 2016).

Además, plantea cuatro dimensiones, la primera es autoconciencia emocional la cual se refiere al conocimiento de las emociones personales (Cobos et al., 2017); la segunda es el autocontrol emocional, que implica autorregular emociones y sentimientos (Ahnadpanah et al., 2016); la tercera es la empatía, que implica la capacidad de interpretar señales no verbales de los demás (Carrillo et al., 2018); y, la cuarta son las relaciones interpersonales, que indican la forma de relacionarse en un sistema armónico de emociones positivas (Esnaola, 2017).

Desde esta perspectiva, la promoción de la gestión de las propias emociones en el contexto educativo conlleva a que los estudiantes desarrollen de manera consciente el reconocimiento de sus reacciones y sentimientos para adaptarse mejor al mundo académico y social, mantener una comunicación eficaz, poseer motivación personal, lograr resolver conflictos y ser empáticos, de tal manera que se torne en garantía de felicidad futura (Fernández y Montero, 2016).

Un segundo modelo es el de las inteligencias no cognitivas de Bar-On en el año 1997, construido en base a un modelo mixto, conformado por un conjunto de competencias socioemocionales, habilidades cognitivas, aspectos motivacionales, rasgos de una personalidad que influye en la conducta de una persona y en la capacidad de relacionarse y comprender a otras personas (Cobos et al., 2017).

Ella está constituida por cinco componentes, el primero es el componente intrapersonal, que implica la capacidad que tiene los seres humanos para ser conscientes de sus estados emocionales; segundo es el componente interpersonal, entendido como la capacidad de conservar relaciones exitosas con otras personas a través de la escucha activa y comprensión emocional; el tercero es el manejo de estrés, entendido como la capacidad para gestionar los estados emocionales en situaciones difíciles o estresantes; el cuarto es la adaptabilidad, señalada como aquella capacidad de mostrar flexibilidad y adaptación para resolver problemas tomando en cuenta los estados emocionales; y el quinto es el estado de ánimo, referida como la capacidad de mostrarse positivo ante las adversidades de la vida diaria (Carrillo y Condo, 2016).

El tercer modelo es el de Mayer y Salovey (1997) quienes desarrollaron un modelo de cuatro etapas también denominado de las cuatro ramas o habilidades, que explican y detallan los procesos psicológicos de lo simple a lo más complejo, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las fases planteadas son las siguientes, en una primera fase surge la percepción e identificación emocional, la segunda es el proceso de asimilación de emociones en el pensamiento, siendo contrastadas con otras representaciones emocionales; la tercera fase surgen las reglas y experiencias que gobiernan el razonamiento de emociones y la cuarta fase es el manejo y regulación, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones, produciendo crecimiento personal y en los demás (Estepa et al, 2019).

Por otro lado, describen cada una de las habilidades de la manera siguiente. La primera es percepción, valoración y expresión de la emoción, es el nivel más bajo que se refiere a la habilidad simple de percibir y expresar la emoción (Cobos et al., 2017). El segundo es facilitación emocional del pensamiento, se refiere a la acción de la emoción sobre la inteligencia (Cobos et al., 2017). El tercero es comprender y analizar las emociones, es emplear

el conocimiento emocional y se relaciona con la capacidad para comprender emociones y usar el conocimiento emocional (Guil et al., 2018). El cuarto es la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional, en este nivel el más alto corresponde a la regulación consciente y reflexiva de las emociones para favorecer el crecimiento emocional e intelectual (Guil et al., 2018).

Desde esta perspectiva los autores consideran la inteligencia emocional como la capacidad de procesar información emocional y a su vez emplear las emociones como medio para mejorar los pensamientos. Donde la educación tiene un compromiso formativo en este proceso bidireccional emociones – pensamiento donde a través de la transversalidad curricular puede ir consolidando la adecuada gestión de las emociones en pro del desarrollo cognitivo y de los aprendizajes (Arrivillaga y Extremera, 2020).

2.1.1.3 Dimensiones de la inteligencia emocional. Para la medición operacional de inteligencia emocional Wong y Law (2002) desean reconocer y contrastar el lado emocional, y para lograr alcanzarlo se tiene que aprender fundamentalmente lo referido a la habilidad de poder razonar con éstas. El modelo que proponen estos autores está clasificado en cuatro ramas de capacidades emocionales, las cuales se construye sobre la base de la habilidad lograda anteriormente. Las dimensiones son las siguientes.

A. Valorar y expresar nuestras emociones. Es la capacidad que permite a los individuos comprender emociones más íntimas y expresarlas de forma espontánea y donde sólo reconocerán sus emociones precedentemente de los demás, aquellos que desarrollen altas capacidades. Esta capacidad pertenece tanto al yo como a otras personas, se diferencia de acuerdo con el nivel de consciencia que las personas experimentan y el nivel en que pueden expresar verbal y no verbalmente estas emociones a los demás. Las emociones con precisión facilitan el uso del aporte emocional para formar juicios y tomar decisiones. La expresión

precisa de las emociones asegura que las personas puedan comunicarse efectivamente con los demás para retribuir sus carencias y conseguir sus objetivos (Wong y Law, 2002).

B. Valorar y reconocer las emociones en otros. Esta capacidad posibilita a la persona percibir y entender las emociones de su entorno. Las personas con altas capacidades en este componente tienden a ser más susceptibles a los sentimientos ajenos. Además, esta capacidad permite a las personas comprender las emociones de los demás y responder mostrando actitudes y comportamientos apropiados, de esta manera tener una mayor probabilidad de ser aceptados por otros, ganarse la confianza y su cooperación. Esto es crucial para un buen desempeño en entornos laborales, especialmente cuando los empleados son altamente interdependientes como en los equipos de trabajo (Wong y Law, 2002).

C. Regulación de las emociones propias. Es aquella capacidad donde las personas regulan sus emociones, lo que permite una mejor recuperación del clímax emocional y angustia. La persona que goce gran habilidad en este aspecto es capaz de mantener su comportamiento controlado frente a estados anímicos extremos (Wong y Law, 2002).

D. Usar la emoción para lograr un adecuado desempeño. Es aquella habilidad que permite utilizar las emociones de uno mismo y guiarlas con destino a las actividades positivas y lograr automotivarse. Aquellas personas que han desarrollado completamente estas habilidades mantienen sus emociones positivamente el mayor tiempo posible, logrando así un exitoso desempeño personal y laboral (Wong y Law, 2002)

2.1.2. Engagement académico

2.1.2.1. Concepto de engagement académico. Este constructo ha ganado considerable atención y en la actualidad, el engagement académico, posee en español traducción directa, apropiada y que abarca la dimensión total del concepto, siendo traducida como entusiasmo en el estudio, compromiso por el estudio (Schaufeli y Bakker, 2004; Juárez Hernández et al., 2015). Dada su posición de constructo, ha sido definido por diversos autores, señalándolo como

un estado de bienestar psicológico compuesto por tres dimensiones de compromiso intrínseco hacia el estudio, vigor (voluntad de dedicar el esfuerzo a una acción concreta y persistir ante las dificultades), dedicación (involucramiento en la tarea y la experimentación de orgullo y entusiasmo en la misma) y absorción (la concentración e inmersión en la propia acción) (Salanova et al., 2005).

Por otro lado, Schaufeli y Bakker (2003) acotan que es un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado al estudio, caracterizado por vigor, dedicación y absorción, que más que persistente e influyente no está enfocado en un solo objetivo, evento, individuo o conducta en particular, es en el contexto académico en general para lograr producir de manera efectiva en los estudios y en el aprendizaje. Inclusive definido como un estado mental positivo, persistente y relacionado con lo académico, que se refleja en niveles elevados de vigor, dedicación y absorción (Bakker y Demerouti, 2008). Desde la perspectiva motivacional, Diez y Cejas (2010) refieren que es el funcionamiento de la triada cognitiva, afectiva y emocional de tipo positivo, proyectado en el desempeño de actividades académicas.

En cambio, Saracho (2011) indica que es un involucramiento psicológico vinculado afectivamente a actividades relacionada a los estudios. Por su parte, Xanthopoulou et al. (2013) lo conceptualiza como la expresión de individualidades en el proceso de desarrollo de actividades vinculadas a los estudios en momentos específicos. Mientras que, Bakker y Rodríguez (2013) indican que el concepto implica el accionar de energía (física, cognitiva y emocional) a sus roles, empleado para conseguir las metas educativas. En base a detalle de características comportamentales, Taylor et al. (2019) señalan que es la medida en que los estudiantes se comprometen con alguien, entusiasman con su trabajo y con algo en la organización educativa, brindándole el esfuerzo en la realización del propio trabajo y el tiempo de permanencia como resultado de ese compromiso. Bakker y Oerlemans (2019) señalan que

implica la voluntad que tienen los estudiantes para invertir esfuerzo y ayudar en el éxito de sus estudios.

Por otro lado, el grado en que los estudiantes disfrutan, creen en lo que hacen y se sienten valoradas por el trabajo académico efectuado. Finalmente, es un concepto multidimensional integrado por tres componentes (cognitivo, conductual y afectivo), los cuales se relacionan con la experiencia educativa de los estudiantes considerando el grado en que los estudiantes se encuentran conectados, implicados y comprometidos de forma activa para rendir y aprender, donde la energía, dedicación y absorción se conectan con la actividad académica (Ferreira et al., 2019, como se citó en Tacca-Huamán et al., 2021).

2.1.2.2. Modelos teórico-explicativos del engagement académico. Existen un conjunto de modelos teóricos explicativos sobre el engagement en general que son aplicados al engagement académico. Es así como la teoría del rol, desarrollada por Khan (1990) la cual muestra la relación entre los estudiantes y las características de los estudios, considerando los aspectos interpersonal, grupal y del contexto académico como factores significativos y relevantes para analizar los niveles de motivación y de trabajo académico. Otro enfoque es el del modelo estructural, creado por Maslach y Leiter (1997) quienes señalan la compatibilidad entre las características del estudiante y la labor específica de estudio que desarrolla en la organización educativa.

