



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES DE
VENTANILLA, 2021

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Clínica

Autora:

Lecaros García, Victoria Elena

Asesora:

Valdéz Sena, Lucía Emperatriz
(ORCID: 0000-0001-9790-3959)

Jurado:

Aguirre Morales, Marivel Teresa

Barboza Navarro, Evelyn

Carlos Ventura, David Dionisio

Lima - Perú

2022

Referencia:

Lecaros, V. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5882>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES DE VENTANILLA, 2021

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención
en psicología clínica

Autora:

Lecaros García, Victoria Elena

Asesora:

Valdéz Sena, Lucía Emperatriz
(ORCID: 0000-0001-9790-3959)

Jurado:

Aguirre Morales, Marivel Teresa
Barboza Navarro, Evelyn
Carlos Ventura, David Dionisio

Lima- Perú

2022

Pensamientos

“Conociéndonos a nosotros mismos, lograremos conocer las necesidades de nuestros espíritus, y recién entonces, estaremos en condiciones de ayudarlo a cumplir con la misión que lo trajo a este mundo”.

Shikry Gama

“Los tiempos difíciles son tiempos de regeneración, transformación y renovación”.

Shikry Gama

Dedicatoria

A mi familia: padres, hermanas,
sobrinos, cuñados, esposo, hijos,
amigas, amigos que son mi luz y alegría
de vivir.

Agradecimientos

A todas las personas que con su ayuda y confianza contribuyeron en la realización de este trabajo , los directivos y maestros de los colegios : Divino Maestro, Colegio Alternativo Talentos, Colegio Federico Kauffman Doig,

A mi gran amigo Orlando.

A mi asesora de Tesis, Dra. Lucía Valdez, por las facilidades brindadas.

Índice

Carátula	i
Pensamientos	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de tablas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Descripción y formulación del problema	14
1.2. Antecedentes	19
1.2.1. Antecedentes Nacionales	19
1.2.2. Antecedentes Internacionales	22
1.3. Objetivos	23
1.3.1. Objetivo General	23
1.3.2. Objetivos Específicos	23
1.4. Justificación	23
1.5. Hipótesis	24
1.5.1. Hipótesis general	24
1.5.2. Hipótesis específicas	24
II. MARCO TEÓRICO	25
2.1. Bases teóricas sobre el tema de Investigación	25
2.1.1. Inteligencia emocional	25
2.1.2. Estrés académico	34

III. MÉTODO	43
3.1. Tipo de Investigación	43
3.2. Ámbito temporal y espacial	43
3.3. Variables	44
3.4. Población y muestra	46
3.5. Instrumentos	47
3.6. Procedimientos	51
3.7. Análisis de datos	52
IV. RESULTADOS	54
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	58
VI. CONCLUSIONES	65
VII. RECOMENDACIONES	67
VIII. REFERENCIAS	
IX. ANEXOS	

Índice de Tablas

N°	Título	Pág.
Tabla 1	Operacionalización de la variable Inteligencia emocional	44
Tabla 2	Operacionalización de la variable Estrés académico	45
Tabla 3	Distribución de la muestra, según sexo, año de estudios, edad e institución educativa	46
Tabla 4	Análisis de confiabilidad del Inventario de Inteligencia emocional- Conociendo mis emociones-CME	49
Tabla 5	Análisis de confiabilidad del Inventario SISCO del Estrés académico	51
Tabla 6	Análisis exploratorio de los datos y ajuste de la distribución de los datos	53
Tabla 7	Nivel de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla	54
Tabla 8	Nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.	55
Tabla 9	Relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.	55
Tabla 10	Relación entre inteligencia emocional y estímulos estresores en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.	56
Tabla 11	Relación entre inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.	56
Tabla 12	Relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.	57

Resumen

La inteligencia emocional es el conocimiento sobre el grado de autocontrol que expresamos frente a las emociones, habilidad que es importante manejar hoy en día en que nos encontramos en un medio de vida social muy acelerado que genera estrés. El objetivo del presente estudio de investigación fue determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares del distrito de Ventanilla, 2021. Se trata de una investigación de nivel correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal, efectuada en una muestra de 260 estudiantes de todos los grados de secundaria, de ambos sexos, cuyas edades se encuentran entre los 11 y 18 años de edad, para lo cual se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional. Para la recolecta de datos se utilizaron el Inventario de Inteligencia emocional “Conociendo mis emociones”-CME (Alva, 2004), adaptado por Quintana (2017) y el Inventario SISCO del Estrés académico (Barraza, 2007), analizado por Quito (2019) en nuestro contexto. Como resultados se obtuvo que existe relación directamente proporcional, de magnitud alta ($\rho=.58$) y estadísticamente significativa ($p<.001$) entre las variables inteligencia emocional y estrés académico, indicando que a mayor puntuación del constructo inteligencia emocional, también se incrementa el estrés académico, y viceversa. En relación al nivel de Inteligencia emocional, se encuentra que el 47.7 % de la muestra presenta niveles de tendencia promedio a alta, en tanto que en relación al estrés académico, se aprecia que el 48.5% de los estudiantes, presentan nivel de estrés moderado.

Palabras clave: inteligencia emocional, estrés académico, estudiantes de secundaria

Abstract

Emotional intelligence is the knowledge about the level of self-control that we express when facing emotions, a skill that is important to manage nowadays when we find ourselves in a very fast-paced social environment that generates stress. The objective of the current research was to determine the relationship between emotional intelligence and academic stress in high school students from private educational institutions in the district of Ventanilla, 2021. It is a correlational level investigation, with a non-experimental design and cross-sectional, carried out in a sample of 260 students of all high school grades, of both sexes, whose ages are between 11 and 18 years, for which an intentional non-probabilistic sampling was used. For data collection, the Emotional Intelligence Inventory "Conociendo mis emociones"-CME (Alva, 2004), adapted by Quintana (2017) and the SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza, 2007), analyzed by Quito (2019) were used in our context. As results, it was obtained that there is a directly proportional relationship, of high magnitude ($\rho=.58$) and statistically significant ($p<.001$) between the variables emotional intelligence and academic stress, indicating that the higher the score of the emotional intelligence construct, the higher the academic stress, and vice versa. Regarding to the level of emotional intelligence, it is found that 47.7% of the sample presents levels of average to high tendency, while in relation to academic stress; it is observed that 48.5% of the students present a moderate stress level.

Keywords: emotional intelligence, academic stress, high school stud

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se han desarrollado numerosos estudios para profundizar en el conocimiento sobre el grado de autocontrol que expresamos frente a las emociones, debido a la gran cantidad de problemas que se desencadenan porque nuestra sociedad no está entendiendo la magnitud de lo importante que es lograr un equilibrio entre la emoción y la razón y el desconocimiento de la repercusión que representa en nuestras vidas. Para la mayoría de investigadores, la infancia y la adolescencia son las etapas de la vida esenciales para educar sobre el autocontrol emocional pero la realidad nos demuestra que esta formación se encuentra muy descuidada y con falta de planificación sobre todo en los planes curriculares de la educación secundaria en la gran mayoría de las instituciones educativas.

Autores como Salovey y Mayer (1993) construyeron el concepto de Inteligencia Emocional a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner y la definieron como: la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio, ser capaces de etiquetarlos y cuando corresponda comunicarlos. Tal conocimiento conducirá a la regulación afectiva del afecto dentro de ellos mismos y de los demás, y así contribuirá al bienestar.

En el adolescente el desarrollo emocional es un aspecto tan importante como el desarrollo físico, afectivo y social y debe aprender a establecer relaciones familiares e interpersonales adecuadas, en donde ponga de manifiesto sus emociones naturales y en todo caso, aprenda a expresarlas de manera adecuada y funcional. Esta capacidad para lograr el control de las emociones vitales en la convivencia diaria con sus semejantes tiene una relación muy directa con su sistema neurológico, aun en formación y desarrollo, el que es un elemento del cual depende en gran parte que el adolescente logre este control y dominio de sus emociones, capacidad que tiene que ver directamente con la llamada Inteligencia emocional.

Por otro lado, importante mencionar que hoy en día, nuestra vida social se ha acelerado y más, con lo que vivimos por la coyuntura de emergencia por la atravesamos a nivel mundial, sentimos presión rápidamente y llevamos la carga sobre el cuerpo dejándonos influenciar por las diversas necesidades del entorno circundante. Por ejemplo, la cantidad de actividad que se asignan durante los trabajos escolares que conllevan a que experimenten estados emocionales perturbadores, tales como preocupación ansiedad, frustración, depresión, agresividad, entre otros.

Martínez y Díaz (2007) indican que el estrés académico es un proceso de tensión nociva que afecta las habilidades y capacidades de la persona para hacer frente a todo lo relacionado con el ámbito escolar, ya sea en el rendimiento académico, resolución de conflictos, desarrollo de exámenes, socialización con los compañeros y docentes, anhelo de reconocimiento y habilidad de asociación de las temáticas teóricas con la realidad. Los estudiantes al enfrentarse a una gran cantidad de demandas que pueden ser denominadas como estresores (tareas, exámenes, presentación de trabajos, exposiciones, clases adicionales o de refuerzo, entre otros) y, para realizarlas con éxito, deben ser lo suficientemente responsables con la consecución de sus objetivos, tener actitudes positivas hacia el logro de las actividades, evitar postergaciones en los deberes, organizar eficazmente el tiempo y los recursos disponibles, automatizarse en el logro a la meta.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, se plantea realizar el presente trabajo de investigación con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares del distrito de Ventanilla, 2021. Se trata de una investigación de nivel correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal, efectuada en una muestra de 250 estudiantes de todos los grados de secundaria, de ambos sexos, cuyas edades se encuentran entre los 11 y 18 años de edad, para lo cual se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional. Para recolectar

los datos se utilizaron el Inventario de Inteligencia emocional “Conociendo mis emociones”-CME (Alva, 2004), adaptado por Quintana (2017) y el Inventario SISCO del Estrés académico (Barraza, 2007), analizado por Quito (2019) en nuestro contexto.

Como resultados se obtuvo que existe relación directamente proporcional, de magnitud alta ($\rho=.58$) y estadísticamente significativa ($p<.001$) entre las variables inteligencia emocional y estrés académico, indicando que a mayor puntuación del constructo inteligencia emocional, también se incrementa el estrés académico, y viceversa. En relación al nivel de Inteligencia emocional, se encuentra que el 75.4% de la muestra presenta niveles de tendencia promedio a alta, en tanto que en relación al estrés académico, se aprecia que el 48.5% de los estudiantes, presentan nivel de estrés moderado.

Con el fin de brindar una mejor comprensión en la presentación del trabajo, el mismo se presenta como a continuación se indica:

En el capítulo I, se presenta la descripción de la problemática, con la finalidad de presentar una visión panorámica acerca del contexto mundial, nacional y local respecto a las dificultades que se desarrollan en torno a las variables de estudio en la población estudiantil. Asimismo se muestran las investigaciones anteriores respecto a estas dos variables, tanto a nivel nacional como internacional, con la finalidad de establecer los antecedentes de estudio como referencias al presente trabajo, además de mencionar el planteamiento del objetivo general, como de los específicos. Se plantea la justificación e importancia de la investigación, tanto en su modalidad teórica, práctica y metodológica. También se plantean las hipótesis de trabajo, de manera general y específica, las mismas que serán contrastadas en la parte final de la investigación.

En el capítulo II, encontramos el Marco teórico que brinda sustento al trabajo de investigación, donde se plantean los conceptos y definiciones de ambas variables, así como los enfoques que las sustentan, para su mejor análisis.

El capítulo III, se ocupa de presentar el marco metodológico, donde se caracteriza el nivel y el diseño de la investigación, indicando con precisión, la población, el tamaño de la muestra utilizada y la descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, además de brindar información sobre el procedimiento utilizado en el análisis de los datos.

Ya en el capítulo IV y V, se encuentran detallados los resultados obtenidos del estudio, a nivel descriptivo y a nivel inferencial, presentados en las respectivas tablas de acuerdo al formato APA. Luego se analizan los hallazgos obtenidos, contrastando dichos resultados con los antecedentes respectivos y analizando los elementos que llevaron a la obtención de los mismos.

Por último, en los capítulos VI, VII y VIII, encontraremos las conclusiones a las que se llegaron, luego de obtener los resultados, así como las correspondientes recomendaciones para futuras investigaciones y las respectivas fuentes bibliográficas que sirvieron para obtener la información para el estudio. Finalmente, se acompañan los respectivos anexos.

1.1. Descripción y formulación del problema

Durante las últimas décadas se han desarrollado numerosos estudios para profundizar en el conocimiento sobre el grado de autocontrol que expresamos frente a las emociones, debido a la gran cantidad de problemas que se desencadenan porque nuestra sociedad no está entendiendo la magnitud de lo importante que es lograr un equilibrio entre la emoción y la razón, o en su defecto, la poca información de éste y el desconocimiento de la repercusión que representa en nuestras vidas.

Desde la década de los 80 hasta el presente la tendencia es que los indicadores de porcentajes de la conducta agresiva en la población en general vayan en ascenso cada vez a edades más tempranas. Para la mayoría de investigadores, la infancia y la adolescencia son las etapas de la vida esenciales para educar sobre el autocontrol emocional pero la realidad nos

demuestra que esta formación se encuentra muy descuidada y con falta de planificación sobre todo en la currícula de la educación secundaria en la gran mayoría de las instituciones educativas.

En las redes sociales diariamente podemos ver noticias, cada vez más alarmantes, que acontecen en nuestra sociedad sobre violaciones, crímenes, escaso autocontrol, drogadicción, suicidios, y otros hechos que también son cubiertos por la prensa según la coyuntura, lo cual lamentablemente nos está representando como sociedad; como consecuencia de la prevalencia de una incompetencia emocional que afecta sin distinción alguna, no solo al individuo, sino también a todos los grupos sociales en donde éste se desenvuelve individual y colectivamente.

En relación al manejo emocional, existen investigaciones internacionales como las de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) que manifiestan la gran importancia que significa el hecho que las personas lleguen a desarrollar y mantener un equilibrio en todos los aspectos de su vida, que consiste en conseguir un adecuado desarrollo cognitivo, resaltándose la importancia de la inteligencia emocional, preferiblemente desde los primeros años de vida. Actualmente se dispone de abundante información para la promoción y prevención para proporcionar a los integrantes de la familia para cumplir y aportar eficazmente al desarrollo de la capacidad denominada Inteligencia Emocional en el futuro ciudadano.

