



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ANSIEDAD ANTE EXÁMENES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS DE UNA ACADEMIA DE LIMA
METROPOLITANA, 2025

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

Chumpitaz Muñoz, Jessica Verónica Betsabe

Asesora

Caballero Calderón, Nelly Graciela

ORCID: 0000-0001-9616-6053

Jurado

Díaz Hamada, Luis Alberto

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

Reyes Rodríguez, Javier Andres

Lima - Perú

2026

ANSIEDAD ANTE EXÁMENES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS DE UNA ACADEMIA DE LIMA METROPOLITANA, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

28%

INDICE DE SIMILITUD

24%

FUENTES DE INTERNET

13%

PUBLICACIONES

17%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal

Trabajo del estudiante

6%

2

repositorio.autonoma.edu.pe

Fuente de Internet

2%

3

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

5

alicia.concytec.gob.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.continental.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

www.researchgate.net

Fuente de Internet

1%

8

Submitted to Universidad Ricardo Palma

Trabajo del estudiante

1%

9

repositorio.usmp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

10

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

11

Submitted to Universidad Jose Carlos Mariategui

Trabajo del estudiante

1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ANSIEDAD ANTE EXÁMENES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS DE UNA ACADEMIA DE LIMA METROPOLITANA, 2025

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:

Chumpitaz Muñoz, Jessica Verónica Betsabe

Asesora:

Caballero Calderón, Nelly Graciela

ORCID: 0000-0001-9616-6053

Jurado:

Díaz Hamada, Luis Alberto

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

Reyes Rodríguez, Javier Andres

Lima - Perú

2026

Pensamientos

“Ser humano es aprender a entender
nuestras heridas sin dejarnos definir por
ellas”.

Anónimo

“A veces, el mayor cambio no está en lo
que logramos, sino en cómo aprendemos
a mirarnos con más comprensión”.

Anónimo

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía, y darme fuerzas
en todo momento.

A mi madre, por su gran amor, sacrificio
y apoyo durante todos estos años para
poder lograr mi sueño de ser profesional.

A mis abuelos, por enseñarme a no
rendirme y verme cumplir esta meta.

A mis hermanos, por confiar que puedo
cumplir mis metas.

Agradecimientos

Expreso mi sincero agradecimiento a mi familia, por su apoyo constante a lo largo de mi formación.

A mi madre, por su amor, fortaleza y confianza incondicional.

A mis hermanos y amigos, por su compañía, motivación y aliento permanente.

A mi alma mater, por su formación académica; a todos ellos, mi gratitud infinita por ser parte fundamental de este logro.

ÍNDICE

Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	2
1.2. Antecedentes.....	5
<i>1.2.1. Antecedentes nacionales.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2.2. Antecedentes internacionales.....</i>	<i>8</i>
1.3. Objetivos.....	11
<i>1.3.1. Objetivo general.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.2. Objetivos específicos.....</i>	<i>11</i>
1.4. Justificación.....	12
1.5. Hipótesis.....	13
<i>1.5.1. Hipótesis general.....</i>	<i>13</i>
<i>1.5.2. Hipótesis específicas.....</i>	<i>13</i>
II. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	15
<i>2.1.1. Ansiedad.....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.2. Ansiedad ante exámenes.....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.3. Inteligencia emocional.....</i>	<i>21</i>
III. MÉTODO.....	27
3.1. Tipo de investigación.....	27
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	27
3.3. Variables.....	27

3.3.1. <i>Variable: Ansiedad ante exámenes</i>	27
3.3.2. <i>Variable: Inteligencia emocional</i>	28
3.4. Población y muestra.....	29
3.5. Instrumentos.....	30
3.5.1. <i>Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E)</i>	30
3.5.2. <i>Trait Meta-Mood Scale- 24 (TMMS-24)</i>	31
3.6. Procedimientos.....	32
3.7. Análisis de datos.....	32
3.8. Consideraciones éticas.....	34
IV. RESULTADOS	35
4.1. Resultados descriptivos	35
4.2. Resultados inferenciales	36
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	39
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	45
VIII. REFERENCIAS	47
IX. ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable ansiedad ante exámenes.....	28
Tabla 2. Operacionalización de la variable inteligencia emocional.....	28
Tabla 3. Características sociodemográficas de la muestra.....	29
Tabla 4. Prueba de normalidad.....	33
Tabla 5. Análisis descriptivo de las variables.....	35
Tabla 6. Correlación entre inteligencia emocional y ansiedad ante exámenes.....	36
Tabla 7. Correlación entre inteligencia emocional y dimensiones de la ansiedad ante exámenes.....	36
Tabla 8. Correlación entre ansiedad ante exámenes y dimensiones de la inteligencia emocional.....	37
Tabla 9. Comparación de la ansiedad ante exámenes según sexo.....	37
Tabla 10. Comparación de la inteligencia emocional según sexo.....	38