Un tercer enfoque es el de la conservación de recursos, desarrollada por Hobfoll (2001) refiere que es el análisis de los recursos como las características personales, condiciones o energías personales, valoradas por los estudiantes, surgiendo como motivadoras por sí mismas por medio de su mantenimiento y acumulación para ser frente a las demandas académicas y el estrés. El cuarto modelo es el del modelo de intercambio social, donde Saks (2006) crea el modelo, afirmando que cada estudiante tiene un propio nivel de engagement, acorde a sus

recursos económicos y socioemocionales que reciben de la organización educativa, aspecto que genera la obligación de retribución con grandes niveles de engagement.

El quinto modelo es el del modelo circunflejo de emociones, creado por Bakker y Oerlemans (2011) quienes indican que ello consiste en que el engagement combina la activación como el placer por el trabajo académico, tornándose en un concepto más amplio que la satisfacción académica, generando ello mayor bienestar. El sexto modelo es el del impacto de los recursos personales, desarrollado por Ouweneel et al. (2012) quienes plantearon la existencia de una relación recíproca entre los recursos personales y las emociones positivas, las cuales tienden a mejorar las habilidades en relación con el trabajo académico, permitiendo el desarrollo del estudiante en la organización educativa saludable.

El enfoque en que se basa el engagement académico, se centra en el modelo de demanda y recursos académicos. Al respecto, Bakker (2000) manifiesta que los recursos académicos cumplen un rol motivacional, siendo más beneficiosos, si se mantiene el engagement en condiciones de altas demandas y exigencias en los estudios. Por esta razón, requieren que estos se mantengan motivados, productivos, responsables e identificados en relación con el trabajo académico que desempeñan en la organización educativa en sí; es decir, se necesita estar engaged (Salanova y Schaufeli, 2004; Bakker, 2006). Por su parte, Bakker y Demerouti (2013) refieren que, estudios relacionados con las demandas y recursos académicos se han incrementado de manera constante. Es por ello por lo que en el actual contexto de estudios se observa que son cada vez más las organizaciones educativas que hacen hincapié en el talento humano (Cárdenas y Jaik, 2014). Enfatizando en las características psicológicas de sus estudiantes, a fin de desarrollar y mejorar la salud, motivación, bienestar y seguridad de estos (Cárdenas, 2016).

La teoría en que se fundamentó el work engagement fue la de Demandas y Recursos laborales aplicado a lo académico (Demerouti y Bakker, 2011). La flexibilidad de adaptación a

diversos contextos académicos ha sido uno de los factores principales de la gran aceptación que ha presentado esta teoría, la cual señala que no existen demandas y recursos académicos establecidos, sino que estos varían de acuerdo con los estudios y la organización educativa (Bakker y Demerouti, 2013). Según esta teoría, las características del ambiente de estudios son las que predicen el engagement de los estudiantes. Estas se dividen en las demandas y los recursos académicos (Colin, 2018). La razón para establecer la interactividad entre demandas como recursos, se debió a la posibilidad de investigar dentro de un mismo marco aquellos aspectos, positivos y negativos, que influyen en el ambiente académico (Bakker y Demerouti, 2013). Es así como las demandas académicas, son aquellos aspectos del trabajo académico que requieren de un esfuerzo, sea físico y/o psicológico, sostenido en el tiempo, y que a su vez están asociados al desgaste de la persona (Demerouti et al., 2001). Estas demandas puede ser agentes facilitadores en el logro de engagement o por el contrario, ser facilitadores de agotamiento y rechazo hacia el trabajo académico (Xanthopoulou et al., 2007).

Generalmente son los principales predictores de variables como el agotamiento, la procrastinación o los problemas de salud psicosomáticos (Bakker y Demerouti, 2013). Esto se debe a que aquellos estudiantes con altas demandas académicas y escasos recursos son más propensos a sentirse abrumados por el trabajo, en cambio, aquellos con altos recursos experimentarán mayores niveles de engagement (Herrera y Álvarez, 2019). Por otro lado, los recursos personales son autoevaluaciones positivas vinculadas a la resiliencia referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el entorno, demostrándose que predicen las metas, motivación, rendimiento académico y satisfacción con la vida (Herrera y Álvarez, 2019). Ello se debe a que cuanto mayores son los recursos personales más positiva es su autoestima y mayor congruencia consigo mismo existe en sus objetivos personales, siendo la motivación intrínseca mayor, lo que conlleva a experimentar satisfacción, bienestar y mejora en el rendimiento académico (Benites y Del Águila, 2020).

Por otro lado, la interacción entre las demandas académicas y los recursos personales permite predecir el bienestar y la mejora en la productividad en los estudios. Los recursos pueden tener un efecto combinado sobre el bienestar, e influir indirectamente en el rendimiento, de dos maneras posibles. La primera interacción es aquella en la que los recursos amortiguan el impacto de las demandas en el estrés o malestar físico o psicológico. Donde los componentes apoyo social, autonomía y retroalimentación sobre el desempeño y las oportunidades de desarrollo pueden mitigar el impacto de las demandas académicas (presión de trabajo, exigencias emocionales, etc.) sobre diversos indicadores de malestar como el agotamiento (Xanthopoulou et al., 2007). Aquellos colaboradores que disponen de altos recursos pueden afrontar mejor sus demandas académicas diarias. La segunda interacción es aquella en la que las demandas amplifican el impacto de los recursos personales en la motivación/engagement. En este sentido, se indica que los recursos personales cobran mayor importancia y tienen mayor impacto en el engagement cuando las demandas son elevadas.

2.2.2.3. Dimensiones del engagement. La importancia de medir el engagement académico, radica en que los estudiantes engaged mantienen un mejor estado de salud, es por lo que presentan la destreza para centrarse en sus actividades de aprendizaje, mostrando mayor entusiasmo, dedicación y energía en el trabajo académico; en definitiva, generan mejores resultados (Domínguez, et al, 2020). Estas consecuencias generan un valor agregado en desarrollo de los estudiantes engaged quienes muestran niveles bajos de estrés y depresión, por lo que se registra menos quejas psicósomáticas. (Schaufeli y Bakker, 2003). En tal sentido, la medición objetiva de engagement académico se realiza a través de sus dimensiones e indicadores, todos ellos asociados inversamente al agotamiento emocional (Byrne et al., 2016). Desde esta perspectiva, el engagement académico cuenta con tres dimensiones: vigor, que se traduce en altos niveles de energía, esfuerzo y persistencia en el trabajo académico; donde los estudiantes vigorosos suelen ser enérgicos, persistentes y mentalmente resilientes, aun frente a

la presencia de situaciones adversas (Schaufeli, 2013). En tal sentido, Las dimensiones son las siguientes.

A. Dimensión vigor. Es determinada por los altos niveles de energía y de resiliencia mental mientras se estudia, la voluntad de invertir esfuerzo en sus estudios y la persistencia de continuar a pesar de las dificultades u obstáculos (Hernández Vargas, 2021). Es el componente conductual energético del engagement (Salanova y Schaufeli, 2009).

B. Dimensión dedicación. Que significa asignar un gran significado, entusiasmo y valoración al trabajo durante los estudios; estudiantes dedicados suelen estar fuertemente implicados en su aprendizaje y experimentar inspiración, entusiasmo, orgullo y sentido de significado (Schaufeli, 2017). En tal sentido, la dedicación es estar fuertemente implicado en los estudios y experimentar un sentido de significado junto con una fuerte inspiración, entusiasmo, orgullo y reto (Hernández Vargas, 2021). Es el componente emocional del engagement (Salanova y Schaufeli, 2009).

C. Dimensión absorción. Entendida como un estado de concentración plena y felicidad al estudiar; estudiantes con niveles elevados de absorción suelen experimentar un estado placentero, caracterizado por una total inmersión o concentración en el trabajo académico, hasta el punto en que sienten que el tiempo pasa muy rápido la absorción implica un estado placentero caracterizado por una total inmersión o concentración en los estudios, de manera que el tiempo pasa rápido, siendo difícil dejar de realizar la actividad (Schaufeli et al., 2002). Es el componente cognitivo del engagement (Salanova y Schaufeli, 2009). Además, estas dimensiones refieren a la misma condición afectivo-motivacional de la realización personal (Schaufeli y De Witte, 2017).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo básico, entendida por Sánchez et al (2018), como aquella investigación orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos. Ello implica que, en la presente investigación, los resultados y conclusiones aportaron en la profundización del estudio de las variables en estudio, mediante el trabajo científico y contextualizado a realizar con estudiantes universitarios. Es de enfoque cuantitativo porque la información recogida se convirtió en guarismo, para el análisis estadístico pertinente (Hernández y Mendoza, 2018). Lo que implica en el estudio que los datos recogidos fueron tratados cuantitativamente para cumplir con los objetivos y comprobar las hipótesis planteadas.

Es de nivel descriptivo correlacional, porque se describió el fenómeno en estudio y, a partir de ello, poder explicarlo a partir del grado de la asociación cuantitativa, predictibilidad y sentido de la variación de los datos entre las dos variables (Sánchez et al., 2018). En tal sentido en el estudio fue posible conocer las características de las variables estudiadas con el objeto de describir o narrar la forma cómo se presentaron, así como la asociación de una variable respecto a la otra en el contexto de los estudiantes universitarios.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población es definida como aquella totalidad de individuos con características similares y en quienes se suscita el fenómeno por investigar (Sánchez et al., 2018). En este caso el contexto del estudio se enfocó en la población de estudiantes matriculados en el semestre 2022 -II, el cual ascendió a 400 estudiantes pertenecientes a una facultad de psicología de una universidad privada en Lima en el año 2022.

3.2.2. Muestra

La muestra es el conjunto de casos o individuos extraídos de una población por algún sistema de muestreo probabilístico o no probabilístico (Sánchez et al., 2018). En el caso del estudio la muestra se obtendrá de manera probabilística empleando la fórmula de poblaciones finitas (Cabezas et al., 2018).