Al respecto, el mencionado organismo OMS (2017) afirma que la capacidad de inteligencia emocional predice el éxito profesional; para lo cual realizó un estudio a profesionales ejecutivos en sus ambientes de trabajo y les midió la inteligencia emocional, además de treinta y tres habilidades sociales importantes; los resultados indicaron que el 90% de los puntajes más altos lo obtuvieron el conjunto que poseía un adecuado manejo en la Inteligencia Emocional concluyéndose que éste último puede pronosticar el rendimiento y que tiene gran impacto en la mayoría de conductas que tenemos diariamente, con lo cual se destaca

la importancia de favorecer esta capacidad, sobre todo en los estudiantes, ya que ellos son los futuros profesionales de la sociedad.

A nivel mundial se han realizado diversas investigaciones en Europa y América donde se corroboraron resultados que indican que el grado de inteligencia emocional en los adolescentes es bajo. Sosa (2014) en España seleccionó a un sector de adolescentes en su estudio obteniendo como resultado un 46,9% nivel emocional bajo, un 22,9% presentan bajo nivel en cuanto al control de sus emociones y un 42,2% presentan un pobre conocimiento de las emociones.

En el plano nacional, en el año 2015 el diario La República publicó un artículo titulado “Desarrollo e Inteligencia Emocional en Niños” donde hace hincapié en lo relevante que es desarrollar la inteligencia emocional a los niños en sus primeros años, ya que este período se constituye en la base de sus habilidades emocionales. De tal forma que al actuar de forma eficaz en el desarrollo del niño se formará un ciudadano con la práctica de valores esenciales como el respeto, la empatía, la tolerancia y la generosidad, por mencionar algunos. Acompañado a ello, también se sugiere estar pendiente de las emociones negativas para entrenarlos en su identificación y manejo, para que aprendan a modificarlas para bien y tener el autocontrol sobre ellas.

Por lo expuesto, en el adolescente el desarrollo emocional es un aspecto tan importante como el desarrollo físico, afectivo y social y debe aprender a establecer relaciones familiares e interpersonales adecuadas, en donde ponga de manifiesto sus emociones naturales y en todo caso, aprenda a expresarlas de manera adecuada y funcional. Esta capacidad para lograr el control de las emociones vitales en la convivencia diaria con sus semejantes tiene una relación muy directa con su sistema neurológico, aun en formación y desarrollo, el que es un elemento del cual depende en gran parte que el adolescente logre este control y dominio de sus emociones, capacidad que tiene que ver directamente con la llamada Inteligencia emocional.

En relación al estrés, también es importante mencionar que hoy en día, nuestra vida social se ha acelerado y más, con lo que vivimos por la coyuntura de emergencia por la atravesamos a nivel mundial, sentimos presión rápidamente y llevamos la carga sobre el cuerpo dejándonos influenciar por las diversas necesidades del entorno circundante. Por ejemplo, la cantidad de actividad que se asignan durante los trabajos escolares que conllevan a que experimenten estados emocionales perturbadores, tales como preocupación ansiedad, frustración, depresión, agresividad, entre otros. Al respecto, es importante anotar que, los adolescentes en esta etapa se muestran con una alta vulnerabilidad, por lo que es menester conocer algunos datos que nos ayuden a entender la problemática en estudio.

Por otro lado podemos mencionar que el estudiante secundario se encuentra bajo presión debido a que en las institución educativas actualmente se le concede prioridad al rendimiento académico que se basa en resultados numéricos; es así que al estudiar el sistema educativo peruano es innegable que a través de los años se mantienen los desafíos que aún no se han podido progresar respecto al rendimiento académico de los estudiantes en sus diferentes niveles: inicial, primaria, secundaria y superior; nuestro país sigue manteniéndose en los últimos puestos de las evaluaciones nacionales e internacionales, principalmente en las áreas de comunicación y matemáticas (Martins, 2016). En la última prueba PISA los resultados arrojan que se continúa con limitaciones en comprensión lectora, siendo esta un área básica para el aprendizaje de otras materias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016).

A nivel mundial la Asociación Americana de Psicología (APA, 2016) realizó una encuesta del estrés con la colaboración de 1950 mayores de 18 años y 1018 adolescentes cuyas edades son de 13 y 17 años que residen en Estados Unidos, por lo que dio un resultado del estrés presentándose a temprana edad. Los adolescentes mencionan sentirse abrumados un 31%, se halló que el 30% de adolescentes se encuentran afligidos por el estrés, también hacen

mención que sienten cansancio o fatiga un 36% como resultado al estrés. Asimismo, el presente estudio da a conocer que el estrés afecta más a los adolescentes que a los adultos dando como resultado un 52% en adolescentes y un 43% en adultos, del cual preocupa mencionado por el director ejecutivo de la APA Norman B. Anderson ya que el estrés es una conducta no saludable en la que se necesita brindar apoyo a los adolescentes mediante educación en la salud en escuelas o también e incluso en el hogar. Por consiguiente, son pocos los adolescentes que disminuyen su estrés dando un 16% informando que el año anterior el estrés había disminuido y un 31% ha aumentado, entonces se concluye que un 42% de adolescentes no están seguros de manejar o controlar su estrés y más de uno de cada diez sería un 13% que no tiene tiempo para manejar el estrés.

Debido a estas exigencias del mundo globalizado es que los estudiantes del nivel secundario se ven obligados a prepararse mejor para lograr un óptimo desempeño académico en el colegio para asegurarse el tan ansiado ingreso a la universidad y/o a una institución de educación superior. Esto hace que se derive el problema que se concentran en la obtención de resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida, y consiguientemente en la salud física y mental. En Arequipa, hay estudios que indican que en colegios preuniversitarios y estudiantes postulantes a la universidad presentan un nivel de estrés moderado. Los estudiantes al enfrentarse a una gran cantidad de demandas que pueden ser denominadas como estresores (tareas, exámenes, presentación de trabajos, exposiciones, clases adicionales o de refuerzo, entre otros) y, para realizarlas con éxito, deben ser lo suficientemente responsables con la consecución de sus objetivos, tener actitudes positivas hacia el logro de las actividades, evitar postergaciones en los deberes, organizar eficazmente el tiempo y los recursos disponibles, automatizarse en el logro a la meta.

Se puede observar que existen hasta el momento pocos estudios acerca de la relación de inteligencia emocional y estrés académico en población escolar, que nos brinden

información sustentada sobre esta problemática que día a día se presenta en los escolares de la institución educativa donde se realiza el estudio, en donde se observa que, a pesar de la atención que se le brinda al rendimiento académico, hay poca dedicación a fomentar y desarrollar las habilidades para manejar emociones negativas propias de la convivencia escolar diaria, reportando varios casos en que los estudiantes presentan dificultades para trabajos de grupo, conductas agresivas entre ellos tales como insultos, apodos, empujones, frustraciones cuando obtienen bajas notas, etc. Así mismo, son varios los casos donde la mayoría presenta respuestas de ansiedad ante los exámenes, exposiciones orales, por ejemplo, por lo cual se evidencia la necesidad de averiguar y plantear la presente investigación, teniendo como punto de partida la siguiente interrogante de investigación:

¿Existirá relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes Nacionales

Piñán (2019) en su investigación usó el método descriptivo correlacional y transversal, el estudio pretende relacionar la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes de secundaria, con la participación de 89 estudiantes de cuarto y quinto año. Asimismo las pruebas de medición fueron el cuestionario de evaluación de la autoestima, cuestionario de Inteligencia emocional y cuestionario de aprendizaje significativo. Obtuvo un resultado indicando que ambas variables mejoran de manera relevante, en relación a una constante, lo cual finaliza que efectivamente presenta una correlación con la autoestima y la inteligencia emocional en relación con el aprendizaje significativo.

Ramos y Condori (2019) efectuaron un estudio con el objetivo de establecer la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica. Se trató de un estudio que corresponde a un diseño no experimental, transversal, correlacional y obedece a un paradigma

cuantitativo. La muestra quedó conformada por 159 estudiantes del tercero, cuarto y quinto año de secundaria, de un colegio particular, en la ciudad de Arequipa, de ambos sexos, entre los 13 y 18 años de edad, elegidos a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los instrumentos de recolección de datos fueron el Inventario de estrés académico SISCO y Escala de Procrastinación académica de Busko (EPA). En los resultados aparece una correlación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la procrastinación académica, ($r=0.291$; $p<0.05$), dicha relación es directamente proporcional, indicando que un mayor estrés está asociado a una mayor procrastinación. Además, hallaron que el nivel de estrés académico que se presenta con más frecuencia en los estudiantes es el moderado (78%), al igual que el nivel de procrastinación académica (84.9%). Aparecieron también diferencias en los niveles de estrés a nivel del sexo, en donde las mujeres presentan mayor estrés que los hombres. Por otro lado, no se encontró diferencias en los niveles de procrastinación académica. En conclusión, existe una correlación significativa entre los niveles de estrés académico y los niveles de procrastinación académica

Domínguez (2019) realizó un trabajo bajo la perspectiva descriptiva, correlacional de corte transversal, con diseño no experimental, con el fin de relacionar la inteligencia emocional y estrés académico en 60 estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular, de ambos sexos, en Chiclayo. Se dispuso de la aplicación de la técnica de la encuesta y de dos instrumentos: El Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On (1977) y el Inventario de Estrés Académico de Barraza (2006). En cuanto a los resultados, obtuvo que existe una correlación significativa positiva baja entre las dimensiones de ambas variables. Así mismo encontró que los estudiantes de primer año, presentaron niveles medio de inteligencia emocional, a diferencia de los del segundo año, quienes se ubicaron en niveles altos en relación a dicha variable. En cuanto al estrés académico, los estudiantes de segundo año, presentaron niveles medios.

Aragón (2018) presentó su estudio bajo el método descriptivo correlacional y transversal, con el fin de establecer la relación entre inteligencia emocional y clima social familiar en estudiantes de una institución del distrito de Villa María del triunfo, con la colaboración de 300 estudiantes. Se aplicaron las pruebas como el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y la Escala de clima social familiar de Moos y Tricket, en lo cual obtuvo como resultado una asociación entre las dimensiones de relaciones de la variable clima social familiar con las dimensiones de inteligencia emocional.

Cairampoma (2017) realizó un trabajo de investigación cuya finalidad fue relacionar las variables estrés académico, satisfacción con la vida y el rendimiento académico en los estudiantes del 5to año de Secundaria en la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri, 2017. Fue un estudio de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo relacional, con diseño no experimental. La muestra la conformaron 100 estudiantes del 5° año de secundaria de ambos sexos. Para la medición de las variables se utilizaron el Inventario de Estrés Académico SISCO, adaptado por Puestas (2010), la Escala de Satisfacción con la Vida-SWLS adaptado por Martínez (2004), y los registros de las calificaciones los proporcionaron los profesores de los alumnos. En cuanto a los resultados, no encontró relación significativa entre el estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en la muestra estudiada, concluyendo que no necesariamente el estrés académico se asocia a la satisfacción con la vida. Además encontró que el 95% de los estudiantes presentaban un nivel medio de estrés académico, el 51% manifestaron estar satisfechos con su vida y el 72% denotaron un deficiente rendimiento académico.

1.2.2. Antecedentes Internacionales

Alonso (2015) planteó en su estudio bajo la perspectiva de tipo descriptivo correlacional en España, su trabajo pretende determinar la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico, con la colaboración de 96 estudiantes secundarios del 4to año. Asimismo, las

pruebas de medición que se aplicaron como el Cuestionario de estrategias de aprendizaje de Ayala et al. (CEAM), el Test de inteligencia emocional de Mayer et al. (MSCEIT) y Escala de Bienestar psicológico de Sánchez – Cánovas (EBP). Obtuvo como resultado una relación entre estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional relacionada con sus dimensiones indican un adecuado control y estado emocional, por ello se llega a la asociación entre rendimiento e inteligencia ya que se relaciona al aprendizaje.

Escobedo (2015) planteó un estudio bajo la perspectiva de tipo descriptiva correlacional en Guatemala, lo cual propuso determinar la asociación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, con la colaboración de 53 estudiantes de 1ero y 2do del nivel secundario. Asimismo, las pruebas de medición fueron para estimar la inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y en cuanto al Rendimiento Académico los resultados fueron a través de las evaluaciones. En conclusión, encontró como resultado que, efectivamente existe una correlación entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes de 1ero y 2do de secundaria.

Zárate et al. (2017) en su investigación realizada, tuvieron como objetivo analizar los hábitos de estudio y su relación con el estrés académico. El tipo de estudio fue cuantitativo, correlacional y transversal. El muestreo fue de tipo aleatorio con 741 estudiantes; Usaron como instrumento el Inventario de hábitos de estudio de Vicuña y el Inventario de estrés académico de Barraza. Concluyeron que existe relación entre la ausencia de hábitos de estudio y las respuestas fisiológicas y psicológicas asociadas al estrés: a menores hábitos de estudio, mayor predisposición al estrés académico. Al no solventar las demandas académicas que exige el contexto educativo a través de hábitos de estudio, el estudiante se estresa y lo manifiesta física, psicológicamente y en su comportamiento. El 36,82% tienen hábitos de estudio y un 81,04% manifiesta como principales generadores de estrés que se presentan el hecho de competir con los compañeros, la sobrecarga académica, el carácter del profesor, los exámenes, las tareas que

piden los profesores, el tiempo limitado para hacer las tareas y no comprender bien los temas analizados en clase, además solo el 75,97 % de los estudiantes usa estrategias de afrontamiento.

Owoyele (2015) llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo conocer la correlación entre la cantidad de estrés percibido de un estudiante y el hábito de estudio y su relación con el rendimiento académico. La población fue de 160 estudiantes en las escuelas de secundaria de Ogunstate. La muestra fue censal. Usó como instrumento la Escala de estrés percibido con un coeficiente de confiabilidad de 0,92 y el Inventario de hábitos de estudio (SHI) con un índice de coeficiente de confiabilidad de 0,83 y los puntajes promedio de los participantes en sus últimos exámenes finales. Concluye que existe relación positiva entre las variables de estudio (0,37) afirmando que el estrés y los hábitos contribuyen en la predicción del rendimiento académico.

Viñas et al. (2015) ejecutaron un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre estilos y estrategias de afrontamiento del estrés académico y su relación con el bienestar personal ambas variables de estudio, en una muestra de 656 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria entre edades de 11 a 17 años de Girona, España . El tipo de estudio fue de enfoque cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal. Aplicaron la Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS de Frydenberg y Lewis y el Personal Wellbeing Index para medir el bienestar personal. Concluyeron en la existencia de correlación significativa de 0,32 entre ambas variables, asimismo la edad y el género influyen en el bienestar personal. Los métodos de afrontamiento del estrés académico en términos positivos, entretenimiento físico, esmerarse y lograr triunfos están relacionadas con un superior bienestar individual, en tanto que el culparse a sí mismo y acumular esas emociones negativas conllevan a tener un deficiente bienestar individual. Estos resultados se presentan con mayor incidencia en los adolescentes de 15 a 17 años.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.
- Describir el nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla
- Determinar la relación entre inteligencia emocional y estímulos estresores en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.
- Determinar la relación entre inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.
- Determinar la relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

1.4. Justificación

El presente estudio permite resaltar la importancia de la inteligencia emocional como un elemento relevante en el manejo del estrés académico en los estudiantes de secundaria, y logren un mejor desarrollo social. Desde este punto de vista, el estudio brinda un aporte teórico dado que son pocas las investigaciones de inteligencia emocional en adolescentes que abordan dicha problemática; por lo tanto, determinando la relación que existe entre las dos variables, se podrán obtener resultados que serán de utilidad para contribuir con la institución y brindar aportes a futuras investigaciones que tengan una semejante población a indagar.