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 231 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizaron el Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) y el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). Los resultados evidenciaron una relación inversa, pequeña y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad ante exámenes ($\rho = -0.150$; $p = .023$). A nivel dimensional, la inteligencia emocional se relacionó de manera inversa con la preocupación ($\rho = -0.194$; $p = .003$), pero no con la emocionalidad ($\rho = -0.091$; $p = .169$). Asimismo, la ansiedad ante exámenes se relacionó negativamente con la claridad emocional ($\rho = -0.218$; $p = .001$) y la regulación emocional ($\rho = -0.224$; $p = .001$), mas no con la atención emocional ($\rho = 0.057$; $p = .388$). No se hallaron diferencias significativas según sexo en ansiedad ante exámenes ($p = .899$) ni en inteligencia emocional ($p = .781$). Se concluye que la inteligencia emocional, especialmente en sus dimensiones de claridad y regulación, se asocia con menores niveles de ansiedad ante exámenes, destacando su papel en el afrontamiento de situaciones evaluativas.

Palabras clave: ansiedad ante exámenes, inteligencia emocional, estudiantes preuniversitarios, estrés académico

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between test anxiety and emotional intelligence in pre-university students from an academy in Lima Metropolitana. The study followed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 231 students. Data were collected using the Test Anxiety Inventory (TAI-E) and the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). The results showed a small but significant inverse relationship between emotional intelligence and test anxiety ($\rho = -0.150$; $p = .023$). At the dimensional level, emotional intelligence was inversely related to worry ($\rho = -0.194$; $p = .003$), but not to emotionality ($\rho = -0.091$; $p = .169$). Likewise, test anxiety was negatively related to emotional clarity ($\rho = -0.218$; $p = .001$) and emotional regulation ($\rho = -0.224$; $p = .001$), but not to emotional attention ($\rho = 0.057$; $p = .388$). No significant differences were found by sex in either test anxiety ($p = .899$) or emotional intelligence ($p = .781$). It is concluded that emotional intelligence, particularly in its dimensions of clarity and regulation, is associated with lower levels of test anxiety, highlighting its role in coping with evaluative situations.

Keywords: test anxiety, emotional intelligence, pre-university students, academic stress

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, lo emocional no aparece como un elemento secundario, sino que se va haciendo cada vez más evidente conforme aumentan las exigencias académicas, las evaluaciones continuas y la presión por obtener buenos resultados, generando en los estudiantes respuestas que no siempre logran manejar con facilidad y que terminan influyendo en la manera en que enfrentan sus responsabilidades académicas.

Bajo estas condiciones, la ansiedad ante exámenes no surge de manera aislada, sino como una respuesta que se activa específicamente en situaciones evaluativas, en donde se combinan pensamientos negativos, reacciones fisiológicas y ciertas conductas de evitación que, aunque a veces pasan desapercibidas, terminan afectando el desempeño; esto suele notarse con mayor claridad en contextos como el preuniversitario, donde el nivel de exigencia es alto y la idea de fallar adquiere un peso significativo para los estudiantes.

Existen estudios que vinculan la inteligencia emocional con distintas variables del ámbito académico y también con aspectos emocionales, pero ese patrón no se mantiene con la misma claridad cuando se intenta ubicar su relación con la ansiedad ante exámenes en estudiantes preuniversitarios del contexto peruano. Ahí la evidencia se vuelve más escasa, menos específica. Y esto no es un detalle menor, sobre todo si se considera el escenario de las academias en Lima Metropolitana, donde la exigencia es constante, el ritmo es acelerado y las evaluaciones no suelen dar mucho margen de error.

Por ello, la presente investigación se orienta a analizar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, incluyendo además la revisión de sus dimensiones y las posibles diferencias según sexo.

Finalmente, el estudio se organiza en seis capítulos. El Capítulo I desarrolla la introducción, abarcando el problema, los antecedentes, los objetivos, la justificación y las hipótesis. Luego, en el Capítulo II, se presenta el marco teórico. El Capítulo III describe el método. A continuación, el Capítulo IV expone los resultados, mientras que el Capítulo V recoge la discusión de los hallazgos. Por último, el Capítulo VI reúne las conclusiones y recomendaciones.