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{e^2 \cdot (N-1) + Z^2 P \cdot Q} = n =$$

E = margen de error (0.05)

Z= nivel de confianza (95%)

p= probabilidad de elección (50%)

q= probabilidad de no elección (50%)

n= total poblacional (400)

$$400 \times 6.63 \times 0.0099 / 0.0001(399) + 6.63 \times 0.0099 = 248$$

En base a los resultados la muestra estuvo conformada por 248 estudiantes. Empleándose además criterios de inclusión y de exclusión (Kerlinger y Lee, 2002). Los criterios empleados fueron los siguientes:

3.2.2.1. Criterios de inclusión. Consentimiento informado: aceptación de participación voluntaria en la investigación de parte de los estudiantes. Nivel de respuesta: Protocolo con el total de afirmaciones contestadas acorde a las instrucciones en los instrumentos.

3.2.2.2. Criterios de exclusión. Consentimiento informado: no aceptar la participación en el estudio. Nivel de respuesta: Protocolo con respuestas dobles o en blanco.

Considerando que la muestra cumplió con los criterios de inclusión, las unidades de análisis fueron 248 estudiantes universitarios.

Respecto a las características sociodemográficas de la muestra total se aprecia en la Tabla 1 que 59.68% son estudiantes mujeres, mientras que 40.32% son hombres; donde 64.51%

tienen edades entre 18 y 25 años y solo un 35.49% sus edades eran entre 26 y 33 años; referente a los ciclos de estudios el 50% estaba matriculado entre el primer y quinto ciclo y otro 50% se encontraba matriculado entre el sexto y décimo ciclo académico.

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra

Características	f	%
Sexo		
Hombres	100	40.32
Mujeres	148	59.68
Edad		
Entre 18 y 25 años	160	64.51
Entre 26 y 33 años	88	35.49
Ciclos académicos		
Entre 1° y 5° ciclo	124	50.0
Entre 6° y 10° ciclo	124	50.0

Nota. Elaboración propia

3.3. Operacionalización de variables

3.3.1. Variable 1

Inteligencia emocional

3.3.1.1. Definición conceptual. Es la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, gestionando la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, logrando entender la emoción y el conocimiento emocional, así como para regular las mismas y promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997 citado en Arrivillaga y Extremera, 2020).

3.3.2. Variable 2

Engagement académico

3.3.2.1. Definición conceptual. Es un concepto multidimensional integrado por tres componentes (cognitivo, conductual y afectivo), los cuales se relacionan con la experiencia educativa de los estudiantes considerando el grado en que los estudiantes se encuentran conectados, implicados y comprometidos de forma activa para rendir y aprender, donde la energía, dedicación y absorción en los estudiantes se conectan con la actividad académica (Tacca-Huamán et al., 2021).

Tabla 2

Definición operacional de las variables inteligencia emocional y engagement académico

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Inteligencia emocional	Es la medición de la inteligencia emocional y sus dimensiones de la inteligencia emocional considerando las puntuaciones, rangos y niveles establecidos por de Wong y Law (2002) adaptada a Lima por Merino et al. (2016).	Valoración y expresión de propias emociones	Ser consciente de los sentimientos Comprender los propios sentimientos Entender los sentimientos personales	Ordinal
		Valoración y reconocimiento de las emociones de otros	Reconocer emociones en otros Observar emociones de los otros Ser sensible con otros Comprender las emociones	
		Regulación de emociones	Controlar temperamento Control de emociones Calmarse con rapidez Dominar las emociones	
		Uso de emociones para lograr adecuado desempeño	Fijar objetivos y alcanzarlos Autovalorarse Automotivarse Darse ánimo	
Engagement académico	Es la medición de las dimensiones del engagement académico considerando las puntuaciones, rangos y niveles de la escala construida por	Vigor	Energía y resistencia mental Deseo de esforzarse en el trabajo Voluntad de dedicar un esfuerzo extra al trabajo y la firmeza ante obstáculos	Ordinal

Schaufeli y Baker (2003) adaptada a Lima por Tacca et al. (2021)	Dedicación	Entusiasmo Inspiración Orgullo por el trabajo académico Reto por realizar el trabajo académico Involucrado fuertemente en sus actividades académicas
	Absorción	Concentrada en su trabajo en el aula Fuertes dosis de disfrute Inmerso en el trabajo en aula Experimentar desagrado por dejar sus actividades

Nota. Escala de inteligencia (Wong y Law, 2002); Escala de Utrecht de engagement académico (Schaufeli y Baker, 2003).

3.4. Instrumentos

La técnica de investigación es la encuesta, definida por Sánchez et al. (2018), como aquel medio a través del cual es posible recolectar información acerca de las variables en estudio. Mediante la encuesta los participantes proporcionan información respondiendo mediante la administración de los instrumentos que miden ambas variables. Para efecto del estudio investigación se emplearán los siguientes instrumentos.

3.4.1. Instrumento 1

Nombre: Escala de inteligencia emocional

Autores: Wong y Law

Año: 2002

País: Hong Kong – China

Adaptación en Perú: Merino, Lunahuaná y Kumar

Año: 2016

Aplicación: Mayores de 18 años

Duración: 10-20 minutos

Administración: Individual y colectiva

3.4.1.1. Descripción. Esta escala es una medida de autoinforme, compuesta por 4 dimensiones y 16 ítems, 4 ítems por cada dimensión. Las 4 dimensiones son: valoración y expresión de las emociones propias, conformado por los ítems 1,2,3,4; valoración y reconocimiento de las emociones en otros, compuesto por los ítems 5,6,7,8.; regular emociones, conformado por los ítems 9,10,11,12; y, usar emociones para facilitar el desempeño, compuesto por los ítems 13,14,15,16. Usa un formato de respuesta ordinal de 5 puntos: 1 = completamente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = completamente de acuerdo. La puntuación máxima es 80 y la puntuación mínima es 16.

El baremo para la interpretación es el siguiente.

Tabla 3

Baremo de la escala de inteligencia emocional

Niveles	Escala Total	Valoración y expresión de las emociones propias	y Valoración y reconocimiento de las emociones en otros	y Regular emociones	Usar emociones para facilitar el desempeño
Alto	59 - 80	16 – 20	16 – 20	16 – 20	16 – 20
Medio	37 - 58	10 – 15	10 – 15	10 – 15	10 – 15
Bajo	16 - 36	4 - 10	4 - 10	4 - 10	4 - 10

Nota: Merino et al. (2016)

3.4.1.2. Validez. Wong y Law (2002), obtuvieron validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio de los ítems de las cuatro dimensiones de IE, el modelo χ^2 del análisis factorial confirmatorio fue 132.41 (gl = 98). La RMR estandarizada del modelo fue de .08, el índice de ajuste comparativo CFI, fue de .95 y el Índice de Tucker-Lewis fue de .93. Todos los índices de ajuste del modelo mostraron que el modelo de cuatro factores se ajustaba razonablemente bien a los datos. En Perú Merino et al. (2016) obtuvo validez de

constructo mediante el análisis factorial confirmatorio, indicando las correlaciones ítem-test corregida (r_{itc}) de los ítems con sus propias escalas muestra que la varianza explicada tiende a ser sustancial, variando entre 21 y 66 %. En cada subescala, la r_{itc} mediana fue superior a .30 (evaluación de propias emociones = .591, evaluación de emociones de otros = .611, uso de emociones = .769, regulación de emociones = .786); además, todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas y, excepto el ítem 1, todas fueron superiores a .65, sugiriendo alto grado de validez de los ítems en sus respectivos constructos. Indicando que las correlaciones entre los constructos del WLEIS fueron entre moderadas y altas en magnitud, sugiriendo variado grado de interdependencia. Las cargas factoriales fueron esencialmente homogéneas en los factores uso y regulación de emociones, y moderadamente heterogéneas en evaluación de emociones propias y evaluación de emociones de otros. Con respecto al funcionamiento diferencial de ítems, o análisis DIF entre los sujetos que trabajan y no trabajan, el análisis de regresión logística ordinal arrojó que ninguno de los ítems satisfizo los criterios para identificar ítems con sospecha de presentar sesgo. De este modo, en el análisis del tipo de DIF no uniforme, la p_{DLL} fueron mayores a .05, y en el DIF uniforme, el D_{β} no fueron mayores a .10. Estos resultados sugieren equivalencia psicométrica entre los grupos comparados. En tal sentido, en conjunto, estos resultados sugieren fuerte capacidad discriminativa y validez de los ítems en relación a los puntajes observados del WLEIS, al alcanzar índices de ajustes satisfactorios, lo cual evidencia una estructura subyacente de 4 factores que mantienen el modelo original, con índices de ajuste óptimos y cargas factoriales elevadas. Además, presentó validez convergente expresando un patrón de correlaciones convergentes y divergentes con sentido teórico. Mostrando el WLEIS covariación negativa con las medidas de síntomas de ansiedad (GAS-2) y depresión (PHQ-2); y covariación positiva con la autoestima general y el apoyo social tangible.

3.4.1.3. Confiabilidad. Wong y Law (2002), en China, refieren que los índices de consistencia interna van desde .83 hasta .90. En Perú, Merino et al. (2016) en un estudio en el cual se halló que la estructura de cuatro dimensiones es aceptable en adultos jóvenes el cual reporta valores mediante alfa de Cronbach para evaluación de emociones propias = .776; evaluación de emociones de otros = .790; uso de emociones = .891; y regulación de emociones = .892. De la misma forma mediante coeficiente omega siendo para evaluación de emociones propias = .835; evaluación de emociones de otros = .853; uso de emociones = .920; y regulación de emociones = .915, resultando ser altamente aceptables.

3.4.2. Instrumento 2

Nombre: Escala de Utrecht de Engagement Académico

Autores: Schaufeli y Baker

Año: 2003

País: Holanda

Adaptación en Lima: Tacca et al.