En cuanto a la justificación práctica, el presente trabajo pretende contribuir a futuro, brindando información relevante sobre la situación de los estudiantes, en cuanto a los niveles

de Inteligencia emocional y estrés académico, de manera que, de resultar elevados, les permita a las autoridades respectivas, tomar las medidas necesarias para planificar acciones de mejora que contribuyan a brindar mejores alternativas de convivencia escolar, que a la larga resulten beneficiosas en cuanto al desempeño escolar y rendimiento académico, así como en la formación integral del educando.

A su vez presenta una relevancia social ya que pretende contribuir en conocer el manejo emocional de los estudiantes del colegio secundario en mención en la medida que se logre identificar los factores que le generen estrés y así poder comprender dicha problemática, para luego planificar, por parte de las autoridades, estrategias que permitan un buen desarrollo social y académico de los estudiantes.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

Existe correlación inversa y estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.

1.5.2. Hipótesis específicas

H1: Existe relación inversa entre inteligencia emocional y estímulos estresores en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

H2: Existe relación inversa entre inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

H3: Existe relación directa entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas

2.1.1. *Inteligencia Emocional*

2.1.1.1. Inteligencia. El origen de esta palabra proviene del latín *Intellegere*, compuesta por *inter* “entre” y *legere* “leer, escoger”, conlleva a la idea que la inteligencia es la habilidad para escoger la mejor opción y dar respuesta al asunto.

En el año 2010, García menciona que actualmente no se encuentra una definición exacta sobre la inteligencia debido a los cambios constantes que se presentan a través de los años apareciendo diferentes definiciones debido a la colectividad, pero se muestra la idea general de la inteligencia como habilidad, destreza que tiene un individuo para razonar, comprender y dar solución a un problema.

Según la Real Academia Española (RAE, 2019) menciona que la inteligencia es la habilidad que tiene la persona para poder comprender y adaptarse ante cualquier situación en la que se encuentre.

2.1.1.2. Inteligencia Emocional. Según Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) conceptualiza a la inteligencia emocional como el conjunto de agrupaciones de destrezas y habilidades de uno mismo como para también en su entorno las que permiten a la persona expresar sus emociones demostrando su capacidad ante situaciones complejas donde afronte el estrés de manera provechosa.

Gardner (1993) define a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”.

Salovey y Mayer (1993) construyeron el concepto de Inteligencia Emocional a partir de la inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner y la definieron como: la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio,

ser capaces de etiquetarlos y cuando corresponda comunicarlos. Tal conocimiento conducirá a la regulación afectiva del afecto dentro de ellos mismos y de los demás, y así contribuirá al bienestar

Aunque el mérito corresponde a Goleman que en 1996 popularizó el concepto de I.E. como: el conjunto de habilidades, que nos permiten tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que ayudará en el desarrollo personal.

En definitiva la inteligencia emocional permite que las emociones puedan mantenerse equilibradas por decisión propia, contener impulsos, ira, excesiva alegría, miedo, llanto, etc. y dar paso a la tranquilidad a la estabilidad que permitirá que la labor que se realice sea placentera y productiva.

2.1.1.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

A. Modelos mixtos. Según, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) se denominan porque estos modelos incluyen rasgos de la personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia, la frustración, entre otros.

A1. Modelo de Goleman. Goleman (1996) define que la inteligencia emocional está conformada por dos aptitudes, la inteligencia intrapersonal quiere decir la aptitud personal con tres subescalas para autoconocimiento, autocontrol y motivación, y la inteligencia interpersonal quiere decir la aptitud social con dos subescalas para la empatía y habilidades sociales. Así tenemos:

- **Autoconciencia:** es la conciencia que se tiene de las propias emociones como del reconocimiento frente a las situaciones cotidianas. Este componente está conformado por

subescalas como lo es la conciencia emocional, la evaluación precisa y confianza en uno mismo.

- **Autorregulación:** Capacidad para controlar las propias emociones de la forma apropiada y adecuarlas al contexto y momento, recurriendo a los recursos internos. Tiene como subescalas el autocontrol, la confiabilidad, adaptabilidad e innovación.
- **Motivación:** Esta habilidad facilita la obtención de metas y objetivos, además conlleva a la demora de gratificaciones y a la persistencia en la consecución de los objetivos. Siendo sus sub escalas el afán de triunfo, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.
- **Empatía:** Capacidad de la toma de conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás, con la finalidad de sintonizar con las necesidades tienen los otros. Cabe denotar que dentro de sus subescalas encontramos a la comprensión de los demás, ayuda para desarrollarse, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y la conciencia política.
- **Habilidades sociales:** Competencia social y habilidades interpersonales con la finalidad de interactuar de forma efectiva con los demás. Incluyendo la influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambios, establecer vínculos, y habilidades en equipo.

A2. Modelo de Bar-On. De acuerdo al modelo de Bar-On, la inteligencia general está compuesta por la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional. Las personas que funcionan bien, son exitosas y emocionalmente sanas, son aquellas que poseen un grado suficiente de inteligencia emocional. Esta se desarrolla con el tiempo, cambia a lo largo de la vida y se puede mejorar con entrenamiento e intervención terapéutica. La inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de la capacidad de la persona para tener éxito a la hora de afrontar las demandas ambientales, como los rasgos de personalidad y la capacidad intelectual.

Este modelo está conformado por cinco niveles y quince subniveles:

– **Componente Intrapersonal :**

- Capacidad de admitir las fortalezas y defectos de uno mismo.
- Conocimiento emocional de sí mismo, capacidad para reconocer sus emociones.
- Asertividad, facultad de poder expresar sentimientos, creencias y pensamientos de manera eficaz y adecuada sin dañar los sentimientos de los demás.
- Autoestima, valoración positiva de sí mismo.

– **Componente Interpersonal:**

- Capacidad de relacionarse asertivamente con los demás, con confianza y seguridad al momento de expresar sus emociones para una comunicación eficaz.
- Empatía, demostración de comprender los sentimientos del otro y ser capaz de ponerse en misma situación emocional.
- Relaciones interpersonales, capacidad para poder relacionarse con los demás.
- Responsabilidad social, compromiso y obligación sobre la implicancia y participación en el grupo social.

– **Componente de manejo de estrés:**

- Capacidad de mantener la ecuanimidad ante situaciones que generen tensión, ansiedad, o también poder controlar los impulsos para poder generar una respuesta apropiada.
- Tolerancia al estrés, capacidad de resistir, o ser permisivo ante la situación que origine ansiedad.
- Control de impulsos, capacidad de manejar los impulsos ante situaciones que generen ansiedad.

– **Componente de estado de ánimo:**

- Habilidad para mantener la situación favorable ante diversos factores que ocasionan ansiedad.

- Felicidad, capacidad de sentirse bien, en confort.
 - Optimismo, buscar el lado positivo de la situación desfavorable para disminuir la tensión.
- **Componente de adaptabilidad:**
- Capacidad que permite adecuarse a las exigencias del entorno ante situaciones semejantes o distintas.
 - Solución de problemas, capacidad gestionar y dar soluciones ante situaciones dificultosas.
 - Prueba de la realidad, capacidad para poder razonar y las percepciones de la realidad ya sea de manera objetiva o subjetiva.
 - Flexibilidad, capacidad de amoldar el comportamiento a situaciones nuevas y sobre todo adecuar las emociones cuando se manifiesta alguna variedad.

B. Modelos de habilidades. Según, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) estos modelos son aquellos que fundamentan la inteligencia emocional como habilidades para el procesamiento de la información emocional.

BI. Modelo de Salovey y Mayer. Salovey y Mayer (1997) propusieron el modelo de habilidades que sostiene que la inteligencia emocional es la capacidad que tiene el sujeto de poder identificar, incorporar, comprender y, por último, controlar las emociones para poder lidiar con ellas. Siendo de este modo cómo este concepto se constituye en el nexo entre el sistema cognitivo y afectivo en el individuo. El presente modelo está conformado por cuatro capacidades emocionales y cada una se construye sobre la base de las habilidades.

- **Percepción de la emoción:** es la habilidad de distinguir los sentimientos propios como de los otros con el propósito de diferenciar las expresiones emocionales positivas o negativas.

- **Facilitación o asimilación emocional:** es la habilidad que tiene la persona para tener en cuenta los sentimientos que le generan determinadas situaciones, la forma cómo encausa la información y facilitar alternativas de solución a los problemas de manera creativa.
- **Comprensión emocional:** habilidad para entender la interrelación de diferentes emociones, lo que permite comprender las causas y consecuencias de los sentimientos que se suscitados a través del tiempo o circunstancias pudiendo predecir los cambios y variación entre las emociones.
- **Regulación de las emociones:** habilidad de apertura a la dualidad de los sentimientos con el propósito de un crecimiento emocional e intelectual.
- **Dirección emocional:** habilidad para manejar las emociones de uno mismo y las de los otros.

B2. Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal. Estos autores se plantean la interrogante por conocer el papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar, para lo cual elaboran el instrumento TMMSM-24, en el que se evalúan tres variables:

- **Percepción emocional:** capacidad de saber leer bien los propios sentimientos y emociones, vivenciarlos y expresarlos adecuadamente.
- **Regulación emocional:** habilidad para moderar o manejar la propia reacción ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas.
- **Comprensión emocional:** entender los estados emocionales

C. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Comprenden:

C1. Relaciones interpersonales: socialización. Es la capacidad de constituir y sostener relaciones emocionales determinadas por el entregar y obtener afecto, crear relaciones amistosas y disfrutarlas.

C2. Relaciones interpersonales: autoestima. Esta capacidad concierne a apreciarse, amarse y reconocerse uno mismo, aceptando nuestra singularidad con sus fortalezas y fragilidades.

C3. Adaptabilidad: solución de problemas. Es la capacidad de determinar y precisar problemas así como gestionar y aplicar soluciones resolutivas.

C4. Estado de ánimo I: felicidad- optimismo. Es la capacidad de adoptar una postura positiva ante los percances y encontrar el lado positivo de estos, gozar, sentirse complacido con la vida, entretenerse y exteriorizar sentimientos positivos.

C5. Estado de ánimo II: manejo de la emoción. Es la capacidad de abordar de manera constructiva las situaciones emocionalmente complejas, solucionar una dificultad y experimentar que se posee la capacidad para dominar e intervenir en la situación.

D. Características de la inteligencia emocional. Goleman (1996) plantea las siguientes características de la inteligencia emocional:

DI. Autoconciencia Emocional o autoconocimiento. Significa tener mayor reconocimiento y designación de las emociones para comprender mejor las causas de los sentimientos y así lograr reconocer las diferencias de lo que son los sentimientos y las acciones.

- **Control de las emociones** o también denominado autocontrol permite lograr una mayor tolerancia a la frustración y mejorar el manejo de la ira, lo que permite la mayor capacidad de expresar el enfado de forma adecuada disminuyendo las agresiones verbales y peleas.; consecuentemente permite manejar mejor las relaciones interpersonales.
- **Aprovechamiento productivo de las emociones o automotivación,** se logra controlar las situaciones al enfocarse en las emociones, menor impulsividad y mayor autocontrol logrando mejorar la concentración y el logro de los objetivos permitiendo enfocarse en lo más importante.

- **Empatía o comprensión de las emociones**, es la capacidad de comprometerse con las emociones ajenas y comprenderlas, mayor capacidad de escuchar al otro lo que permite desarrollar mayor sensibilidad hacia sus sentimientos.
- **Habilidades Sociales o dirigir las emociones**, se logra mayor capacidad para analizar y comprender las relaciones, desarrollar destreza en la comunicación que permite negociar acuerdos y resolver conflictos, consecuentemente la socialización es más participativa, cooperativa, solidaria y armoniosa con los grupos.

E. Inteligencia emocional y adolescencia. Según estudios de imagenología realizados por Jay Giedd y colaboradores del National Institute of Mental en Bethesda, Maryland (NIMB, 2016) revelaron que el desarrollo del cerebro del adolescente todavía está en progreso. Entre la pubertad y la adultez temprana tienen lugar cambios espectaculares en las estructuras del cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol.

La toma de riesgos parece resultar de la interacción de dos redes cerebrales: Una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de sus pares y una red de control cognoscitivo, que regula las respuestas a los estímulos.

La red socioemocional incrementa su actividad en la pubertad. Esto puede explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales o conductas de riesgo y porque la toma de riesgos suele suceder en grupos. Los investigadores analizaron la actividad cerebral de los adolescentes mientras identificaban emociones expresadas por rostros en la pantalla de un computador. Los adolescentes mayores mostraron patrones más similares a los adultos, pues usaban los lóbulos frontales que manejan la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos lo cual permite hacer juicios razonados y certeros. Estas diferencias podrían explicar las elecciones poco sensatas, como el abuso de sustancias y los riesgos sexuales.

El desarrollo del cerebro inmaduro puede permitir sentimientos que anulan la razón e impide que preste atención a las advertencias que los adultos consideran lógicas y persuasivas el subdesarrollo de los sistemas corticales frontales asociados con la motivación, la impulsividad y la adicción pueden ayudar a explicar porque los adolescentes tienden a buscar emociones y novedad y porque a muchos de ellos les resulta difícil enfocarse en metas a largo plazo. La sensación de nerviosismo y sentimiento de cansancio, soledad o depresión es común sobre todo en algunos países donde la vida suele ser apresurada y estresante.

La adolescencia es un período en el que, por lo común se experimenta un incremento en la autosuficiencia, si bien, se dan alguna reacciones de dependencia al principio de esta etapa de la vida. El estrés tiende a decrecer conforme aumenta la edad, con la consecuente disminución de la ansiedad y la hostilidad. Entre la ansiedad y la hostilidad existen relaciones recíprocas, y ambas, en la adolescencia temprana y media, encuentran condiciones que favorecen el surgimiento de conductas circulares (ansiedad-hostilidad y viceversa). Por fortuna, conforme el adolescente adquiere mayor experiencia y una conducta de enfrentamiento más efectiva, disminuye su necesidad de desarrollar conductas defensivas, como la hostilidad y la ansiedad, siempre que el desarrollo sea normal.