1.1. Descripción y formulación del problema

La ansiedad constituye uno de los trastornos mentales más prevalentes a nivel mundial, cuya incidencia ha experimentado un incremento significativo en los últimos años. Durante el primer año de la pandemia por COVID-19, los casos de ansiedad y depresión aumentaron en un 25%, evidenciando un deterioro sustancial en la salud mental de la población (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). En la actualidad, se estima que aproximadamente 301 millones de personas, equivalentes al 4% de la población mundial, padecen algún tipo de trastorno de ansiedad, caracterizado por miedo excesivo, preocupación persistente y dificultades en el funcionamiento cotidiano (OMS, 2023). No obstante, pese a la disponibilidad de tratamientos eficaces, solo una de cada cuatro personas recibe atención adecuada, debido a factores como la limitada accesibilidad a los servicios de salud, el estigma social y el desconocimiento del trastorno.

En el contexto latinoamericano, esta problemática también presenta una alta prevalencia, afectando a más del 8% de la población, con mayor incidencia en adolescentes y jóvenes que atraviesan etapas de transición educativa (Cuenca et al., 2020). En el Perú, la ansiedad representa la principal causa de consulta en los servicios de salud mental; según el Ministerio de Salud (Minsa, 2023), durante el año 2022 se registraron 433,816 casos diagnosticados, con mayor predominancia en mujeres jóvenes de 17 a 25 años.

Dentro del ámbito educativo, la ansiedad ante exámenes (AE) se configura como una manifestación específica de la ansiedad, directamente vinculada a situaciones evaluativas y con un impacto significativo en el rendimiento académico. Esta se expresa a través de síntomas fisiológicos, como taquicardia y sudoración; cognitivos, como bloqueos mentales o dificultades de concentración; y conductuales, como evitación o procrastinación (Zeidner, 1991; Thomas et al., 2022). En escenarios de alta exigencia académica, como los que se observan en países asiáticos, entre ellos Japón, China y Corea del Sur, la presión por alcanzar estándares elevados no solo organiza la dinámica educativa, sino que también va moldeando, de forma progresiva, la experiencia emocional del estudiante. En estos contextos, el error suele percibirse como fracaso más que como parte del aprendizaje, lo que incrementa la vulnerabilidad a respuestas ansiosas frente a evaluaciones y termina afectando el bienestar psicológico (Yatkin et al., 2023).

Al mirar lo que ocurre en América Latina, la situación mantiene una lógica similar, aunque con matices propios. Ávila et al. (2021) encontraron que alrededor del 30% de estudiantes colombianos presenta niveles relevantes de ansiedad ante exámenes. En el caso peruano, los datos también resultan consistentes con esta tendencia: Ruiz (2022) reportó que el 24.68% de estudiantes de un instituto en Lima presenta niveles altos de ansiedad, mientras que Moquillaza (2022), en universitarios de Cajamarca, identificó que el 63% se ubica en niveles medios. Más que cifras aisladas, estos resultados permiten advertir que la ansiedad académica aparece de forma sostenida en distintos niveles educativos. A esto se suma su relación con otras variables, ya que se ha observado que tiende a vincularse con la procrastinación (Franco y Maqui, 2023; Moquillaza, 2022), mientras que se asocia negativamente con el rendimiento, el desempeño académico y el autoconcepto (Armas et al., 2023; Campos y Paolillo, 2021).

En el caso de los estudiantes preuniversitarios, la situación adquiere una intensidad particular. Se trata de una etapa donde el ingreso a la educación superior deja de ser una

expectativa lejana y pasa a convertirse en una meta inmediata, cargada de presión social y personal. Medina et al. (2021) señalan que esta condición incrementa los niveles de estrés y, con ello, la probabilidad de respuestas ansiosas frente a evaluaciones. Cuando estos cambios no vienen acompañados de estrategias de afrontamiento adecuadas, el malestar emocional tiende a intensificarse (Hernández et al., 2020). En esa misma línea, Barrutia (2021) identificó que un grupo importante de estudiantes preuniversitarios experimenta ansiedad ante exámenes, con efectos visibles tanto en su desempeño académico como en su bienestar psicológico.