Año: 2021

Aplicación: Estudiantes universitarios

Duración: 10-20 minutos

Ítems: 16

3.4.2.1. Descripción. Consta de 16 ítems, distribuidos en tres dimensiones siendo el primer vigor, la cual comprende los ítems 1,4,8,12,15. La segunda es dedicación, la cual comprende los ítems 2,5,7,10,13. La tercera es absorción, la cual comprende los ítems 3,6,9,11,14,16. Las respuestas son tipo Likert de 7 alternativas (0 = ninguna vez, 1 = pocas veces al año, 2 = una vez al mes o menos, 3 = pocas veces al mes, 4 = una vez por semana, 5 = pocas veces por semana, 6 = todos los días).

El baremo para la interpretación es el siguiente.

Tabla 4*Baremo de la escala de Utrecht de Engagement Académico*

Niveles	Escala Total	Vigor	Dedicación	Absorción
Alto	62 – 92	20 – 30	20 - 30	24 - 36
Medio	31 – 61	10 – 19	10 – 19	11 – 23
Bajo	0 - 30	0 - 9	0 - 9	0 -10

Nota: Tacca et al. (2021)

3.4.2.2. Validez. Schaufeli y Bakker (2003) se aplicó el instrumento UWES-S a estudiantes de la Facultad Social de la Universidad de Utrecht. La base completa fue de 527, la muestra estuvo conformada por mujeres (88%) y hombres (12%), sus edades varían entre 18 y 49 años, con una media de 22.8 años. La validez fue de constructo, a través del análisis factorial confirmatorio se obtuvieron índices de GFI de .89. e índice de AGFI de .86. En Perú, Tacca et al. (2021) trabajaron con un total de 1110 estudiantes de pregrado de cuatro universidades de Lima (dos públicas y dos privadas). Obtuvieron validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio siendo el valor adecuado de .851 en la adecuación muestral de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett mostró ser significativa ($X^2 = 7779.082$; $p \leq .001$). En el análisis factorial confirmatorio (AFC), Se compararon 2 modelos de estructura factorial: el primer modelo de tres factores compuesto por 16 ítems, (Modelo 3-16), resultando el modelo óptimo (GFI = .925; RMSEA = .079; CFI = .907), donde las medidas de ajuste incremental y de parsimonia, los índices obtenidos son superiores. Además, presentaron cargas factoriales adecuadas, las cuales se oscilaron entre .46 y .91.

3.4.2.3. Confiabilidad. Schaufeli y Bakker (2003) obtuvieron la consistencia interna de la escala mediante Alfa de Cronbach, siendo para la escala de vigor .63, dedicación .81 y absorción .72. Tacca et al. (2021) a la confiabilidad el Modelo 3-16 presentó un coeficiente

alfa de Cronbach de .83 para la escala total y .83, .85 y .75 para las dimensiones dedicación, vigor y absorción, respectivamente. Estos valores señalan que la escala de 16 ítems presenta una consistencia interna adecuada.

3.5. Procedimientos

El procedimiento empleado, implicó solicitar a la facultad de la entidad educativa universitaria privada, para obtener el consentimiento de la realización del estudio en su recinto académico, explicando que, para la concretización de la investigación, se requiere la participación de los estudiantes a quienes se iba a administrar los instrumentos. Un segundo aspecto fue solicitar el consentimiento informado de los estudiantes. Una vez logrado ello de parte de las autoridades. A los estudiantes en una reunión se explicó el objetivo del estudio, señalando que los datos obtenidos, se manejarán con la reserva y confidencialidad, dentro del cumplimiento de la ética. Al tener la aprobación y acceso para efectuar el estudio, se coordinó día, fecha y hora en que se efectuó la evaluación respectiva.

3.6. Análisis de datos

En primera instancia se realizó el proceso evaluativo en general, para luego efectuar el procesamiento estadístico de los datos, donde se mostraron los rangos y niveles hacia los cuales se orientó la muestra en las variables estudiadas, mediante estadística descriptiva en relación a las medidas de tendencia central, así como de tipo de distribución de frecuencia y porcentaje. En un segundo momento, se presentó mediante estadística inferencial, el índice de normalidad de la distribución de las puntuaciones en las variables, cuyos resultados permitió tomar la decisión del estadístico no paramétrico Rho de Spearman para la correlación.

3.7. Consideraciones éticas

En cuanto al aspecto ético, en el proceso de investigación, se actuó con responsabilidad obteniendo el consentimiento informado de las autoridades universitarias, así como de los estudiantes para que participen en el estudio, indicando que el estudio se realizó con fines

académicos (American Psychological Association [APA], 2017). Además, se conservó la confidencialidad de los datos, reserva y anonimato de los participantes. Respecto a los principios bioéticos la ética y moral profesional del investigador, se plasmó al emplear los principios de autonomía, y de beneficencia, considerando el respeto por los juicios y valores propios de los participantes. Aplicándose además su honorabilidad en el trato con los participantes y el proceso del estudio bajo un manto de ética y moral (Asociación Médica Mundial [AMM], 2017).

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultado descriptivos e inferenciales.

4.1. Resultados descriptivos

Respecto a la variable inteligencia emocional total, la tabla 5 muestra que el promedio del grupo de participantes se ubicó en el nivel bajo al hallar una $M = 36.29$; siendo la $Md = 36.00$, menor a la media del grupo. En cuanto a la $Mo = 35.0$ implicando que fue la puntuación que más se presentó en la distribución de puntajes, sin embargo, la $Ds = 11.12$, indicó que existía una alta dispersión entre las puntuaciones. Referente a la dimensión valoración y expresión de las emociones propias, el grupo alcanzó una $M = 9.21$, indicando un nivel bajo en esta dimensión, siendo la $Md = 9.00$, menor a la media obtenida. Respecto a la $Mo = 8.0$, lo cual señala que es la puntuación que más aparece en la distribución de puntajes, mientras que la $Ds = 3.21$, indicó una alta dispersión de los puntajes. En cuanto a la dimensión valoración y reconocimiento de las emociones de los otros, se observa que el grupo alcanzó una $M = 9.95$, ubicándolos en el nivel bajo, siendo la $Md = 9.00$; encontrándose que la puntuación que más se presentó en la distribución de puntajes fue $Mo = 8.0$, hallándose alta dispersión de las puntuaciones al hallar $Ds = 3.43$. Referente a la dimensión regular emociones, se halló una $M = 9.33$, ubicando a los participantes en el nivel bajo, siendo la $Md = 8.00$ menor a la media obtenida. Por otro lado, la $Mo = 8.00$ fue la puntuación que tuvo mayor presencia en la distribución de puntuaciones y la $Ds = 2.97$, indicando una alta dispersión de las puntuaciones. Respecto a la dimensión usar emociones para facilitar el desempeño, se percibe que el grupo alcanzó una $M = 9.79$, centrando al grupo en el nivel bajo, mientras que la $Md = 9.00$ es menor a la media, siendo la $Mo = 8.00$, observándose que es la puntuación que más se repite en la distribución de puntajes, demostrando la $Ds = 3.30$ la alta dispersión entre las puntuaciones de la distribución.

Tabla 5

Medidas de tendencia central en la variable inteligencia emocional total y sus dimensiones obtenidas por la muestra (n = 248).

	M	Md	Mo	Ds
Inteligencia emocional total	36.29	36.00	35.0	11.12
Valoración y expresión de las emociones propias	9.21	9.00	8.0	3.21
Valoración y reconocimiento de las emociones en otros	9.95	9.00	8.0	3.43
Regular emociones	9.33	8.00	8.0	2.97
Usar emociones para facilitar el desempeño	9.79	9.00	8.00	3.30

Nota. Elaboración propia; M = media; Md = mediana; Mo = moda; Ds = desviación estándar; resultados de la aplicación de la escala de inteligencia emocional en spps v. 25

En la tabla 6 se percibe que, en inteligencia emocional total, 95.96% de los participantes se ubicaron en el nivel bajo, mientras que el 4.04% se ubicó en el nivel medio. Respecto a la dimensión valoración y expresión de las emociones propias, 91.93% de la muestra se orientó hacia nivel bajo, mientras que el 8.07% se ubicó en el nivel medio. Por otro lado, en la dimensión valoración y reconocimiento de las emociones de los otros, el 95.56% de los participantes se ubicó en el nivel bajo y el 4.04% en el nivel medio. Respecto a la dimensión regular emociones, el 97.58% se ubicó en el nivel bajo y el 2.42% nivel medio. Finalmente, en cuanto a la dimensión usar emociones para facilitar el desempeño el 96.77% se ubicó en el nivel bajo y el 3.23% en el nivel medio.

Tabla 6

Distribución de frecuencia y porcentaje en los niveles de la variable inteligencia emocional total y sus dimensiones alcanzadas por la muestra (n = 248)

	Inteligencia emocional total		Valoración y expresión de las emociones propias		Valoración y reconocimiento de las emociones en otros		Regular emociones		Usar emociones para facilitar el desempeño	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Medio	10	4.04	20	8.07	10	4.04	6	2.42	8	3.23
Bajo	238	95.96	228	91.93	238	95.96	242	97.58	240	96.77
Total	248	100.00	248	100.0	248	100.0	248	100.0	248	100.0

Nota. Elaboración propia; f = frecuencia, % = porcentaje; resultados de la aplicación de la escala de inteligencia emocional en Excel.

Respecto a la variable engagement académico total, la tabla 7 muestra que el promedio del grupo de participantes se ubicó en el nivel bajo al hallar una $M = 21.91$; siendo la $Md = 20.00$, menor a la media del grupo. En cuanto a la $Mo = 19.0$ implicando que fue la puntuación que más se presentó en la distribución de puntajes, sin embargo, la $Ds = 9.90$, indicó que existía una alta dispersión entre las puntuaciones. Referente a la dimensión vigor, el grupo alcanzó una $M = 9.04$, indicando un nivel bajo en esta dimensión, siendo la $Md = 9.00$, menor a la media obtenida. Respecto a la $Mo = 8.0$, lo cual señala que es la puntuación que más aparece en la distribución de puntajes, mientras que la $Ds = 3.11$, indicó una alta dispersión de los puntajes. En cuanto a la dimensión dedicación, se observa que el grupo alcanzó una $M = 9.18$, ubicándolos en el nivel bajo, siendo la $Md = 9.00$; encontrándose que la puntuación que más se presentó en la distribución de puntajes fue $Mo = 8.0$, hallándose alta dispersión de las puntuaciones al hallar $Ds = 3.02$. Referente a la dimensión absorción, se halló una $M = 10.69$,

ubicando a los participantes en el nivel bajo, siendo la Md = 10.00 menor a la media obtenida. Por otro lado, la Mo = 9.00 fue la puntuación que tuvo mayor presencia en la distribución de puntuaciones y la Ds = 4.26, indicando una alta dispersión de las puntuaciones.