De lo anterior se desprende que la adolescencia es un período en el cual hay un ajuste progresivo y una disminución en ansiedad e inseguridad. A pesar de todo esto, el panorama general es más de introversión que de extroversión, aunque hay una considerable tendencia a la fluctuación que depende del éxito que obtenga el sujeto al enfrentar problemas. El incremento en la sociabilidad que se observa en la adolescencia media, puede ser influencia opuesta a la introversión, pero existe la posibilidad de que el adolescente simplemente se esté aprovechando de la cultura de sus coetáneos para probar su propia realidad, en lugar de ser una tendencia a la extroversión. Aparecen diversas emociones que son tan importantes, en esta

etapa, particularmente las situaciones cobran mayores dimensiones y las cosas buenas parecen mejores, así como las malas resultan intolerables.

En primera instancia, los sentimientos durante esta etapa son inestables y van de lo alto a lo bajo; un día está triste pensando que todo le sale mal y al otro, simplemente se siente feliz. Por ejemplo, un joven que anteriormente saludaba a sus amigos y visitas con abrazos afectuosos puede de repente cambiar a un adolescente que saluda con el más leve reconocimiento. Similarmente, los abrazos y besos que antes expresaban su amor por sus padres ahora se convierten en un alejamiento y una expresión de, "Ya déjame, mamá". Es importante recordar que estos son cambios a las formas en que ellos expresan sus sentimientos, y no cambios a los sentimientos en sí por sus amigos, sus padres y otros familiares.

Las emociones en la adolescencia se vuelven cíclicas, pues ocurren regularmente y están influenciadas por diferentes factores como la salud o la cantidad de horas de sueño; es decir, el mundo no es como lo ve el adolescente, sus emociones lo distorsionan de alguna manera. También se encuentra el "peligro" de las impresiones, estos profundos sentimientos provocan que un adolescente tenga pensamientos que no está seguro de dónde provienen, no obstante, sí los cree puede tomar determinaciones equivocadas.

2.1.2. Estrés Académico

2.1.2.1. Estrés. Hans Selye (1999, como se citó en Alonso et al., 2015) definió al estrés como la respuesta no específica del organismo ante la alteración del equilibrio producida por estímulos o agentes externos o internos, dicha respuesta puede ser psicológica o fisiológica como consecuencia el organismo reacciona ante esto de forma extraordinaria para restablecer dicho equilibrio.

El concepto de estrés definido por Lazarus y Folkman (1986) está referido a las interrelaciones que se suscitan entre el sujeto y el entorno en el que se desenvuelve. El estrés

se genera cuando la persona valora la situación que le está sucediendo como algo que excede los recursos que tiene y pone en peligro su bienestar personal.

Bruce McEwen (2000, como se citó en Daneri , 2012) plantea que el estrés puede ser definido como una verdadera o supuesta amenaza a la integridad psicológica o fisiológica de la persona produciéndose una respuesta conductal y/o fisiológica (p.1).

La OMS (2017) da la definición del estrés como el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara el organismo para la acción., lo que equivale decir en términos globales que trata de un sistema de alerta biológico necesario para la supervivencia.

2.1.2.2. Tipos de estrés. La explicación de los tipos de estrés se puede dar de tres formas.

A. Por su duración. La APA (2015) define tres tipos de estrés:

- **Estrés agudo**, es la manifestación más común, se origina debido a las exigencias y presiones de experiencias del pasado y las exigencias y presiones de situaciones futuras.

Los síntomas más comunes son: agonía emocional, una combinación de irritabilidad, ansiedad y depresión (las tres emociones del estrés); problemas musculares, dolores de cabeza, problemas estomacales e intestinales; sobreexcitación pasajera.

- **Estrés agudo episódico** es el resultado de un estilo de vida acelerado y con mucha acumulación de tareas o no saben organizarse por lo que la persona mantiene una incesante preocupación que por lo general se caracterizan por estar irritables, de mal humor, hostiles, presentando síntomas como migrañas persistentes, dolores de pecho, taquicardias.

- **Estrés crónico** lo padecen quienes tienen dificultades para encontrar soluciones a sus problemas y que constantemente sus presiones los agobian causándoles desgaste del cuerpo y de la mente. Conlleva graves consecuencias como: reacciones violentas, migraña, dolores musculares intensos suicidio, desarrollo de enfermedades cancerígenas.

B. Por su efecto. Román y Hernández (2011) hacen referencia a la clasificación sobre los tipos de estrés que Selye realizó:

- **Eutrés o estrés positivo**, se produce cuando la persona es capaz de enfrentarse a los acontecimientos, su relación con el mundo externo y del interior no producen ningún desequilibrio orgánico ni psicológico, los estímulos se convierten en retos.
- **Distrés o estrés negativo**, se suscita cuando las respuestas a las situaciones vividas no han sido suficientes a las demandas físicas, psicológicas y/o biológicas y éstas se perciben como problemas agobiantes, dañando al organismo.

C. Según la fuente. Considerando el espacio donde se produce el estrés, se han realizado múltiples investigaciones entre las que destaca la de Barraza (2005) quien hace referencia al:

- Estrés amoroso y marital
- Estrés sexual
- Estrés familiar
- Estrés por duelo
- Estrés militar
- Estrés por tortura y encarcelamiento
- Estrés ocupacional o laboral
- Estrés académico

2.1.2.3. Definiciones de Estrés Académico. El estrés académico es la tensión que el estudiante experimenta en el aprendizaje personal y las aulas desde la educación preescolar hasta la educación universitaria de posgrado (Orlandini 1999)

Para Caldera et al. (2007) el estrés académico se produce por las exigencias que impone el campo educativo, en consecuencia recíprocamente los alumnos y los docentes se ven afectados por esta problemática, ya que la interacción entre estos implicados hace posible la experiencia real del estrés.

De igual manera, se puede decir que el estrés académico es un proceso de tensión nociva que afecta las habilidades y capacidades de la persona para hacer frente a todo lo relacionado

con el ámbito escolar, ya sea en el rendimiento académico, resolución de conflictos, desarrollo de exámenes, socialización con los compañeros y docentes, anhelo de reconocimiento y habilidad de asociación de las temáticas teóricas con la realidad (Martínez y Díaz, 2007).

Según Barraza (2007) el estrés académico se produce cuando el estudiante evalúa diversos aspectos del ambiente académico y los percibe como amenazantes, como retos o exigencias a los que puede responder eficazmente o no; estas percepciones se relacionan con emociones anticipatorias como: preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción, alivio, etc.

Así mismo, Román y Hernández (2011) definen al estrés académico como el proceso de cambio en los elementos del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, mediante un conjunto de mecanismos adaptativos personales e institucionales, como consecuencia de la excesiva y exigente demanda en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario.

2.1.2.4. Modelos Teóricos del Estrés Académico. Encontramos los siguientes:

A. Teorías basadas en la respuesta. El exponente de esta teoría es Selye (1960, como se citó en Berrío y Mazo, 2011) concibió al estrés como la respuesta no especificada del organismo debido a las presiones ejercidas sobre él, produciéndose un desequilibrio, esta alteración puede tener manifestaciones físicas, psicológicas y/o conductuales, entendiéndose de este modo que el estrés no tiene una causa específica. El estímulo causante o también llamado estresor puede ser físico, psicológico, cognitivo o emocional.

Sin embargo, Selye sugiere que el estrés no se debe evadir puesto que se puede relacionar con estímulos o experiencias agradables y/o desagradables, mientras las respuestas no representen un excesivo sobreesfuerzo ni afecten de modo negativo al organismo al intentar recobrar su homeóstasis; se puede afirmar que el estrés es una reacción adaptativa, la carencia total del estrés conllevaría la muerte (Selye, 1974, como se citó en Sandín, 1995)

Adicionalmente, Selye recalca que la respuesta al estrés está constituida por un mecanismo tripartito al que él denominó síndrome general de adaptación y tiene tres etapas: reacción de alarma, resistencia y agotamiento.

Es así que esta teoría proporciona una definición operativa del estrés, con base en el estresor y la respuesta de estrés, que se constituyen en fenómenos objetivables.

B. Teorías basadas en el estímulo. Los estímulos ambientales pueden desestabilizar las funciones del organismo, refiriéndose como estímulos ambientales a los acontecimientos resaltantes en la vida de una persona que pueden ser personales, sociales, familiares, laborales (cumpleaños, casamientos, embarazo, nacimientos, divorcio, desempleo, jubilación) entre otros, siendo fuentes generadoras por los cambios que suscitan y la exigencia de adaptación del individuo. (Papalia y Wendkos, 1987, como se citó en Oros y Vogel, 2005).

Otro representante de esta teoría es Weitz (1970, como se citó en Sandín, 1995) realizó una clasificación de las situaciones generadoras de estrés en: estímulos ambientales nocivos, percepción de amenaza, procesar información velozmente, funciones fisiológicas alteradas, aislamiento y encierro, bloqueos y obstáculos para llegar a una meta, presión grupal y frustración. Es importante señalar que estas situaciones generadoras de estrés no tienen el mismo efecto en las personas debido a las características personales de cada individuo.

Por lo expuesto, se puede afirmar que estas teorías se circunscriben a la perspectiva psicosocial del estrés, debido a que resaltan una gran importancia q al ambiente y al contexto social.

C. Teorías basadas en la interacción. Según esta teoría representada por Lazarus (1986) recalca la importancia de los factores cognitivos que median entre los estímulos estresantes y las respuestas de estrés, dando a la persona un rol protagónico en el origen del estrés.

Lazarus y Folkman (1986) enfatizan que el estrés surge de las relaciones entre el individuo con su entorno, que el sujeto percibe como amenazante y que supera su capacidad de afrontamiento. Por tanto, el individuo realiza un proceso evaluativo para determinar qué y cuáles relaciones con su contexto generadoras del estrés. Se presentan tres tipos de evaluación:

- Evaluación Primaria: es la primera mediación psicológica. Sucede cuando el sujeto enfrenta un hecho que pueda generarle estrés y lo evalúa para decidir si es estresante, positivo, controlable, cambiante o irrelevante.
- Evaluación Secundaria: se realiza luego de la evaluación primaria cuando el sujeto determina que la situación es estresante, entonces determina sus recursos, capacidades para hacer frente la situación, para lo cual se centra en dos estrategias de afrontamiento: estrategias orientadas al problema (manejar el estímulo estresor y actuar sobre el mismo), estrategias orientadas a la regulación de la emoción (cuyo objetivo es regular de forma efectiva las reacciones)
- Reevaluación: o retroalimentación que permiten corregir las evaluaciones anteriores.

D. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico. Modelo propuesto por Barraza (2006) tomando como referentes la Teoría general de sistemas de Colle y el modelo de sistemas transaccional del estrés de Lazarus, proponiendo estos dos supuestos:

- Perspectiva sistémica dice que la persona se relaciona con su ambiente en un constante circuito de entradas (input) y salidas (output) con el propósito de lograr su equilibrio sistémico.
- Perspectiva cognoscitivista explica que la interacción del individuo con el medio está sujeta por un proceso cognoscitivo de valoración de los requerimientos del entorno, así como los recursos internos y los medios para afrontar estos requerimientos.

Como resultados de sus investigaciones, Barraza (2005) propone que el estrés académico es la afección que padecen los estudiantes por estar sometidos a situaciones

estresantes dentro del entorno académico, las mismas que producen dificultades o problemas de salud. Esto indica que el estrés es una manifestación que resulta de la confrontación del sujeto con la valoración que le otorga a los hechos del entorno escolar, los que son percibidos como amenazantes provocando un desequilibrio en su bienestar.

2.1.2.5. Dimensiones de Estrés académico. Para efectos de esta investigación se consideran las siguientes dimensiones fundamentadas en el modelo de Barraza (2003)

A. Estresores académicos. Son aquellas situaciones valoradas como amenazantes o retos, que son controladas o no por el estudiante generando una apreciación subjetiva del estrés. Estas percepciones se vinculan a emociones anticipatorias y de resultado.

- **Competencia con los compañeros de clase:** por lo general se confunde como afán de superación, sin embargo está asociado a conductas egoístas, envidiosas e inclusive crueles, esto es generado ante la presión continua por ser mejor que los demás y sobresalir en el ámbito escolar (Barraza y García, 2007). Su principal indicador es: competitividad.
- **Sobrecarga de asignaturas y trabajos escolares:** demasiada cantidad de deberes escolares, trabajos y actividades académicas, sumado a las múltiples asignaturas (Barraza y García, 2007). Sus principales indicadores son: sobrecarga de asignaturas y sobrecargas de tareas.
- **Trato del docente:** éste es percibido como una figura de autoridad y conocimiento, manteniendo una interacción distante y formal (Barraza y García, 2007). Su principal indicador es: relación docente alumno.
- **Dificultades para comprender la temática abordada en clase:** Esta dimensión está asociada a la complejidad y profundidad de los temas que se abordan y a la metodología del docente. Estas circunstancias facilitan o limitan la comprensión de los contenidos

impartidos en clase (Barraza y García, 2007). Su principal indicador es: Complejidad de la temática.

- **Participaciones en situaciones públicas en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.):** Algunos estudiantes al no haber aún desarrollado habilidades que les permitan exponer en público sus ideas, opiniones y pensamientos, estas situaciones son generadoras de profundo temor, ansiedad y en ocasiones pánico (Barraza y García, 2007). Sus principales indicadores son: Hablar en público.

B. Síntomas del estrés académico. Existe la presencia de indicadores o síntomas que denotan la presencia de estrés académico en los alumnos. Estos síntomas se dividen en reacciones físicas, reacciones psicológicas y reacciones comportamentales (Barraza, 2003)

- **Reacciones Físicas:** son las reacciones propias del cuerpo tales como: dolor cabeza, cansancio difuso o fatiga crónica, problemas de digestión, dolor de espalda, morderse las uñas, dificultad para dormir o somnolencia, excesiva sudoración, aumento o pérdida de peso, temblores o tic nerviosos.
- **Reacciones Psicológicas:** Se refiere a las respuestas emocionales de la persona, las que según Barraza (2003) las cuales son: ansiedad, susceptibilidad, tristeza, sensación de no ser tomado en cuenta, irritabilidad excesiva, indecisión, escasa confianza en uno mismo, inquietud, sensación de inutilidad, falta de entusiasmo, sensación de no tener el control sobre la situación, pesimismo hacia la vida, imagen negativa de uno mismo, sensación de melancolía durante la mayor parte del día, preocupación excesiva, dificultad de concentración, infelicidad, inseguridad y humor depresivo.
- **Reacciones Comportamentales:** relacionadas con las conductas de las personas. Barraza (2003) algunas de ellas son: aislamiento, conflictos frecuentes, tendencia a polemizar, desgano para realizar los deberes escolares, absentismo laboral, dificultad para aceptar responsabilidades, aumento o reducción del consumo de alimentos.

C. Estrategias de afrontamiento. Es el conjunto de conductas con las que el estudiante responde al estrés con el único objetivo de restablecer el equilibrio sistémico Barraza (2003) propone seis estrategias:

- Habilidad asertiva, se refiere a manifestar las ideas, preferencias o sentimientos sin dañar a otros.
- Elaboración de un plan y ejecución de las tareas.
- Elogios a sí mismo: autoaprobar las propias acciones y decisiones.
- La religiosidad: orar o asistir a misa.
- Búsqueda de información sobre la situación: informarse sobre el hecho estresante.
- Contar lo que me preocupa: conversar y confiar en alguien más sobre lo que me sucede.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Se trata de una investigación de nivel correlacional, la misma que tiene como objetivo saber la relación o grado de vinculación entre dos o más constructos o variables en un contexto propio del sujeto. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En el presente caso, se pretendió establecer la relación entre las variables Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria.

Por otro lado, la presente investigación fue realizada bajo un diseño no experimental, de corte transversal, pues según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) refieren que es un estudio donde se pretende observar o medir variables en un contexto cotidiano del sujeto para desarrollar un análisis, sin buscar conseguir un efecto o cambio en los sujetos y es transversal porque los datos fueron recolectados en un solo momento.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se realizó en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Ventanilla de la Región Callao, que se encuentran bajo la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 17 -Ventanilla y la Dirección Regional de Educación Callao (DREC). Dichas instituciones son de tipo mixtas por lo que la muestra de estudio estará conformada por varones y mujeres pertenecientes a los grados de secundaria que van desde el 1° al 5°. Las edades de los estudiantes participantes se ubican los 11 y 18 años. La investigación estuvo programada a realizarse durante el año 2021, es decir con estudiantes matriculados en dicho periodo lectivo.

3.3. Variables

3.3.1. Inteligencia emocional

- **Definición conceptual**

La inteligencia emocional se define como: "La habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional" (Ruiz, 2007, p. 35).

- **Definición operacional**

La variable Inteligencia emocional será medida a través de los puntajes obtenidos en la aplicación del Inventario de Inteligencia emocional Conociendo mis emociones-CME (Ruiz, 2004), adaptado por Quintana (2017).

Tabla 1

Operacionalización de la variable Inteligencia emocional

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Niveles y rangos	Nivel de medición
Autoestima	Habilidad para valorarse, quererse, aceptarse con sus fortalezas y defectos	2, 3, 23			
Socialización	Habilidad de establecer, mantener relaciones emocionales, dar y recibir afecto	17,31,36	Siempre Casi siempre	Total I.E.	
Solución de problemas	Habilidad para identificar y definir problemas, implementar soluciones efectivas	4,7,11, 12,15, 19,24,27,30,34	Casi nunca Nunca	Bajo (111 -141) Promedio (142 - 172)	Ordinal
Felicidad y Optimismo	Habilidad para mantener una actitud positiva ante las adversidades	6,8,10,14,16, 18,20,21,26		Alto (173 a +)	

Manejo de la emoción	Habilidad para enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionales difíciles y resolver problemas	9,22,25,28,32
Seguridad	Habilidad para expresar lo que uno piensa, siente y cree	1,29,35
Empatía	Habilidad para comprender los sentimientos y respetar a los demás.	5,13,33

3.3.2. Estrés académico

- **Definición conceptual**

El estrés académico es el padecimiento experimentado por los estudiantes ante la presencia de situaciones que ocurren dentro del ambiente educativo, las mismas que son percibidas como amenazantes porque generan un desequilibrio en su bienestar, provocando dificultades en su salud (Barraza, 2007)

- **Definición operacional**

La variable Estrés académico será medida a través de los puntajes obtenidos en la aplicación del Inventario SISCO del Estrés académico (Barraza, 2007)

Tabla 2

Operacionalización de la variable Estrés académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Niveles y rangos	Nivel de medición
Estímulos estresores	Actividades escolares que no pueden afrontar con sus propios recursos	3 - 10	Nunca (1)	Leve (0 -33)	
	Situaciones que generan un valor de pérdida, una amenaza o un desafío, o emociones negativas		Rara vez (2)		
			Algunas veces	Moderado (34 - 66)	

Síntomas	<u>Físicos</u> : (insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas digestivos, temblores, el morderse las uñas)		(3)	Profundo (67 – 100)	Ordinal
	<u>Psicológicos</u> (inquietud, tristeza, problemas de concentración, bloqueo, olvidos)	11 - 25	Casi siempre (4)		
	<u>Comportamentales</u> (conflictos, aislamiento, desgano y alteración en la alimentación)		Siempre (5)		
Estrategias de afrontamiento	Conductas que tiene el objetivo de recuperar el equilibrio sistémico(planificación, elogios, búsqueda de información)	26 - 31			

3.4. Población y muestra

La población de estudio estuvo constituida por todos los alumnos pertenecientes a cinco Instituciones Educativas Privadas del distrito de Ventanilla, que cursan desde el 1° hasta el 5° año del nivel secundario.

La muestra fue conformada por 260 estudiantes de secundaria, de todos los grados de estudio. El muestreo fue no probabilístico intencional por conveniencia dado que se trabajó con estudiantes que presentaron disponibilidad para responder a los formularios de los instrumentos de medición, durante las sesiones de clases virtuales, tal como lo sugiere Hernández et al. (2014) pues este tipo de elección no se realiza en función de la probabilidad o azar, sino más bien a las características del estudio o de la conveniencia del investigador.

Tabla 3

Distribución de la muestra, según sexo, año de estudios, edad e institución educativa

		f	%
Sexo	Femenino	139	52.9
	Masculino	124	47.1
Año de estudios	Primero	44	16.7

	Segundo	32	12.2
	Tercero	83	31.6
	Cuarto	51	19.4
	Quinto	53	20.2
	12 años	45	17.1
	13 años	65	24.7
	14 años	39	14.8
Edad	15 años	48	18.3
	16 años	52	19.8
	17 años	12	4.6
	18 años	2	0.8
	Colegio Francés "Divino Maestro"	25	9.5
	Colegio Alternativo "Talentos"	73	27.8
Centro educativo	I.E.P. "Federico Kauffman"	75	28.5
	I.E.P. "Divino Maestro "	53	20.2
	I.E.P. "David Jesús "	37	14.1
	Total	263	100.0

Nota: La muestra inicial fue de 263 participantes, a los cuales se les aplicaron los instrumentos; sin embargo al momento de realizar los análisis estadísticos, se decide reducir el número por razones de cuestionarios invalidados.

3.5. Instrumentos

3.5.1. *Inventario de Inteligencia emocional Conociendo mis emociones-CME*

En su versión original, el instrumento fue construido por César Ruiz Alva en el año 2004 con el nombre de “Conociendo mis Emociones” – CME, como parte de las baterías psicopedagógicas del C.E.P. Champagnat, en Lima, Perú. Estuvo diseñado para ser aplicado a niños entre los 8 y 12 años de edad. La manera de aplicación es grupal, sugiriéndose a grupo no mayores de 20 sujetos. También se puede aplicar de manera individual. Tiene sustento teórico en la Teoría de Inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer. Se utiliza en el ámbito educativo con el objetivo de evaluar la Inteligencia emocional de los niños, a fin de detectar aquellos que requieran una intervención psicopedagógica oportuna. Comprende el análisis de siete dimensiones: a) Autoestima; b) Socialización; c) Solución de problemas; d)

Felicidad – Optimismo; e) Manejo de la emoción; f) Seguridad y g) Empatía. El tiempo de aplicación es aproximadamente de 15 a 20 minutos, las mismas que originalmente estaban distribuidas en 40 ítems.

En la versión original se realizó el análisis de la validez a través del AFE con base al método de componentes principales y con método de rotación varimax. Los resultados concluyen la existencia de un solo factor común a cada una de las seis áreas lo que permite explicar el 65.10% de la varianza total correspondiente a la variable Inteligencia emocional, con lo cual se afirma que el instrumento Conociendo mis Emociones para niños, presenta una adecuada validez de constructo. El análisis de la confiabilidad se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, en donde se obtuvieron coeficientes superiores a .70, tanto a nivel de las escalas y de la prueba general. El coeficiente de confiabilidad de la prueba completa fue de .80, con lo cual se concluye que la prueba posee adecuado nivel de confiabilidad.

En nuestro contexto el Inventario fue adaptado por Quintana (2017) en 526 estudiantes de secundaria del primero al quinto de secundaria pertenecientes a tres instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho. Se realizó la validez de contenido a través del criterio de jueces expertos en donde se obtuvo un puntaje de 100% de V de Aiken, además de una validez de criterio con tres instrumentos que miden de manera análoga la variable inteligencia emocional, resultados que mostraron una correlación significativa entre los tres instrumentos; además se buscó evidencia de validez de constructo a través del AFC, en donde se encontró que los reactivos se agrupan en siete factores, los mismos que en conjunto explican el 49.21% de la varianza total. En cuanto a la confiabilidad, se halló un valor de .88 a través del coeficiente de Cronbach, concluyendo que el Inventario de Inteligencia emocional presenta propiedades psicométricas adecuadas de validez y confiabilidad.

Para el caso de la presente investigación, se realizó la evidencia de confiabilidad a través del coeficiente estadístico de Cronbach, según lo cual se obtuvo lo siguiente:

Tabla 4

Análisis de confiabilidad del Inventario de Inteligencia emocional- Conociendo mis emociones-CME

Dimensiones	N° de Items	α
Autoestima	3	.84
Socialización	3	.54
Solución de problemas	10	.79
Felicidad y Optimismo	9	.75
Manejo de la emoción	5	.64
Seguridad	3	.23
Empatía	3	.45
Total	36	

En la tabla 4 se observan valores del coeficiente alfa que varían entre .45 y .84 para las dimensiones; Se destaca además que las dimensiones “Autoestima”, “Solución de problemas” y “Felicidad y optimismo” obtuvieron índices con valores adecuados de confiabilidad ($\alpha > .70$); sin embargo, las demás dimensiones presentan valores de confiabilidad por debajo de lo esperado (dentro del rango [.23, .64]). Por tanto, se concluye que el Inventario de Inteligencia emocional- Conociendo mis emociones-CME, posee evidencia de confiabilidad adecuada.

3.5.2. Inventario SISCO del Estrés académico

Fue creado originalmente por Arturo Barraza en el año 2007 en la ciudad de México con el objetivo de medir el nivel de estrés académico en estudiantes de educación secundaria a superior. Puede administrarse de manera individual o colectiva en un promedio de 10 a 20 minutos. Consta de 31 ítems distribuidos en tres dimensiones principales: a) Estímulos estresores; b) Síntomas; c) Estrategias de afrontamiento. Las escalas de respuesta son de tipo Likert. Para efectos de calificación se le otorga puntajes de 0 a las respuestas de “Nunca”; puntaje de 1 a las respuestas de “Rara vez”; puntaje de 2 a las respuestas de “Algunas veces”; puntaje de 3 a las respuestas de “Casi siempre” y puntaje de 4 a las respuestas de “Siempre”. Para la interpretación de resultados, se ubican en niveles que van desde un Nivel de estrés

académico leve, cuando el puntaje es de 0 al 33; Nivel de estrés académico moderado, con un puntaje entre 34 a 66 y un Nivel de estrés académico profundo, cuando obtienen puntajes que vane entre 67 a 100.

La evidencia de validez se obtuvo mediante el AFE, con resultados previos de la prueba de Barlett, en donde se obtuvo .000 de valor y un KMO de .762. Se utilizó el método de componentes principales con rotación varimax, en donde se identifican la presencia de tres dimensiones, las mismas que obtienen saturaciones mayores a .35, explicando el 46% de la varianza total. La confiabilidad estuvo basada en la teoría clásica de los Test, utilizándose el método de dos mitades y el de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. En el primero se obtuvo valores de .87 en la primera mitad y .86 en la segunda mitad. Según el Coeficiente Alfa, se halló confiabilidad con valor de .85 para estímulos estresores; .091 para síntomas y .69 para estrategias de afrontamiento, así como .90 para la escala general, concluyendo adecuadas evidencias de confiabilidad.

En el ámbito local, Quito (2019) realizó un estudio de las propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés académico en una muestra de 977 estudiantes de secundaria de instituciones públicas del distrito de Breña, cuyas edades estaban entre los 11 y 17 años, en donde se demostró la validez de contenido mediante la V de Aiken en donde se obtuvo puntaje de 1.00 según el criterio de 10 jueces expertos. Así también se evidenció la validez de constructo mediante el AFC presentando una bondad de ajuste absoluto de 2.974, CFI de .921, GFI de .923, además del AFE, en donde el KMO obtuvo un valor de .945, arrojando cuatro factores con una varianza total de 48.046%. La confiabilidad se analizó con el coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un valor de .916 y un coeficiente de Omega de .918, quedando demostrado que el instrumento posee adecuadas propiedades psicométricas.

Para el caso de la presente investigación, se realizó la evidencia de confiabilidad a través del coeficiente estadístico de Crombach, según lo cual se obtuvo lo siguiente:

Tabla 5*Análisis de confiabilidad del Inventario SISCO del Estrés académico*

Dimensiones	N° de Items	α
Estímulos estresores	08	.79
Síntomas	15	.90
Estrategias de afrontamiento	06	.64
Total	29	

En la tabla 5 se observan el análisis de la confiabilidad de las escalas, el mismo que demostró que las dimensiones “Estímulos estresores” y “Síntomas”, de la escala de Estrés académico, tuvieron índices de confiabilidad adecuados ($\alpha > .70$), mientras la escala “Estrategias de afrontamiento” no cuenta con un valor aceptable. Por tanto, se concluye que el Inventario de Inteligencia emocional- Conociendo mis emociones-CME, posee evidencia de confiabilidad adecuada.

3.6. Procedimientos

Para la recolección de la información se elaboraron los formularios Google, en los mismos que se incluyeron el respectivo consentimiento informado, para garantizar la libre participación de los estudiantes en el estudio y la respectiva confidencialidad de la información brindada, los cuales se enviarán a través de la modalidad online, ya que debido a la situación de emergencia sanitaria por la que atravesamos a nivel mundial, no se pudo acceder de manera presencial a los estudiantes que conforman la muestra de estudio. Para ello, se contó con los correos electrónicos de los estudiantes, previa autorización de las autoridades de los centros educativos correspondientes, para poder ingresar a las sesiones virtuales de clases y solicitar a los estudiantes que participen de la encuesta. Luego de ello, se procedió a elaborar el correspondiente procesamiento de la información.