Tabla 7

Medidas de tendencia central en la variable engagement académico total y sus dimensiones obtenidas por la muestra (n = 248).

	M	Md	Mo	Ds
Engagement académico total	21.91	20.00	19.0	9.90
Vigor	9.04	9.00	8.0	3.11
Dedicación	9.18	9.00	8.0	3.02
Absorción	10.69	10.00	9.0	4.26

Nota. Elaboración propia; M = media; Md = mediana; Mo = moda; Ds = desviación estándar; resultados de la aplicación de la escala de engagement académico en spps v. 25

En la tabla 8 se percibe que, en engagement académico total, el grupo de participantes, 91.93% se ubica en el nivel bajo, mientras que el 8.07% en el nivel medio. En cuanto a la dimensión vigor, el 97.98% se ubicó en el nivel bajo y el 2.02% en el nivel medio. Respecto a la dimensión dedicación, el 95.56% de los participantes se ubicó en el nivel bajo y el 4.04% en el nivel medio. Finalmente, en la dimensión absorción, el grupo se orientó hacia nivel bajo (97.98%) y hacia nivel medio (2.02%).

Tabla 8

Distribución de frecuencia y porcentaje en los niveles de la variable engagement académico total y sus dimensiones alcanzadas por la muestra (n = 248)

Niveles	Engagement académico total		Vigor		Dedicación		Absorción	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Medio	20	8.07	5	2.02	10	4.04	5	2.02
Bajo	228	91.93	243	97.98	238	95.56	243	97.98
Total	248	100.0	248	100.0	248	100.0	248	100.0

Nota. Elaboración propia; f = frecuencia, % = porcentaje; resultados de la aplicación de la escala de engagement académico en Excel.

4.2. Resultados inferenciales

En la tabla 9 se aprecia en cuanto a los resultados en la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov que en la variable inteligencia emocional, el valor K-S fue de .179, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$; en cuanto a las dimensiones, valoración y expresión de las emociones propias, el valor K-S fue de .175 y la significatividad $p = .000 < .05$; valoración y reconocimiento de las emociones en otros, el valor K-S fue de .188, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$; regular emociones, el valor K-S fue de .152, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$; y usar emociones para facilitar el desempeño, el valor K-S fue de .195, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$.

En la variable engagement académico, el valor K-S fue de .099, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$; mientras que en la dimensión vigor, el valor K-S fue de .118, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$; en la dimensión dedicación, el valor K-S fue de .139, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$; y en la dimensión absorción, el valor

K-S fue de .113, siendo el nivel de significatividad $p = .000 < .05$. En base a los resultados de la prueba de normalidad, es posible establecer en ambas variables y sus dimensiones la existencia de no normalidad, considerando que el nivel de significatividad $p = .000 < .05$, tomando la decisión de emplear para la correlación el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 9

Tabla resumen de la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov obtenida en las variables inteligencia emocional y engagement académico

Variables	K-S	Sig. <i>p</i>
Inteligencia emocional	.179	.000
Valoración y expresión de las emociones propias	.175	.000
Valoración y reconocimiento de las emociones en otros	.188	.000
Regular emociones	.152	.000
Usar emociones para facilitar el desempeño	.195	.000
Engagement académico total	.099	.000
Vigor	.118	.000
Dedicación	.139	.000
Absorción	.113	.000

Nota. Elaboración propia; K-S = prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov; p = nivel de significatividad; resultados de la distribución de puntuaciones de la escala de inteligencia emocional y engagement académico en spps v. 25

La tabla 10 muestra en cuanto a la relación entre la variable inteligencia emocional con engagement académico, se halló que esta fue positiva y significativa (Rho = .671**, $p = .003 < .01$). Resultados que comprueban la hipótesis general planteada. Asimismo, se encontró

relación positiva y significativa entre valoración y expresión de las emociones propias con engagement académico ($Rho = .446^*$, $p = .049 < .05$), comprobándose la primera hipótesis específica. Por otro lado, se halló relación positiva y significativa entre valoración y reconocimiento de las emociones de otros con engagement académico ($Rho = .809^{**}$, $p = .009 < .01$), comprobándose la segunda hipótesis específica. En cuanto a la relación entre regular emociones y engagement académico se halló que esta fue positiva y significativa ($Rho = .509^{**}$, $p = .008 < .01$), comprobándose la tercera hipótesis específica. Finalmente, se halló relación positiva y significativa entre usar emociones para facilitar el desempeño ($Rho = .736^{**}$, $p = .022 < .05$).

Tabla 10

Relación entre la variable inteligencia emocional y sus dimensiones con la variable engagement académico en estudiantes de una universidad privada

	Engagement académico	
	Rho	<i>p</i>
Inteligencia emocional	.671**	.003
Valoración y expresión de las emociones propias	.446*	.049
Valoración y reconocimiento de las emociones en otros	.809**	.009
Regular emociones	.509**	.008
Usar emociones para facilitar el desempeño	.736*	.022

Nota. Elaboración propia; Rho = coeficiente de correlación de Spearman; *p* = nivel de significatividad; *correlación bilateral a nivel de 0,05; **correlación bilateral a nivel de 0,01; resultados de la aplicación de la correlación entre inteligencia emocional y engagement académico en spss v. 25

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Acorde al objetivo planteado que buscó determinar la relación entre inteligencia emocional y engagement académico, los resultados muestran que se halló relación positiva y significativa ($Rho = .671^{**}$, $p = .003 < .01$). Indicando que, a menor empleo de las habilidades de inteligencia emocional, menor es el entusiasmo por el estudio en los estudiantes de una universidad privada. En base a los hallazgos, se comprueba la hipótesis general planteada, señalando la existencia de relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Los hallazgos demuestran que el grupo de estudiantes poseen una capacidad limitada para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, no gestionando adecuadamente las habilidades para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, dificultándose entender la emoción y el conocimiento emocional, así como el poco proceso de regulación de las mismas, limitando la promoción del crecimiento emocional e intelectual como señalan Salovey y Mayer (1997, como se citó en Arrivillaga y Extremera, 2020).

Asociándose ello a un limitado estado de bienestar psicológico, por la falta de compromiso intrínseco hacia el estudio, faltándoles voluntad de dedicar el esfuerzo a la acción concreta de estudiar y persistir ante las dificultades que se le presenten en el proceso de aprendizaje; notándose una falta de dedicación, percibido en el poco involucramiento en las tareas del estudio, no experimentando orgullo y entusiasmo en dicho proceso; tendiendo el grupo a la baja concentración e inmersión en la propia acción del estudio como refiere Salanova et al. (2005).

Los resultados coinciden con los hallazgos de Mamani (2021) en Ayacucho, en estudiantes de VI ciclo de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, evidenciando la existencia de conexión significativa ($Tb = 0,812$; $p .000 < .01$) indicando que, a menor empleo de la inteligencia emocional, menor es el rendimiento académico, reflejando un bajo

compromiso por los estudios en los encuestados; de la misma forma con lo hallado por Dávila (2021) en Tarapoto, con universitarios de la Región San Martín, al encontrar relación significativa entre cansancio emocional y engagement académico ($r = -.391^{**}$, $p = 0.01$), señalando que a mayor cansancio emocional menor es el engagement académico. Ello implica que tanto en los estudiantes del estudio como de aquellos que participaron en los estudios expuestos poseen como característica esencial la limitada gestión emocional, lo cual está asociado al poco empleo de los recursos personales ante las altas demandas académicas.

Sin embargo, difieren de los resultados de Hernández et al. (2021) en España, México y Lisboa, en estudiantes de medicina; así como con el estudio de Pérez et al. (2018) en España, en estudiantes universitarios de las Ciencias de la Salud; como también con los resultados de Urquijo y Extremera (2017) en España, con universitarios; de la misma manera con los hallazgos de Arias (2020) en Arequipa en estudiantes de una universidad privada; de igual manera con lo hallado por Gonzales (2017) en Lima, en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal.

Ello indica que los estudiantes de estos estudios poseen más inteligencia emocional refiriendo que tienden hacer uso de sus emociones, dirigiéndolas hacia actividades constructivas y funcionamiento personal, lo cual se vincula con la presentación de mayor engagement en sus estudios, es decir cuanto mayor es el empleo de las habilidades no cognitivas de la inteligencia emocional, mayor es el engagement. Aspectos no muy desarrollados en los participantes del estudio. Asimismo, la presente investigación difiere con lo hallado por Sotomayor (2021) en Lima, indicando que a mayor engagement, mayor es el rendimiento académico, observándose un mayor compromiso en los estudios, lo cual no se observa en los estudiantes que participaron en la muestra en esta investigación. Por otro lado, no corroboran lo hallado por Ávila et al. (2021) en Colombia, con estudiantes universitarios, quienes evidenciaron la no existencia de relación entre ambas variables, indicando que las

variables inteligencia emocional y engagement son independientes, lo cual difiere de lo hallado en el presente estudio.

Desde la perspectiva descriptiva la variable inteligencia emocional total, mostró que el promedio del grupo de participantes se ubicó en el nivel bajo ($M = 36.29$). Nivel que es ratificado porcentualmente por el 95.96% de los participantes quienes tendieron a orientarse hacia el nivel bajo de inteligencia emocional. Ello implica que los estudiantes, no logran una adecuada gestión de las propias emociones en el contexto educativo universitario, conllevando a no desarrollar de manera consciente el reconocimiento de sus reacciones y sentimientos para adaptarse mejor al mundo académico y social, siendo la comunicación poco eficaz, además de poseer una limitada motivación personal, presentando problemas para lograr resolver conflictos y ser empáticos, tornándose en garantía de falta de felicidad como de bienestar futuro en el ámbito académico (Fernández y Montero, 2016). Los resultados coinciden con lo hallado por Mamani (2021) en Ayacucho, en estudiantes del VI ciclo de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, quienes indicaron que el nivel de inteligencia emocional fue bajo en 65% de los encuestados; así como con lo reportado por Dávila (2021) en Tarapoto, donde los resultados mostraron que 67% de los encuestados presentó altos niveles de cansancio emocional, implicando una baja gestión emocional.