3.7. Análisis de datos

Para el análisis y procesamiento estadístico de los datos, se utilizó la base de datos obtenida de los formularios Google, la misma que se trasladó al programa Excel Office, para hacer los ajustes correspondientes, la misma que luego fue exportada al programa IBM Statistic Package for Social Sciences (SPSS) versión 26.0.0.0 (edición de 64 bits), en donde se realizaron los análisis descriptivos de las variables, tales como las frecuencias de los niveles de las variables en mención, para dar respuesta a los objetivos descriptivos planteados.

Primero, se realizó el análisis exploratorio de los datos, para lo cual se obtuvieron las medidas de tendencia central (media aritmética), dispersión (desviación estándar o típica), y de forma (asimetría y curtosis). El ajuste de los datos a la distribución normal fue analizado a través del análisis descriptivo: las medidas de forma, cuyos valores cercanos a 0 (o dentro del rango [-1, +1]) sugieren una distribución normal de los datos (Aron et al., 2013; Montanero y Minuesa, 2018; Field et al., 2012).

El análisis de relación entre variables se realizó a través del cálculo de los coeficientes de correlación (Pearson [r], en caso donde se contó con distribuciones normales; y Spearman [ρ], en situaciones donde al menos una de las variables presentó distribución no normal) que señalaron la dirección y magnitud de dicha relación. Para la interpretación del valor de las relaciones se emplearon los siguientes valores: signo positivo (+) = relación lineal directamente proporcional, signo negativo (-) = relación lineal inversamente proporcional; magnitudes de la relación (interpretación en valor absoluto): 0.0 - .10 = nula, .10 - .30 = débil, .30 - .50 = moderada y .50 - 1.0 = fuerte (Hernández et al., 2018; Aron et al., 2018). Asimismo, los niveles de inteligencia emocional y estrés académico se presentaron en tablas donde se representó la frecuencia absoluta y relativa de los casos observados en cada condición.

Tabla 6*Análisis exploratorio de los datos y ajuste de la distribución de los datos*

Variable/Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	Shapiro-Wilk	
					W	<i>p</i>
Inteligencia emocional	103.9	7.8	.22	-.28	.99	.06
Estrés académico	53.1	15.1	.32	-.20	.99	<.05
Estímulos estresores	16.0	5.6	.24	-.06	.99	.10
Síntomas	25.1	11.4	.37	-.22	.99	<.05
Estrategias de afrontamiento	11.9	3.9	.21	.62	.98	<.05

Nota: *M*=media, *DE*=desviación estándar, *S*=asimetría (*skewness*), *K*=curtosis (*kurtosis*), *p*= valor crítico de la región de conservación/rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza. El proceso de exploración descriptivo condujo al retiro de 3 individuos por presentar puntajes atípicos en la escala de Estrés académico, quedando la muestra constituida por 260 sujetos.

En negrita, en la tabla 6, se resaltan los valores de significancia estadística ($p < .05$) que llevan a la conclusión que los datos no se ajustan a la normalidad, en el caso de la variable estrés académico y sus dimensiones de síntomas y estrategias de afrontamiento, por lo cual se sugiere el uso de estadísticos no paramétricos.; a diferencia de la variable Inteligencia emocional y la dimensión estímulos estresores, las cuales sí se ajustan a una normalidad de los datos, en donde se sugiere el uso de estadísticos paramétricos para la respectiva contrastación de hipótesis.

IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados estadísticos realizados, luego de obtener la información de los datos brindados por los participantes de la muestra de estudio, con la finalidad de contrastar las hipótesis de trabajo planteadas, al inicio del estudio. Dichos resultados se presentan, para una mayor comprensión, en dos niveles: el descriptivo y el inferencial, los mismos que son presentados en tablas, para su mejor lectura. En esta sección la información resultante es presentada de manera cuantitativa, la misma que se ha utilizado para realizar el análisis cualitativo en la parte de la discusión de los resultados.

Análisis descriptivo de las variables

Tabla 7

Nivel de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

	Inteligencia emocional	
	<i>f</i>	%
Bajo	64	24.6
Promedio	124	47.7
Alto	72	27.7
Total	260	100.0

Nota: *f*=frecuencia; %=porcentaje

La tabla 7 señala que el 24.6% de los evaluados presenta niveles bajos de inteligencia emocional, mientras que el 47.7% restante presentó niveles de tendencia promedio a alta, sin embargo, solo el 27.7% obtuvo el nivel óptimo de este atributo.

Tabla 8

Nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

	Estrés académico	
	<i>f</i>	<i>%</i>
Leve	69	26.5
Moderado	126	48.5
Profundo	65	25.0
Total	260	100.0

En relación a los niveles de estrés académico, en la tabla 8 se aprecia que un poco menos de la mitad de los estudiantes (126) que representan al 48.5%, presentan nivel de estrés moderado, mientras que solo en el 25.0% de ellos (65), se observa un nivel de estrés profundo y en 69 de los participantes (26.5%) están presentando un nivel de estrés leve.

Análisis inferencial de las variables

Tabla 9

Relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.

	ρ	<i>p</i>	<i>n</i>
Inteligencia emocional	.580	<.001	260
Estrés académico			

Nota: ρ =coeficiente de correlación de rangos (rho) de Spearman; *p*= valor crítico de la región de conservación/rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza; *n*=tamaño de muestra

La tabla 9 contiene información referida a los resultados del análisis de la correlación a través del coeficiente rho de Spearman, en donde se obtuvo que entre las variables Inteligencia emocional y estrés académico, se encuentra presente una relación directamente proporcional, de magnitud alta ($\rho=.58$), y estadísticamente significativa ($p<.001$); esto último implica el rechazo de la hipótesis estadística nula (H_0 =ausencia de relación entre variables) y refuerza el hallazgo de una relación diferente de cero entre dichas variables. Esto revela que, a mayor

puntuación (o cantidad) del constructo Inteligencia emocional, también se incrementa el Estrés académico, y viceversa; además, la proporción de varianza compartida asciende al 33.7%.

Tabla 10

Relación entre inteligencia emocional y estímulos estresores en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
Inteligencia emocional	.37	<.001	260
Estímulos estresores			

Nota: *r*=coeficiente de correlación producto-momento de Pearson; *p*= valor crítico de la región de conservación/rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza.

Como se aprecia en la tabla 10, la Inteligencia emocional y la escala de Estímulos estresores presentó una relación directamente proporcional y de magnitud moderada ($r=.37$), además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$), lo cual sugiere una relación diferente de cero entre dichas variables (rechazo de la hipótesis estadística nula). Esto implica que a medida que se incrementan las puntuaciones (o cantidad) del constructo Inteligencia emocional, también se incrementa la presión percibida por los Estímulos estresores, y viceversa.

Tabla 11

Relación entre inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

	Rho de Spearman		
	ρ	<i>p</i>	<i>n</i>
Inteligencia emocional	.64	<.001	260
Síntomas			

Nota: ρ =coeficiente de correlación de rangos (rho) de Spearman; *p*= valor crítico de la región de conservación/rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza.

La tabla 11 presenta información en cuanto al análisis de la relación entre Inteligencia emocional y la dimensión síntomas, en donde se encontró lo siguiente: ambas variables

presentaron una relación directamente proporcional y de magnitud moderada ($\rho=.64$), además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$). Esto indica que a medida que se incrementan las puntuaciones (o cantidad) del constructo Inteligencia emocional, también se incrementan los Síntomas experimentados por el Estrés académico, y viceversa

Tabla 12

Relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.

	ρ	p	n
Inteligencia emocional			
Estrategias de afrontamiento	-.17	<.001	260

Nota: ρ =coeficiente de correlación de rangos (rho) de Spearman; p = valor crítico de la región de conservación/rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza.

Como se presenta en la tabla 12, luego de realizar el análisis de la correlación a través del estadístico rho de Spearman, se obtiene que está presente una relación inversamente proporcional y de magnitud débil ($\rho= -.17$), además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$). Esto indica que a medida que se incrementan las puntuaciones (o cantidad) del constructo Inteligencia emocional, disminuye el uso de estrategias de afrontamiento y viceversa.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una problemática que día a día se presenta en los escolares de las instituciones educativas, es la atención que se le brinda al rendimiento académico, sin embargo hay poca dedicación a fomentar y desarrollar las habilidades para manejar emociones negativas propias de la convivencia escolar diaria, sobre todo en las épocas donde el estudiante se ve sometido a tensiones propias de la actividad académica, como son los períodos de exámenes, presentación de tareas, etc.; más aún en el contexto actual de pandemia mundial por el que atravesamos, Es por ello que el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.

En relación al objetivo general, se obtuvo que entre las variables inteligencia emocional y estrés académico, se encuentra presente una relación directamente proporcional, de magnitud alta ($\rho = .58$) y estadísticamente significativa ($p < .001$); lo cual implica el rechazo de la hipótesis estadística nula. Este resultado revela que, a mayor puntuación del constructo Inteligencia emocional, también se incrementa el Estrés académico. Cabe señalar que dicha relación estadística presenta una relación proporcional compartida entre ambas variables, del 33.7%, es decir que dicho porcentaje explicaría la relación entre ambas variables. De manera comportamental, el resultado se interpreta que, a pesar que los estudiantes poseen la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar sus emociones, así como para regularlas, ellos continúan vivenciando el padecimiento experimentado ante situaciones de tensión que le provocan hechos o sucesos que ocurren dentro del ámbito académico, los mismos que son percibidos como amenazantes porque generan un desequilibrio en su bienestar psicológico. Similar resultado encontró Domínguez (2019) quien realizó un estudio con ambas variables en estudiantes de Chiclayo, encontrando una correlación significativa positiva, aunque baja entre las dimensiones de ambas variables, denotando que los estudiantes presentaban niveles medios

de inteligencia emocional entre a niveles medios, también de estrés académico. Tal situación en la muestra analizada, se puede explicar por el contexto de pandemia por el cual atravesamos, ya que los estudiantes se ven expuestos a vivir situaciones diversas de tensión dentro de sus hogares, en donde reciben las clases virtuales, por ende no están en la capacidad de poner en práctica las habilidades de inteligencia emocional con sus pares, dentro de un ambiente presencial, como se daría de manera cotidiana. Al respecto, Bar-On (2006) nos menciona que las personas que funcionan bien, son exitosas y emocionalmente sanas, son aquellas que poseen un grado suficiente de inteligencia emocional, es decir, son capaces de mantener la ecuanimidad ante situaciones que generen tensión, ansiedad, o también poder controlar los impulsos para poder generar una respuesta apropiada, además de poseer tolerancia al estrés, capacidad de resistir, o ser permisivo ante la situación que origine ansiedad, como en este caso específico de situaciones de estrés académico, por lo cual se esperaría que los estudiantes sean capaces de mantenerse controlados y elaboren estrategias de afrontamiento adecuados, pero al parecer esta habilidad no se estaría presentando, por las razones anteriormente expuestas. Se concluye que a mayor habilidad de inteligencia emocional, mayor será la capacidad para manejar el estrés académico, en la muestra estudiada.

Teniendo en cuenta el primer objetivo descriptivo que fue el describir el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, se encontró que un porcentaje bastante importante (47.7%) de la muestra presentó niveles de tendencia promedio a alta, mientras que solo el 24.6% de los evaluados presenta niveles bajos de inteligencia emocional; sin embargo, solo el 27.7% obtuvo el nivel óptimo de este atributo. Dicho resultado indicaría que los estudiantes, a pesar de presentar este atributo, no lo están utilizando frente al manejo del estrés que le generan las situaciones académicas, debido a la no presencialidad, ya que en este contexto, son otras las variables que entran en juego, como son las tareas domésticas, convivencia hostil, en algunos casos, con los familiares,

actividades rutinarias, convivir en espacios pequeños, etc. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la inteligencia emocional en la adolescencia es un atributo que no siempre se va a expresar, pues los sujetos de este grupo etario generalmente van a tener la tendencia a mostrar arrebatos emocionales o conductas de riesgo y porque la toma de riesgos suele suceder en grupos, tal como lo explica Giedd (2016) quien menciona que el desarrollo del cerebro inmaduro puede permitir sentimientos que anulan la razón e impide que preste atención a las advertencias que los adultos consideran lógicas y pueden ayudar a explicar por qué los adolescentes tienden a buscar emociones y novedad y porque a muchos de ellos les resulta difícil enfocarse en metas a largo plazo por lo cual, la sensación de nerviosismo y sentimiento de cansancio, soledad o depresión es común sobre todo en algunos países donde la vida suele ser apresurada y estresante. Se concluye que en la muestra estudiada, se observa que la mayoría de estudiantes (47.7%) puntúa niveles promedio en cuanto a la inteligencia emocional.

En cuanto al segundo objetivo descriptivo, que menciona la descripción el nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, se revela que un poco menos de la mitad de los estudiantes (126) que representan al 48.5%, presentan nivel de estrés moderado, mientras que solo en el 25.0% de ellos (65), se observa un nivel de estrés profundo y en 69 de los participantes (26.5%) están presentando un nivel de estrés leve, datos que llevan a corroborar la relación hallada, dado que la mayoría presenta indicadores de inteligencia emocional, pero también están presentando niveles moderados de estrés emocional. Resultados similares fueron hallados por Ramos y Condori (2019) quienes efectuaron un trabajo con estudiantes secundarios en Arequipa, donde ubicaron que el nivel de estrés académico que se presenta con más frecuencia en los estudiantes de la muestra, es el moderado (78%), dando esto como conclusión que la presencia de estrés académico es una constante en las actividades académicas de la población estudiantil. Datos que concuerdan también con los encontrados por Domínguez (2019), en una muestra de

estudiantes secundarios en Chiclayo, revelando que en cuanto al estrés académico, los estudiantes de segundo año, presentaron niveles medios, aparte de Cairampoma (2017), quien encontró en una muestra de estudiantes del 5to de secundaria, en Arequipa, que el 95% de los estudiantes presentaban un nivel medio de estrés académico. Ya nos dice Orlandini (1999) que el estrés académico es la tensión que el estudiante experimenta en el aprendizaje personal y las aulas desde la educación preescolar hasta la educación universitaria, concepto que es reforzado por Caldera et al. (2007) quienes refieren que el estrés académico se produce por las exigencias que impone campo educativo, en consecuencia recíprocamente los alumnos y los docentes se ven afectados por esta problemática, ya que la interacción entre estos implicados hace posible la experiencia real del estrés. Por último, Barraza (2007) también mencionan que el estrés académico se produce cuando el estudiante evalúa diversos aspectos del ambiente académico y los percibe como amenazantes, como retos o exigencias a los que puede responder eficazmente o no; estas percepciones se relacionan con emociones anticipatorias como: preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción, alivio, etc. Se concluye que cerca de la mitad de los estudiantes de la muestra evaluada, presentan niveles de estrés moderado.

Continuando con el tercer objetivo específico relacionado con establecer la asociación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión estímulos estresores de la variable estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, resultó que existe relación directamente proporcional y de magnitud moderada ($r=.37$), además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$), lo cual sugiere el rechazo de la hipótesis estadística nula. Esto implica que a medida que se incrementan las puntuaciones del constructo Inteligencia emocional, también se incrementa la presión percibida por los Estímulos estresores, y viceversa. Dichos resultados se interpretan cuando los estudiantes que poseen habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional, pueden ser

utilizadas ante situaciones valoradas como amenazantes o retos, que son controladas o no por el estudiante generando una apreciación subjetiva del estrés. Estas percepciones se vinculan a emociones anticipatorias y de resultado. Se pueden señalar como estímulos estresores de tipo académicos la competencia con los compañeros de clase, la sobrecarga de asignaturas y tareas escolares, el trato que mantengan con los docentes, las dificultades que puedan tener para la comprensión de los temas tratados en clase, así como las dificultades que puedan presentar al momento de participar durante el desarrollo de las mismas. Al respecto Barraza (2005) propone que el estrés académico es la afección que padecen los estudiantes por estar sometidos a situaciones estresantes dentro del entorno académico, las mismas que producen dificultades o problemas de salud. Esto indica que el estrés es una manifestación que resulta de la confrontación del sujeto con la valoración que le otorga a los hechos del entorno escolar, los que son percibidos como amenazantes provocando un desequilibrio en su bienestar. En conclusión, existe una relación significativa entre las puntuaciones de inteligencia emocional y la dimensión Estímulos estresores, es decir, a mayor habilidad de inteligencia emocional, mejor capacidad para manejar el efecto de dichos estresores como amenazantes para la salud psicológica o bienestar emocional de los estudiantes, en la muestra analizada.

Teniendo en cuenta el cuarto objetivo específico del estudio que tuvo que ver con determinar la relación entre inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, se encontraron evidencias de una relación directamente proporcional y de magnitud moderada ($r=.64$) entre ambas variables, además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$). Esto indica que a medida que se incrementan las puntuaciones del constructo Inteligencia emocional, también se incrementan los Síntomas experimentados por el Estrés académico. Lo cual se traduce en situaciones en donde los estudiantes, a pesar de presentar habilidades para el control emocional, no dejan de percibir la presencia de indicadores de estrés académico, tales como algunas reacciones físicas (dolor de

cabeza, cansancio difuso, morderse las uñas, dificultad para dormir o somnolencia, aumento o pérdida de peso etc.), algunas reacciones psicológicas (susceptibilidad, tristeza, irritabilidad excesiva, indecisión, escasa confianza en uno mismo, inquietud, falta de entusiasmo, preocupación excesiva, dificultad de concentración etc.) además de algunas reacciones comportamentales (aislamiento, conflictos frecuentes, desgano para realizar los deberes escolares, aumento o reducción del consumo de alimentos, etc.). Se concluye que existe correlación directa entre inteligencia emocional y síntomas del estrés académico.

Por último, en el quinto objetivo específico, en donde se buscó establecer la relación entre inteligencia emocional y la dimensión estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, se ubicó que está presente una relación inversamente proporcional y de magnitud débil ($\rho = -.17$), además de ser estadísticamente significativa ($p < .001$) lo que indica que a medida que se incrementan las puntuaciones del constructo Inteligencia emocional, disminuye el uso de estrategias de afrontamiento y viceversa. Al respecto Viñas et al. (2015), en un estudio realizado en alumnos de secundaria en España, donde encontraron que los métodos de afrontamiento del estrés académico en términos positivos, entretenimiento físico, esmerarse y lograr triunfos están relacionadas con un superior bienestar individual, en tanto que el culparse a sí mismo y acumular esas emociones negativas conllevan a tener un deficiente bienestar individual, resultados que se presentan con mayor incidencia en los adolescentes de 15 a 17 años. Estos hallazgos se traducen en la capacidad que tienen los estudiantes para el manejo emocional dentro las situaciones que le generen estrés académico, ante las cuales se espera que utilicen comportamientos específicos que les permitan responder al estrés con el único objetivo de restablecer el equilibrio sistémico; son recursos o estrategias tales como comentar con alguien lo que les preocupa, expresar sus sentimientos o ideas, sin perjudicar a los demás, incluso refugiarse en la oración, en algunos casos. Estas estrategias, no estarían siendo utilizadas por

los estudiantes de la muestra analizada, como se explicó anteriormente, debido a la situación de aislamiento social en la cual nos desenvolvemos actualmente, por lo cual se están manifestando síntomas de estrés ocasionados por las situaciones académicas experimentadas dentro del hogar desde el inicio del confinamiento social. Se concluye que el nivel de inteligencia emocional se encuentra relacionado directamente con el uso de estrategias de afrontamiento frente al estrés académico, en la muestra analizada.

VI. CONCLUSIONES

- Se encuentra relación directamente proporcional, de magnitud alta ($\rho=.58$) y estadísticamente significativa ($p<.001$) entre las variables inteligencia emocional y estrés académico, rechazando la hipótesis estadística nula, resultado que revela que, a mayor puntuación (o cantidad) del constructo inteligencia emocional, también se incrementa el estrés académico, y viceversa; además, la proporción de varianza compartida asciende al 33.7%.
- Se obtiene que el 24.6% de los estudiantes evaluados presenta niveles bajos de inteligencia emocional, mientras que el 47.7% restante presenta niveles de tendencia promedio a alta, sin embargo, solo el 27.7% obtuvo el nivel óptimo de este atributo.
- Se aprecia que un poco menos de la mitad de los estudiantes (126) que representan al 48.5%, presentan nivel de estrés moderado, mientras que solo en el 25.0% de ellos (65), se observa un nivel de estrés profundo y en 69 de los participantes (26.5%) están presentando un nivel de estrés leve.
- Se determina una relación una relación directamente proporcional y de magnitud moderada ($r=.37$), además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$) entre la inteligencia emocional y la dimensión estímulos estresores, lo cual sugiere el rechazo de la hipótesis estadística nula, lo cual implica que a medida que se incrementan las puntuaciones del constructo inteligencia emocional, también se incrementa la presión percibida por los estímulos estresores, y viceversa, en la muestra analizada.
- Se encontró relación directamente proporcional y de magnitud moderada ($\rho=.64$), además de ser estadísticamente significativa ($p<.001$) entre inteligencia emocional y la dimensión síntomas, indicando que a medida que se incrementan las del constructo inteligencia emocional, también se incrementan los síntomas experimentados por el estrés académico, y viceversa, en la muestra analizada.

- Se obtiene la presencia de una relación inversamente proporcional y de magnitud débil ($\rho = -0.17$) entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento, además de ser estadísticamente significativa ($p < .001$) lo cual establece que a medida que se incrementan las puntuaciones del constructo inteligencia emocional, disminuye el uso de estrategias de afrontamiento y viceversa, en la muestra estudiada.

VII. RECOMENDACIONES

- Realizar el estudio con ambas variables, pero en el contexto de la presencialidad, a fin de contrastar los resultados esperados en la presente investigación, pues según la teoría se presume una relación inversa entre ambas variables, sin embargo en el presente se obtuvo una relación directa, explicada por el tema del contexto virtual en el que se reciben las clases escolares actualmente.
- Considerar ejecutar la investigación tomando en cuenta el aumento del tamaño muestral, para aumentar la representatividad y la posibilidad de generalizar los resultados a la mayor cantidad de población estudiantil del distrito en mención
- Realizar investigaciones de tipo comparativo, con la variable inteligencia emocional y estrés académico, donde se tome en cuenta factores sociodemográficos tales como el género, pues los datos obtenidos en los distintos estudios difieren entre sí, por lo que no podemos asegurar la similitud o diferencias en los perfiles debido a la variable sexo, además el tipo de colegio (particular o público), así como los grupos etarios.
- Brindar capacitación constante a los docentes de aula sobre Técnicas y estrategias para el desarrollo de habilidades de control emocional en el aula, así como técnicas lúdicas para el manejo del estrés académico, pues muchas veces se busca el origen de las dificultades académicas en otros factores asociados, restando la importancia de ambas variables estudiadas.
- Ejecutar Talleres Vivenciales de Control emocional, a cargo de psicólogos educativos, dirigidos al personal docente, pues muchas veces sólo se contemplan capacitaciones académicas y de conocimientos, dejando de lado el acompañamiento emocional y afectivo al docente, lo cual repercute directamente en el trato que tengan con los estudiantes en el día a día.

- Instalar Programas Educativos en los colegios participantes de carácter permanente durante el año lectivo, dirigidos a los tutores de aula, con la finalidad de enseñar y desarrollar la llamada inteligencia emocional, así como el manejo de situaciones estresantes en el contexto educativo, lo cual permitirá que los docentes se encuentren preparados para afrontar situaciones que se pueden presentar en el aula, para ser abordadas oportuna y efectivamente.
- Resaltar la importancia de la educación de las emociones en el contexto educativo escolar, durante las llamadas “Escuelas para Familias”, con el objetivo de desatacar la relevancia de esta habilidad en el desarrollo personal y social de las personas durante todo el periodo de la vida.

VIII. REFERENCIAS

- Alonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés Académico. *Edumecentro* 7(2). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023824>
- Alonso, L. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico: Análisis de variables mediadoras* [Tesis de pregrado, Universidad de Salamanca]. Gredos. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126619/TFG_AlonsoTamayoL_Inteligenciaemocional.pdf?sequence=1
- American Psychological Association, APA. (2019). *Métodos de encuesta Stress in America*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2019/methodology>
- Aragón, J. (2018). *Clima social familiar e Inteligencia emocional en estudiantes de tercero y quinto de secundaria* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional UA. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/453/3/Vanessa%20Aragon.pdf><http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Aron, A., Coups, E. y Aron, E. N. (2013). *Statistics for psychology* (6a ed.). Pearson Education Inc.
- Asociación Americana de Psicología (2015). *Estrés es un problema serio en los Estados Unidos*. <http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-problema.aspx>
- Asociación Americana de Psicología (2016). Encuesta de Asociación Americana de Psicología demuestra que el estrés en los adolescentes es similar al de los adultos. <https://www.apa.org/news/press/releases/2014/02/estres-adolescentes>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Multi-Health systems. Inc. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233216360007.pdf>

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional -Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Electrónica Psicología Científica*, 21(2), 65-75.
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicología-19-1-características-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 4.
http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=CHARACTER%3%8DSTICAS+DEL+ESTR%3%89S+ACAD%3%89MICO+D+E+LOS+ALUMNOS+DE+EDUCACI%3%93N+MEDIA+SUPERIOR
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Psicología Científica*, 9(2). <http://www.psicologiacientifica.com>
- Barraza, A. (2007). Inventario SISCO de estrés académico. *INED*, 4.
[file:///C:/Users/DANIELA/Downloads/DialnetElInventarioSISCODeEstresAcademico-2358921%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DANIELA/Downloads/DialnetElInventarioSISCODeEstresAcademico-2358921%20(1).pdf)
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011) Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 65–82.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865240>
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y Rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una Institución Educativa de la Región Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1120/1/2011_Cabrera_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20acad%3%a9mico%20de%20los%20alumnos%20del%20nivel%20secundario%20de%20una%20instituci%3%b3n%20educativa%20de%20la%20regi%3%b3n%20Call.pdf

Cairampoma, N. (2017). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPEU. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/2091>

Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 62(1), 25-30. <https://www.redalyc.org/pdf/379/37962105.pdf>

Daneri, F. (2012). *Psicobiología del Estrés*. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf

Diario La República (25 de mayo de 2019). Desarrollo e inteligencia emocional en los niños. <https://larepublica.pe/salud/855060-desarrollo-e-inteligencia-emocional-en-los-ninos/>

Domínguez, D. (2019). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29557/Dom%3%adnguez_CDC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado* [Tesis de pregrado, Universidad Rafael

Landívar. Guatemala, de la Asunción].

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.

<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/1170/993>

Fernández, A. (2009). *Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a niños de 11 y 12 años de edad en una institución educativa de España*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10803/31762>

Field, A., Miles, J. y Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. SAGE Publications Inc

Folkman, R., y Lazarus, R. (1984). Teoría transaccional de estrés y afrontamiento. *Psicología ambiental: Elementos Básicos*, 3. http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-4-tema-8-2-2

García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral*, 3(6), 102.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

<http://www.academiaperuanadepsicologia.net/2014/abordaje%20teorico.pdf> Selye H. [The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. Journal of Clinical Endocrinology. 1946; 6: p. 177 -231](http://www.academiaperuanadepsicologia.net/2014/abordaje%20teorico.pdf)

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor S.A

Guevara, L. (2011). *Inteligencia emocional: Temas para la educación*, 12, 1-12. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

Hernández, J., Espinosa, F., Rodríguez, J., Chacón, J., Toloza, C., Arenas, M., Carrillo, S. y Bermúdez, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson:

- definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-601. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education Interamerica.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca S.A.
- Lunahuana, M. (2018). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes de una universidad privada*. [Tesis de pregrado, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional USMP. http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4254/lunahuana_rcr.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una aproximación al estrés escolar. *Redalyc*, 10(2), 11-22. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>
- Martins, A. (6 de diciembre de 2016). Pruebas PISA: ¿Cuáles son los mejores países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina?. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38211248>
- Mendiola, J. (2010). *El manejo del Estrés Académico en estudiantes universitarios: una propuesta de intervención*. [Tesis inédita de pregrado, Universidad Nacional de México, Chimalhuacán]. Repositorio de la UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000673462
- Montanero, J. y Minuesa, C. (2018). *Estadística básica para ciencias de la salud*. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/7011>
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/51110.15517/revedu.v33i2.5>

- National Institute of Mental Health in Bethesda, Maryland (2016) Reference Group Executive Summary Spring 2016. Hanover. <https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II%20SPRING%202016%20CANADIAN%20REFERENCE%20GROUP%20EXECUTIVE%20SUMMARY.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Entornos laborales saludables: Fundamentos y modelo de la OMS*. Ginebra: 2010. Report No.: ISBN: 978-92-4-350024-9
- Organización Mundial de la Salud. (Octubre de 2017). *Salud mental en el lugar de trabajo*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/es/
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento por qué se quedan atrás y como ayudarles a tener éxito* <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6546>
- Orlandini, A. (1999). *El estrés: Qué es y cómo evitarlo*. Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/381054637/El-Estres-Que-Es-y-Como-Evitarlo-Alberto-Orlandini>
- Oros, L.B. y Vogel, G.K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 1 (17), 85-101. <https://www.redalyc.org/pdf/259/25917106.pdf>
- Owoyele, J. (2015). *Estrés, hábitos de estudio y desempeño académico de los estudiantes en las escuelas de secundaria de Ogunstate*. https://www.academia.edu/23719309/stress_study_habits_and_students_academic_performance_in_ogun_state_senior_secondary_schools
- Piñán, P. (2019). *Inteligencia emocional y autoestima en el aprendizaje significativo de los estudiantes* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3934/PI%c3%91AN%20GUE>

[RRA%20MILAGRO%20PATRICIA%20-%20DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Ramos, J. y Condori, D. (2019). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes del Tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa Particular de Arequipa – 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9958>
- Real Academia Española (2019). *Definición de Inteligencia*. <https://dle.rae.es/inteligencia>
- Reuven Bar-On. (1997). *El Inventario del Cociente Emocional (EQ-i): Manual Técnico*. Multi-Health Systems, Inc
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Istaacala*, 14(2). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023/24499> Roberth K. C., & Ayman, S. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona
- Ruiz Alva, C. (2005). Estandarización del test “Conociendo mis emociones” de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años. *Revista De Psicología*, 7, 115–124. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/502>
- Russek, S. (2016). *Crecimiento y Bienestar Emocional*. <http://www.crecimiento-y-bienestar-emocional.com/sintomas-y-consecuencias>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence* 17, 433-442. <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). *Inteligencia emocional imaginación, cognición y personalidad*. <http://journals-sagepub.com/doi/102190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Bellock, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de Psicopatología* (pp. 3-52). McGraw-Hill.