Respecto a la variable engagement académico total, el promedio del grupo de participantes se ubicó en el nivel bajo ($M = 21.91$). Lo cual es ratificado porcentualmente por el grupo de participantes (91.93%) quienes se ubicaron en el nivel bajo en engagement académico o entusiasmo por el estudio. Implicando que existe un bajo grado en que los estudiantes disfrutan, creen en lo que hacen y se sienten valoradas por el trabajo académico efectuado; donde los aspectos cognitivo, conductual y afectivo, no se relacionan con la experiencia educativa de los estudiantes universitarios, existiendo una falta de conexión, implicancia y compromiso de forma activa en el proceso de estudio y aprendizaje, donde la

energía, dedicación y absorción no se encuentran conectados con la actividad académica (Ferreira et al., 2019, como se citó en Tacca-Huamán et al., 2021).

Los resultados del estudio coinciden con los de Dávila (2021) en Tarapoto, en universitarios de la Región San Martín, revelando sus resultados que 72% de los estudiantes se orientó hacia un bajo engagement académico. Aspecto vinculante con lo hallado en el grupo de participantes del estudio quienes se ubicaron en el nivel bajo en engagement académico. Sin embargo, no coinciden con lo hallado por Chávez et al. (2018) en México, en estudiantes de la carrera de administración y gestión empresarial de un centro de estudios superior técnico de Coacalco, revelando que en el componente dedicación 68% presentó nivel alto, en absorción se orientó hacia nivel medio (48%) y en vigor se orientaron hacia nivel alto (69%).; asimismo con lo encontrado por Ávila et al. (2021) en Colombia, en estudiantes universitarios, evidenciando que en los factores del engagement académico donde vigor se orientó hacia nivel medio (53%), absorción hacia nivel medio (52%) y en dedicación hacia nivel alto (76%). Difiriendo con lo reportado en el presente estudio donde en los factores vigor (97.98%), dedicación (95.56%) y absorción (97.98%) se orientaron hacia nivel bajo en los encuestados.

En cuanto a los objetivos específicos, se encontró relación positiva y significativa entre valoración y expresión de las emociones propias con engagement académico ($Rho = .446^*$, $p = .049 < .05$). Señalando que la baja valoración y expresión de las emociones propias de parte de los estudiantes el engagement académico es bajo. Comprobándose la primera hipótesis específica, indicando la existencia de relación significativa entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

En base a los resultados, los estudiantes tienden a presentar limitaciones en la capacidad de comprender emociones más íntimas y expresarlas de forma espontánea; donde aquellos que desarrollen bajas capacidades sólo reconocerán sus emociones en base a observación realizada

por los demás. En tal sentido, los estudiantes no aplican esta capacidad al poseer un bajo nivel de consciencia en el proceso de experimentación de la expresión verbal y no verbal en las relaciones e interacción con los demás. Además, la falta de precisión en la expresión de emociones no les facilita el uso del aporte emocional para formar juicios, tomar decisiones, realizar comunicaciones efectivas con los demás, no pudiendo conseguir sus objetivos (Wong y Law, 2002).

Ello se vincula con los bajos niveles de motivación para el trabajo académico y las características de los estudios, no guardando relevancia para el estudio los aspectos interpersonal, grupal y el contexto académico como factores significativos en el estudio y el aprendizaje como refiere Khan (1990). Denotándose la poca compatibilidad entre las características de los estudiantes y la labor específica de estudio que desarrollan en la organización educativa universitaria, tendiendo a generar agotamiento académico, corroborándose lo establecido por Maslach y Leiter (1997).

Asimismo, se halló relación positiva y significativa entre valoración y reconocimiento de las emociones de otros con engagement académico ($Rho = .809^{**}$, $p = .009 < .01$). Indicando que, a menor valoración y reconocimiento de las emociones de otros de parte de los participantes del estudio, menor es el engagement académico en ellos. Comprobándose la segunda hipótesis específica, señalando la existencia de relación significativa entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Cabe resaltar que los participantes del estudio poseen limitada capacidad para percibir y entender las emociones de su entorno. Las bajas capacidades en este componente tienden a demostrar que los encuestados no son susceptibles a los sentimientos ajenos, no permitiéndoles comprender las emociones de los demás, no respondiendo ni mostrando actitudes y comportamientos apropiados, para tener una mayor probabilidad de ser aceptados por otros,

ganarse la confianza y su cooperación, dejando de lado el apoyo social que los pueda ayudar en los estudios, como manifiestan Wong y Law (2002).

Lo expuesto se relaciona con el poco análisis de los recursos, como de las características personales, así como de las condiciones o energías personales, desvalorizadas por los propios estudiantes, tornándose la baja motivación en mediadora limitando acciones para hacer frente a las demandas académicas, produciéndose el estrés, como manifiesta Hobfoll (2001). En tal sentido, pese a la tendencia baja de los estudiantes en engagement académico, es posible notar que cada estudiante tiene un propio nivel de engagement, acorde a sus recursos personales y socioemocionales, como afirma Saks (2006). Sin embargo, para este grupo de estudiantes el engagement ofrece muchas limitaciones.

En cuanto a la relación entre regular emociones y engagement académico se halló que esta fue positiva y significativa ($Rho = .509^{**}$, $p = .008 < .01$). Indicando que, a menor regulación de las emociones de parte de los estudiantes, menor engagement académico presentan los estudiantes. Comprobándose la tercera hipótesis específica, señalando la existencia de relación significativa entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Si bien la capacidad de regular las emociones, permite una mejor recuperación del clímax emocional y angustia, la baja regulación emocional en los estudiantes del estudio hace que no gocen de gran habilidad en este aspecto, no siendo capaces de mantener su comportamiento controlado frente a estados anímicos extremos (Wong y Law, 2002). El comportamiento ansioso de los participantes se asocia con la falta de activación, como de placer por el trabajo académico, no logrando satisfacción académica, ni generando mayor bienestar como señalan Bakker y Oerlemans (2011). Los resultados de la presente investigación no coinciden con lo encontrado en el estudio de Hernández et al. (2021) en España, México y

Lisboa, en estudiantes de medicina, donde la dimensión regulación de las emociones tuvo relación significativa con el engagement, indicando que, a mayor regulación de emociones, mayor es el engagement.

Finalmente, se halló relación positiva y significativa entre usar emociones para facilitar el desempeño ($Rho = .736^{**}$, $p = .022 < .05$). Señalando que, a menor uso de emociones para facilitar el desempeño en los estudiantes, menor es el engagement académico en ellos. Comprobándose la cuarta hipótesis específica, indicando la existencia de relación significativa entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

La existencia del bajo empleo de las emociones de uno mismo en los estudiantes no permite que orienten y guíen la realización de actividades positivas y la automotivación, además de no potencializar el mantenimiento de emociones positivas el mayor tiempo posible, no permitiéndoles lograr un exitoso desempeño académico como refieren Wong y Law (2002). Ello se vincula con el engagement, caracterizándose por la falta de existencia de relación recíproca entre los recursos personales y las emociones positivas, las cuales tienden a no mejorar las habilidades en relación con el trabajo académico, limitando el desarrollo de los estudiantes en la organización universitaria, como refieren Ouweneel et al. (2012). Los resultados del presente estudio no son similares a lo hallado por Hernández et al. (2021) en España, México y Lisboa, en estudiantes de medicina, donde el uso de sus emociones presenta relación significativa con el engagement de los estudiantes de los tres países, indicando que, a mayor uso de emociones, mayor es el engagement académico.

Cabe mencionar que los estudiantes que participaron en la investigación tienden a mantener un bajo nivel de percepción e identificación emocional, así como la poca asimilación de emociones en el pensamiento, presentando limitaciones al ser contrastadas con otras representaciones emocionales; no sabiendo aplicar de manera adecuada las reglas y

experiencias que gobiernan el razonamiento de emociones, mediante el manejo y regulación, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones, en sí mismo como en los demás como refiere Estepa et al (2019). Caracterizándose los encuestados por presentar baja percepción y expresión de las emociones, inclusive no hay facilitación emocional del pensamiento, es decir la acción de la emoción sobre la inteligencia, como señalan Cobos et al. (2017). Además, no pueden comprender y analizar las emociones, al no emplear adecuadamente el conocimiento emocional con la capacidad para comprender emociones; inclusive, no logran la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional, de manera consciente corroborando lo referido por Guil et al. (2018). Ello implica que los participantes no logran procesar información emocional y a su vez emplear las emociones como medio para mejorar los pensamientos afectando la abstracción de la información de los estudios (Arrivillaga y Extremera, 2020).

Esta falta de procesamiento de la información emocional en los encuestados se vincula con un alto esfuerzo, sea físico y/o psicológico, sostenido en el tiempo, y que a su vez están asociados al desgaste, el agotamiento y el estrés (Demerouti et al., 2001). Ello no facilita el logro de engagement, por el contrario, son facilitadores de rechazo hacia el trabajo académico (Xanthopoulou et al., 2007). Por otro lado, los recursos personales permiten predecir el bienestar y la mejora en la productividad en los estudios. Sin embargo, en los estudiantes los recursos no amortiguan el impacto de las demandas en el estrés o malestar físico o psicológico. Donde los componentes apoyo social, autonomía y retroalimentación sobre el desempeño académico y las oportunidades de desarrollo no logran mitigar el impacto de las demandas académicas (presión de trabajo, exigencias emocionales, etc.) lo cual es referido por Xanthopoulou et al. (2007).