- Sosa, D. (2014). Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: Eficacia de un programa de intervención en estudiantes [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suárez Colorado, Y. (2012). La Inteligencia Emocional como Factor Protector ante el Suicidio en Adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 182-200.
- Ugarriza, N. (2001). Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario Bar-On (ICE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Viñas, P., González, C., García, Y., Malo, S. y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282015000100024
- Zárate, N., Soto, M., Martínez, E., Castro, M., García, R. y López, N. (2017). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes. *FEM: Revista de la Fundación Médica*, 21(3), 153-157.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S201498322018000300007&lng=es&tlng=es

IX. ANEXOS

Anexo A

Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021. Victoria Elena Lecaros García

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>General</p> <p>¿Existirá relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021?</p>	<p>General</p> <p>Determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.</p> <p>Específicos</p> <p>Describir el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p> <p>Describir el nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla</p> <p>Determinar la relación entre inteligencia emocional y estímulos estresores en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p>	<p>General</p> <p>Existe relación correlación inversa y estadísticamente entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla, 2021.</p> <p>Específicas</p> <p>H1. Existe relación inversa y estadísticamente significativa entre Inteligencia emocional y estímulos estresores en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p> <p>H2. Existe relación inversa y estadísticamente significativa entre Inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p> <p>H3. Existe relación directa y estadísticamente significativa entre Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de</p>	<p>Variable 1</p> <p>Inteligencia emocional</p> <p>Dimensiones</p> <p>Autoestima Socialización Solución de problemas Felicidad y Optimismo Manejo de la emoción Seguridad Empatía</p> <p>Variable 2</p> <p>Estrés académico</p> <p>Dimensiones</p> <p>Estímulos estresores Síntomas Estrategias de afrontamiento</p>	<p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Alcance o Nivel</p> <p>Correlacional</p> <p>Diseño</p> <p>No experimental</p> <p>Población</p> <p>Estudiantes, del primero al quinto año de secundaria, pertenecientes a cinco Instituciones Educativas Privadas del distrito de Ventanilla</p> <p>Muestra</p> <p>260 estudiantes, de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 11 y 18 años</p>

	<p>Determinar la relación entre inteligencia emocional y síntomas en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p> <p>Determinar la relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p>	<p>secundaria de instituciones educativas particulares de Ventanilla.</p>		<p>Técnica de recolección de datos</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumentos para la recolección de datos</p> <p>Inventario de Inteligencia emocional Conociendo mis emociones-CME de Ruiz (2004), adaptado por Quintana (2017).</p> <p>Inventario SISCO del Estrés académico de Barraza (2007), analizado por Quito (2019).</p>
--	---	---	--	--

Anexo B

INVENTARIO CONOCIENDO MIS EMOCIONES PARA ADOLESCENTES CME- Ruiz, 2004

Nombre: _____

Colegio: _____ Estatal () Privado () Parroquial ()

Edad: _____ Sexo: _____ Sección _____

Lugar de procedencia: Lima () Provincia () Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás afirmaciones sobre maneras de pensar, sentir y actuar. Lee cada una con mucha atención; luego, marca la respuesta que mejor te describe con una X según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas, ni malas. Contesta todas las preguntas con la verdad.

OPCIONES DE RESPUESTA:

S	CS	AV	CN	N
Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca

Nº	PREGUNTAS	S	CS	AV	CN	N
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.					
2.	Me gusta como soy					
3.	Me siento feliz con la clase de persona que soy					
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.					
5.	Soy capaz de respetar a los demás					
6.	Quisiera ser otra persona					
7.	Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo					
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.					
9.	Cuando me enojo lo demuestro					
10.	Pienso que mi vida es muy triste.					
11.	Confío en que frente a un problema sabré como darle solución					

12.	Me gusta escuchar a los demás					
13.	Tengo una mala opinión de mí mismo					
14.	Antes de resolver un problema, primero pienso como lo haré.					
15.	Estoy descontento(a) con la vida que tengo.					
16.	Mis amigos confían bastante en mí.					
17.	Pienso que soy una persona fea comparada con otras(os).					
18.	Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad					
19.	Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan					
20.	Estoy de mal humor casi todo el tiempo					
21.	Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.					
22.	Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.					
23.	Me tengo rabia y cólera a mí mismo					
24.	Puedo resolver problemas propios de mi edad					
25.	Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.					
26.	Me resulta difícil relacionarme con lo demás.					
27.	Tengo bastantes amigos(as) que me buscan y me aprecian.					
28.	Cuando me molesto, actúo sin pensar					
29.	Si un compañero me insulta, yo voy y le hago lo mismo.					
30.	Puedo buscar maneras de resolver mis problemas					
31.	Me pongo nervioso(a) si los profesores me hacen una pregunta en la clase.					
32.	En general, me llevo bien con la gente					
33.	Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.					
34.	Me siento feliz y estoy contento(a) con mi cuerpo.					
35.	Me siento contento(a) con casi todos mis amigos(as)					
36.	Mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles					

Gracias por completar correctamente el cuestionario.

Anexo C

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO (Barraza, 2007)

Grado/ sección:..... Edad: Sexo: (F) (M)

1.- Durante el transcurso del año académico ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí No

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

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

1	2	3	4	5

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez (3) es algunas veces (4) es casi siempre (5) es siempre.

En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
3.- La competencia con los compañeros del grupo					
4.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
5.- La personalidad y el carácter del profesor					
6.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
7.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
8.- No entender los temas que se abordan en la clase					
9.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
10.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					

Otra _____ (especifique)					
--------------------------	--	--	--	--	--

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez (3) es algunas veces (4) es casi siempre (5) es siempre.

En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
11.-Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
12.- Fatiga crónica (cansancio permanente)					
13.- Dolores de cabeza o migrañas					
14.-Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
15.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
16.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
17.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
18.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
19.- Ansiedad, angustia o desesperación.					
20.- Problemas de concentración					
21.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
22.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					

23.- Aislamiento de los demás					
24.- Desgano para realizar las labores escolares					
25.- Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez (3) es algunas veces (4) es casi siempre (5) es siempre.


En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
26.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
27.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
28.- Elogios a si mismo					
29.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
30.- Búsqueda de información sobre la situación					
31.- Ventilación y confidencias (Verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

Anexo D

Formulario Google del Instrumento de Recolección de datos

<https://forms.gle/7kbgabrNwC4D7nJd6>



Sección 1 de 8

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS.

Estimado(a) estudiante:
Solicito tu colaboración a través del llenado de la presente encuesta, para la realización de un estudio de investigación, el cual pretende visualizar si el nivel de Inteligencia emocional de los estudiantes guarda alguna relación con su nivel de Estrés académico. La participación es voluntaria y la información obtenida será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sea el de investigación, por lo que las encuestas serán anónimas. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio. Así mismo, no se podrá acceder a los resultados del mismo, ya que se trata de una investigación que recoge información exclusivamente para tales fines.
El estudio en mención está a cargo de la Psicóloga Victoria Elena Lecaros Victoria, de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
Si estas de acuerdo en participar, te solicito, completar la sección destinada a tu consentimiento. De antemano, te agradezco tu participación y la información valiosa que brindarás.

ACEPTO PARTICIPAR *

Sí

No

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Anexo E

Figura 1

Análisis gráfico de la distribución de datos

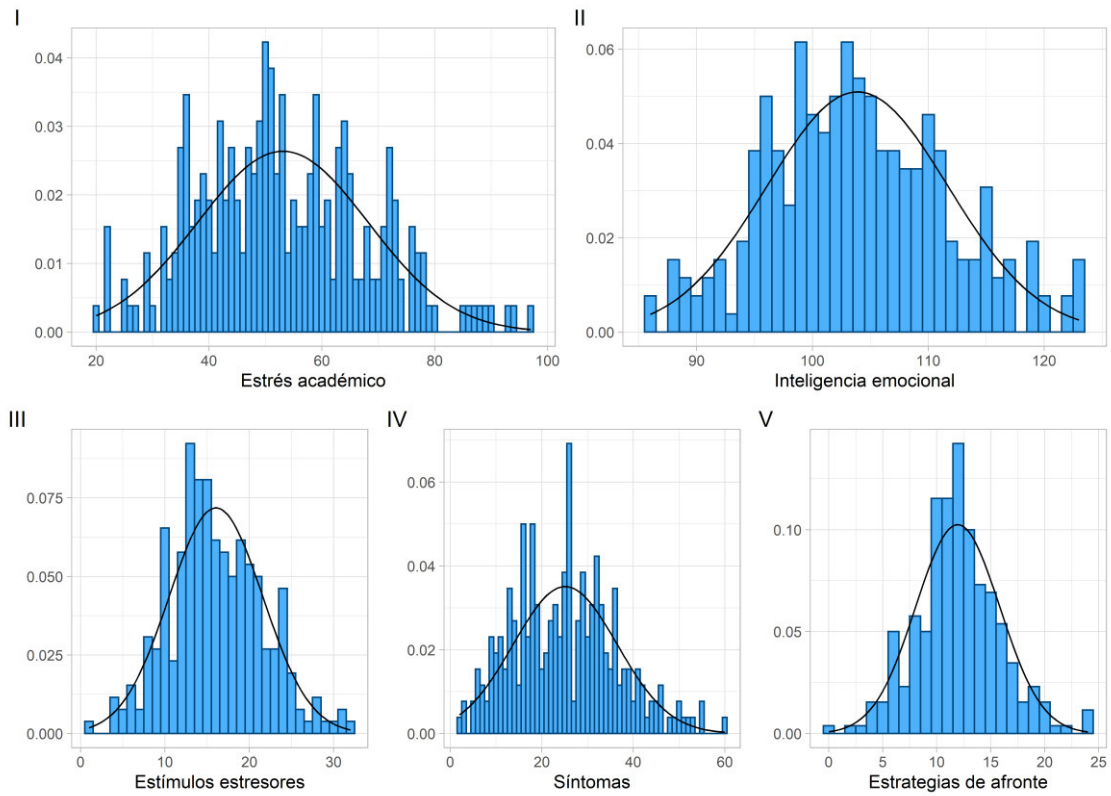
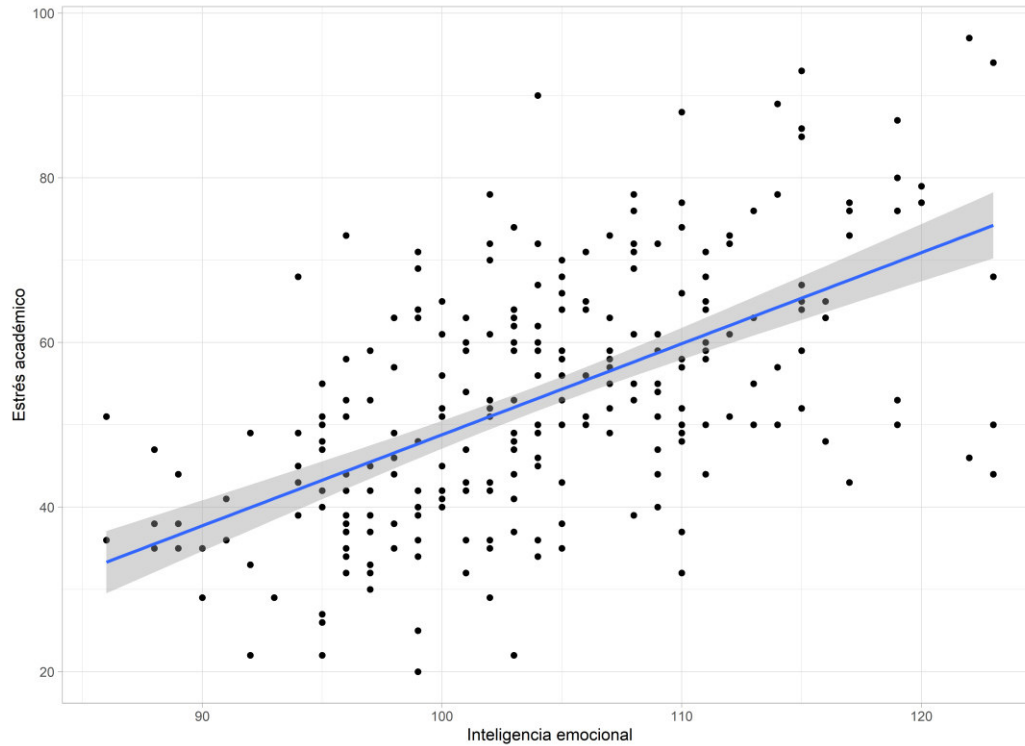


Figura 2

Gráfico de dispersión de los puntajes Inteligencia Emocional – Estrés académico



Nota: El método empleado para determinar la tendencia de variación mutua de los datos fue realizado a través de la aproximación al modelo lineal.

Gráfico elaborado en R versión 4.1.2 con el paquete: ggplot2 versión 3.3.5.

Tabla 3

Normas interpretativas para la muestra evaluada

Percentiles	Escalas		Interpretación
	Inteligencia emocional	Estrés académico	
10	95	35	
20	97	39	Baja / Leve
25	98	42	
30	99	44	
50	103	51	Media / Moderado
70	108	61	
75	109	64	
80	110	65	Alta / Profundo
90	115	73	

Nota: Los adjetivos “Bajo”, “Medio” y “Alto” corresponden a los niveles de inteligencia emocional observada en la muestra. Mientras que, “Leve”, “Moderado” y “Profundo” corresponden al grado de Estrés académico descrito en la muestra.

Dichas puntuaciones solo son un referente del grupo evaluado, y no representan una generalización más allá del presente estudio.