Ello afecta tanto los niveles de energía y de resiliencia mental mientras estudian, así como la voluntad de invertir esfuerzo en sus estudios y la persistencia de continuar a pesar de

las dificultades u obstáculos (Hernández Vargas, 2021). Así como el entusiasmo y valoración al trabajo durante los estudios (Schaufeli, 2017). Y el estado de concentración plena y felicidad al estudiar (Schaufeli et al., 2002). Por esta razón, los estudiantes para desarrollar aprendizajes requieren mantenerse motivados, productivos, responsables e identificados en relación con el trabajo académico que desempeñan en la organización educativa (Salanova y Schaufeli, 2004; Bakker, 2006). Es por ello por lo que en el actual contexto de estudios se observa que son cada vez más las organizaciones educativas que hacen hincapié en la formación del talento humano (Cárdenas y Jaik, 2014). Enfatizando en las características psicológicas de sus estudiantes, a fin de desarrollar y mejorar la salud, motivación, bienestar y seguridad de estos (Cárdenas, 2016). Asumiendo las instituciones educativas universitarias un compromiso formativo mediante el proceso bidireccional emociones – pensamiento, donde a través de la transversalidad curricular puede ir consolidando la adecuada gestión de las emociones en pro del desarrollo cognitivo y de los aprendizajes como refieren Arrivillaga y Extremera (2020).

El interés de este estudio y de los resultados obtenidos son relevantes al aportar datos e información contextualizada en un grupo de estudiantes de una universidad privada, los cuales sirven como parámetros de investigación para futuras líneas de investigación, siendo conveniente analizar las variables investigadas con factores sociodemográficos como edad, sexo, ciclo de estudios, desempeño académico, puesto que la relación entre las variables puede modificarse de un factor a otro. Por otro lado, en el presente estudio se pueden destacar limitaciones como escasa información sobre la relación entre inteligencia emocional y engagement en relación a los universitarios; extensa amplitud de trabajos basados la relación con el desempeño académico. Finalmente, hay que prestar especial atención a la relación entre el engagement académico y la inteligencia emocional, con la finalidad de conseguir que los estudiantes universitarios como futuros profesionales desarrollen habilidades propias de la

inteligencia emocional y, como consecuencia, asuman el compromiso o entusiasmo por los estudios y se encuentren satisfechos académicamente.

VI. CONCLUSIONES

En base a los resultados el estudio arribó a las siguientes conclusiones

Se determinó relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Se identificó relación significativa entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana

Se logró identificar la relación significativa entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Se determinó relación significativa entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Se identificó la relación significativa entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.

Los estudiantes de una universidad privada se orientaron hacia nivel bajo en inteligencia emocional.

Los estudiantes de una universidad privada se orientaron hacia nivel bajo en engagement académico.

VII. RECOMENDACIONES

En base a los hallazgos y lo concluido, se recomienda lo siguiente.

Es recomendable que la institución universitaria planifique y diseñe un programa de coaching educativo centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional y en el compromiso o entusiasmo académico, a fin de fortalecer capacidades que les permitan mejorar el aspecto académico.

Por otro lado, es necesario investigar la forma en que la inteligencia emocional y el engagement académico se relacionan con la motivación académica en los estudiantes universitarios como factor explicativo de los niveles bajos en ambas variables.

Se recomienda que la institución universitaria organice talleres de formación con la finalidad de fortalecer patrones de comportamiento correspondientes a cada una de las dimensiones de inteligencia emocional, así como de engagement académico, propiciando con ello que los estudiantes gestionen de manera adecuada sus estudios.

Es recomendable ampliar la presente investigación en una mayor población con estudiantes universitarios de universidades públicas y privadas de diferentes facultades académicas, con la finalidad de corroborar o no los resultados del presente estudio.

Se recomienda que la facultad de donde procedían los estudiantes que participaron en la muestra brinde atención mediante el servicio psicológico en diagnóstico de la gestión de emociones, así como en compromiso académico con la finalidad de mejorar las competencias necesarias para que logren un desenvolvimiento académico estable.

VIII. REFERENCIAS

- Acevedo Muriel, A., y Murcia Rubiano, A. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *EL ÁGORA USB*, 17(2), 324 – 613. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D. S., y Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12(133). <http://doi.10.2147/NDT.S98259>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/que-hacemos/etica-medica/declaracion-de-helsinki/>
- Aparicio Rodríguez, E., Cerda Masías, A., y Fernández Rivas, D. (2015). Inteligencia emocional y empatía en estudiantes de medicina de nuevo ingreso y pregrado. *Integración Académica en Psicología*, 3(7), 105-114. <https://integracion-academica.org/attachments/article/89/09%20Inteligencia%20Emocional%20-%20EAparicio%20ACerda%20DFernandez.pdf>
- Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M., Ramos-Quispe, T., y Pérez-Saavedra (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e423. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423>
- Arrivillaga, C., y Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459664449010>
- Ávila Toscano, J.H., Vargas-Delgado, L.J., Rambal-Rivaldo, L.I. y Oquendo-González, K.P. (2021). Ansiedad ante exámenes en universitarios: papel de engagement, inteligencia emocional y factores asociados con pruebas académicas. *Psicogente* 24(46), 1-24. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4338>
- Bakker, A. (2000). *El engagement y psicología positiva*. Pirámide
- Bakker, A., y Demerouti, E. (2008). Towards a Model of Work Engagement. *Career Development International*, 13 (3), 209-223. <http://doi.10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizacional Psychology*, 29(3), 95-185.
- Bakker, A., y Oerlemans, W. (2011). *Subjective well-being in organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakker, A., y Oerlemans, W. (2019). Daily job crafting and momentary work engagement: a self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior* 112 pp 417-430. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.005>
- Bakker, A., y Rodríguez, A. (2013). *El engagement en el trabajo*. Pirámide.
- Barnett, M.D., Melugin, P.R., y Hernández, J. (2018). Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. *Current Psychology*, 1-7. <http://doi.10.1007/s12144-017-9771-9>
- Benites, R., y Del Águila, A. (2020). Burnout y work engagement: Demandas laborales, recursos y resultados organizativos en organizaciones de Acción Social. *Revista de Estudios Cooperativos*, 136, 1-15. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.69192>

- Byrne, Z., Peters, J., y Weston, J. (2016). The struggle with employee engagement: Measures and construct clarification using five samples. *Journal of Applied Psychology* 101 (9) pp 1201-1227. <https://doi.org/10.1037/apl0000124>
- Cabezas, E., Andrade, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Cárdenas, T., y Jaik, A. (2014). Inventario para la medición del engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental. *Psicogente*, 17(32), 294-306
- Cárdenas, L. (2016). *Engagement*. Trillas.
- Carvalho, V.S., Guerrero, E., y Chambel. M.J. (2018). Emotional intelligence and health students' well-being: A two wave study with students of medicine, physiotherapy and nursing. *Nurse Education Today*, 63, 35-42. <http://doi.10.1016/j.nedt.2018.01.010>
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203-212. <http://doi.10.5944/ap.12.1.14314.65>
- Carrillo Salazar, B. y Condo Choquesillo, R. (2016). Emotional intelligence and state - trait Ansietia in future teachers. *Unife Av. psicol*, 24(2), 175-192. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/153>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Consultado el 20 de octubre 2021. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Ceniceros Cenicerros, S; Vázquez Soto, A y Fernández Escárzaga, J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), 1 – 14. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147>

- Cobos Sánchez L, Fluja Contreras J, Gómez Becerra I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de psicología*, 33(1), 66-73. <http://doi.org/10.6018/analesps.33.1.240181>
- Coccaro, E. F., Solís, O., Fanning, J., y Lee, R. (2015). Emotional intelligence and impulsive aggression in intermittent explosive disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 61(10), 135-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.11.004>
- Contreras, L., y Cano, M. C. (2016). Social competence and child-to-parent violence: Analyzing the role of the emotional intelligence, social attitudes, and personal values. *Deviant Behavior*, 37(2), 115-125. <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Competence-and-Child-to-Parent-Violence%3A-the-Contreras-Cano/5ba5a7816dfd0e0a5b46f901c414f2a403c4df63>
- Colin, C. (2018). El engagement como estrategia de negocios. *Revista de negocios y economía Anahuac* 5 (23) pp 23-25. https://www.anahuac.mx/mexico/EscuelasyFacultades/economia/sites/default/files/Revista_de_negocios/Engagement_laboral_R_Negocios_y_Economia_E24.pdf
- Chávez, N., Lugardo, M. y Retes, R (2018). Análisis del engagement académico en estudiantes de la carrera de administración y gestión empresarial. *Revista Vincula Téctica EFAN*, 2(1). https://www.researchgate.net/publication/326692989_Analisis_del_engagement_academico_en_estudiantes_de_las_carreras_de_administracion_y_gestion_empresa
- Chiecher, A. (2016). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Revista de Innovación Educativa*, (17), 61-80. <http://www.scielo.org.mx/pdf>
- Dávila, U. (2021). *Cansancio emocional y engagement académico en universitarios de la Región San Martín*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Tarapoto.

http://200.121.226.32:8080/bitstream/handle/20.500.12840/5026/Ulda_Tesis_Licenciatura_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Demerouti, E., Mostert, K., y Bakker, A. (2011). Burnout and Work Engagement: A Thorough Investigation of the Independency of Both Constructs. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(3), 209-222. <http://doi.10.1037/a0019408>
- Diez, E., y Cejas, M. (2017). Docentes engagement: caso (Escuela de Relaciones Industriales) *Visión Gerencial, 9*(1), 67-77. https://www.researchgate.net/publication/47871600_Docentes_engagement_caso_Escuela_de_Relaciones_Industriales/link/0e60c464f0c493afa4b462c0/download
- Domínguez, S., Sánchez, A., y Fernández, M. (2020). Psychometric properties of the UWES-9S in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología, 23*(2), 7-23. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Esnaola I, Revuelta L, Ros I, Sarasa M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence *Anales de psicología, 33*(2), 327-333. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v33n2/psicologia_desarrollo5.pdf
- Estepa León, L; Almonacid Martínez, F y Arciniegas Rodríguez, W. (2019). Inteligencia emocional”, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Rev. Educación y Ciencia, 1*(23), 237-250.
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 53-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439002>
- Gonzales, D. (2017). *Engagement en el estudio, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Lima.

- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Herrera, R. y Álvarez, W. (2019). El engagement en las organizaciones: caso de un municipio en Ecuador. *Revista Mapa*, 6(16), 89-107. <http://revistamapa.com>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hernández-Vargas, C. I., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M., y Chambel, M. J. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261>
- Hobfoll, S. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. *American Psychologist* 50 337-421.
- Juárez, A., Hernández, C. I., Flores, C., y Camacho, A. (2015). *Entusiasmo laboral en profesionales de la salud: propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos - Plaza y Valdés
- Khan, W. (1990) Psychological conditions of personal engagement and disengagement of work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. <http://dx.doi.org/10.2307/256287>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México. Mc Graw Hill.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A., López-Alonso, A., y Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de

enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152.

<https://doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>

Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(3-4), 197-214. <http://doi.10.1080/07294360.2016.1185396>

Maslach, C., y Leiter, M. (1997). *La verdad acerca de burnout*. San Francisco: Jossey Bass

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *¿Qué es inteligencia emocional?* New York. Basic Books.

Mamani, S. (2021). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del VI ciclo de los planteles de aplicación "Guamán Poma de Ayala" Ayacucho*, [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. Lima. https://repositorio.uap.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.12990/6414/Inteligencia%20emocional_Rendimiento_Acad%c3%a9mico_Estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Merino, C., Lunahuaná, M., y Pradhan, R. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): Estudio preliminar en adultos jóvenes. *Liberabit*, 22(1), 103-110.

Merino-Tejedor, E., Hontangas, P.M., y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to selfregulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Engagement and emotional intelligence Behavior*, 93, 92-102. <http://doi.10.1016/j.jvb.2016.01.005>

Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., y López-Fernández, V. (2019). Escala de inteligencia emocional Wong-Law (WLEIS) en estudiantes de enfermería peruanos. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), e1473.

Morales, L. (2017). *Emociones y educación*. Siglo XXI.

- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.G., y MolinaLópez, V.M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: the mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [http://doi.10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](http://doi.10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Ouweneel, E., Le Blanc, P., Schaufeli, W., y Van Wijhe, C. (2012). Good morning, good day: a diary study on positive emotions, hope, and engagement. *Human Relations* 65 1129-1154.
- Parra, P., y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(2), 128-133.
- Perera, H.N., y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213. <http://doi.10.1016/j.paid.2015.04.001>
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Simón-Márquez, M. M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, A., Ruíz-Oropesa, N. F. y Gázquez-Linares, J.J. (2018). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>
- Pires, J., Farias, M., & Sancineto, C. (2015). Instrumentos baseados em psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, 20(2), 287-295. <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401041538010.pdf>
- Reimers, F. (2021). *Oportunidades educativas y la pandemia de la Covid-19 en América Latina*. Consultado el 2 de octubre de 2021. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4557/4177>

- Saks, A. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology* 21 (7) pp 600-619. <http://doi.10.1108/02683940610690169>
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2004). El Engagement de los empleados: Un reto para la dirección de los resultados humanos. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 261(62), 109- 138. <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/221.pdf>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica tecnológica y humanista*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez-García, M.A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., y Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Anales de Psicología*, 34(3), 482-489. <http://doi.10.6018/analesps.34.3.296631>
- Saracho, J. (2011) Talento organizacional. Un Modelo para la definición organizacional del talento. Santiago: RIL Editores.
- Schaufeli, W., y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3) pp 293-315. <http://doi.10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2003). Escala Utrecht de engagement en el trabajo. Manual Preliminar. Unidad de Psicología de la Salud Ocupacional Universidad de Utrecht.
- Schaufeli, W. (2013). What is engagement? London: Routledge. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf>

- Schaufeli, W., y De Witte, H. (2017). Outlook work engagement in contrast to burnout: real and redundant! *Burnout Research* 5 pp 58-60. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.002>
- Schaufeli, W. (2017). Applying the job demands-resources model. *Organizational Dynamics* 2(46), 120- 132.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González, V., y Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92.
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective wellbeing, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <http://doi.10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Sotomayor, H. (2021). *Relación del engagement académico y el rendimiento académico de estudiantes de la carrera de comunicación audiovisual en una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Privada del Norte]. Trujillo. https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/29035/T005_40937134_M_pdf_total.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Taylor, L., Dollard, G., Clark, L., Dorman, C., y Bakker, A. (2019). *Engagement y trabajo*. Madrid: Narcea.
- Tacca-Huamán, D., Hernández Huamán, L., Alva Rodríguez, M., y Romero Cuellar, E. (2021). Propiedades psicométricas de una escala de compromiso académico en estudiantes universitarios peruanos. *RIP*, 25,11-23.
- Tacca, D., Tacca, A., y Alva, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

- Urquijo, I., y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.1606>
- Urquijo, I., Extremera, N., y Villa, A. (2016). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological wellbeing in graduates: the mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241-1252. <http://doi.10.1007/s11482-015-9432-9>
- Viciano, V., Fernández, A., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., y Chacón, R. (2018). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>
- Vizoso G. C. y Arias G, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>
- Wong, C., y Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly* 13 (3) 243-274.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., y Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2). 121-141. <http://doi.10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., y Fischbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands. *Journal of Personnel Psychology*, 12(2), 74–84. <http://doi.org/10.1027/1866-5888/a000085>
- Zhang, Y., Qin, X., y Ren, P. (2018). Adolescents academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating

effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.

<http://doi.10.1016/j.chb.2018.08.01>

IX. Anexos

Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es la relación entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.</p> <p>Objetivos específicos Determinar la relación entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada. Determinar la relación entre la valoración y reconocimiento de las</p>	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la valoración y expresión de las propias emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.</p>	<p>Variable 1 Inteligencia emocional Dimensiones Valoración y expresión de propias emociones Valoración y reconocimiento de las emociones de otros Regulación de emociones Uso de emociones para lograr adecuado desempeño</p>	<p>Tipo de investigación Básica Cuantitativa Descriptiva-correlacional</p> <p>Población 400 estudiantes</p> <p>Muestra 248 estudiantes (muestreo)</p>

<p>¿Cuál es la relación entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?</p>	<p>emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada. Determinar la relación entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.</p>	<p>Existe relación significativa entre la valoración y reconocimiento de las emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.</p>	<p>Variable 2 Engagement Dimensiones Vigor Dedicación Absorción</p>	<p>probabilístico y propositivo) Instrumentos Escala de Inteligencia Emocional Wong y Law (2002) Adaptación Merino et al (2016). Escala de Utrecht de Engagement Académico Schaufeli y Baker (2003) Adaptación en Lima</p>	
<p>¿Cuál es la relación entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada?</p>	<p>emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada. Determinar la relación entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.</p>	<p>Existe relación significativa entre la regulación de las emociones de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.</p>			
<p>¿Cuál es la relación entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement</p>	<p>emociones de otros de la inteligencia emocional en el engagement académico en estudiantes de una universidad privada.</p>	<p>Existe relación significativa entre el uso de las emociones para lograr un adecuado desempeño de la inteligencia emocional en el engagement académico en</p>			

académico en estudiantes de una universidad privada?		estudiantes de una universidad privada.		<p>Tacca et al. (2021)</p> <p>Análisis de datos</p> <p>Estadística descriptiva (distribución de frecuencia y porcentaje; medidas de tendencia central) y estadística inferencial (Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov y estadístico de correlación.</p>
--	--	---	--	--

INSTRUMENTOS

Escala de Inteligencia Emocional

Wong y Law (2002)

Adaptación Merino et al (2016)

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y señale con una “X” su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Marque una (X) acorde a la siguiente gradiente:

1 = completamente en desacuerdo

2 = en desacuerdo

3 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo

4 = de acuerdo

5 = completamente de acuerdo).

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Normalmente, soy muy consciente de por qué tengo unos sentimientos u otros.					
2	Comprendo bien mis propios sentimientos.					
3	Ciertamente, entiendo mis emociones y lo que siento.					
4	Siempre sé si estoy o no estoy contento.					
5	Siempre reconozco las emociones de mis amigos por la manera en que se comportan.					
6	Soy un/a buen observador/a de las emociones de los demás.					
7	Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.					
8	Comprendo bastante bien las emociones de las personas de mi alrededor.					
9	Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos.					
10	Siempre me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.					
11	Me resulta fácil motivarme a mí mismo/a para hacer las cosas.					

12	Siempre me animo a mí mismo/a intentar hacer las cosas lo mejor que puedo.					
13	Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades razonadamente.					
14	Controlo bastante bien mis propias emociones.					
15	Siempre puedo calmarme con rapidez cuando estoy muy enfadado.					
16	Tengo un buen dominio de mis propias emociones.					

Escala de Utrecht de Engagement Académico

Schaufeli y Baker (2003)

Adaptación en Lima Tacca et al. (2021)

INSTRUCCIONES

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

OPCIONES DE RESPUESTA

0 = ninguna vez, 1 = pocas veces al año, 2 = una vez al mes o menos, 3 = pocas veces al mes, 4 = una vez por semana, 5 = pocas veces por semana, 6 = todos los días.

Ítems	0	1	2	3	4	5	6
1. Creo que mi carrera tiene significado (DE1).							
2. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (VI1).							
3. El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante. (AB1)							
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. (VI2)							
5. Estoy entusiasmado con mi carrera. (DE2)							
6. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. (VI3)							
7. Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo. (VI4)							
8. Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante. (VI5)							
9. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien. (VI6)							

10. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. (AB2)							
11. Mis estudios me inspiran cosas nuevas. (DE3)							
12. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios. (AB3)							
13. Estoy inmerso en mis estudios. (AB4)							
14. Estoy orgulloso de hacer esta carrera. (DE4)							
15. Mi carrera es retadora para mí. (DE5)							
16. Es difícil para mí separarme de mis estudios. (AB6)							