En medio de este panorama, la inteligencia emocional comienza a cobrar sentido como un recurso necesario más que opcional. Entendida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones, no implica eliminar la ansiedad, sino aprender a gestionarla sin que desborde al estudiante. Diversos estudios han mostrado que quienes presentan mayores niveles de inteligencia emocional tienden a experimentar menores niveles de estrés y ansiedad académica (Mangaleswarasharma, 2022; Okwuduba et al., 2021), así como mejores resultados en el ámbito académico (Llanos y Machuca, 2023; Carranza-Rodríguez y Carranza, 2023).

Aun así, cuando se revisa la evidencia centrada específicamente en población preuniversitaria peruana, el panorama no es del todo claro. Los estudios existentes son pocos y, en varios casos, se limitan a describir relaciones sin profundizar en las condiciones en las que estas se producen. Esto deja abierta la necesidad de seguir investigando, no solo para confirmar la relación entre variables, sino para comprender cómo se manifiesta en contextos concretos y qué implicancias puede tener en la experiencia académica de los estudiantes. En particular, no se cuenta con suficiente evidencia empírica que permita comprender cómo las habilidades emocionales se relacionan con la respuesta ansiosa en escenarios evaluativos propios de academias preuniversitarias en Lima Metropolitana.

En este sentido, surge la necesidad de investigar la relación entre ambas variables en dicho contexto específico, lo que conduce al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025?

1.2 . Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Apaza et al. (2025) investigaron la relación entre la inteligencia emocional y la ansiedad en estudiantes de un centro preuniversitario de Puno. El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional con diseño no experimental y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 329 estudiantes de entre 16 y 18 años. Se aplicaron el TMMS-24 para medir la inteligencia emocional y el IDARE para evaluar la ansiedad estado y rasgo. Los resultados indicaron una correlación positiva, baja y significativa entre inteligencia emocional y ansiedad estado ($\rho = .270$; $p < .01$), mientras que para ansiedad rasgo la correlación fue positiva, baja y no significativa ($\rho = .083$; $p > .05$). A nivel descriptivo, la mayoría de los participantes presentaron niveles adecuados de inteligencia emocional, niveles moderados de ansiedad estado y niveles altos de ansiedad rasgo. Se concluye que, aunque los estudiantes gestionan adecuadamente sus emociones frente a situaciones académicas exigentes, existen otros factores que podrían incidir con mayor fuerza sobre la ansiedad rasgo.

Pajuelo (2024) examinó la relación entre la inteligencia emocional y los rasgos de personalidad en estudiantes de dos academias preuniversitarias de Lima Norte. La investigación fue de diseño no experimental, transversal y de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes entre 15 y 30 años. Se utilizaron el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y la Escala de Personalidad BIG-FIVE. Los resultados indicaron que los estudiantes presentaron niveles bajos en las dimensiones de inteligencia emocional: intrapersonal (70%), interpersonal (51.2%), adaptabilidad (72.5%), estado de

ánimo (72.5%) y manejo del estrés (43.8%). En cuanto a los rasgos de personalidad, se observaron niveles bajos en afabilidad (46.3%), tesón (48.8%) y apertura mental (46.3%). El análisis estadístico mediante prueba de chi cuadrado reveló relaciones significativas entre diversas dimensiones: intrapersonal y energía ($p = 0.001$), interpersonal y afabilidad ($p = 0.001$), estado de ánimo y apertura mental ($p = 0.001$), entre otras. También se hallaron asociaciones entre variables sociodemográficas como estudios actuales y afabilidad ($p = 0.001$), y edad y apertura mental ($p = 0.03$). En conclusión, los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tendieron a mostrar rasgos de personalidad que les permiten enfrentar mejor las demandas del entorno.

Atauconcha y Ttito (2024) investigaron la relación entre la ansiedad ante los exámenes de admisión y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia preuniversitaria de la ciudad del Cusco. El estudio fue de diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal. La muestra censal estuvo compuesta por 365 estudiantes. Se utilizaron dos instrumentos: el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes (IDASE) y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA). Los resultados indicaron que el 65.8% de los estudiantes presentaron un nivel alto de ansiedad ante los exámenes de admisión, mientras que el 65.5% mostró un alto uso de estilos de aprendizaje definidos. Se halló una relación positiva moderada entre ambas variables ($r = 0.47$, $p < .05$), lo cual sugiere que, a mayor ansiedad, mayor uso de estilos de aprendizaje. Asimismo, se encontraron correlaciones significativas entre la ansiedad y los estilos de aprendizaje activo ($r = 0.41$), reflexivo ($r = 0.38$), teórico ($r = 0.34$) y pragmático ($r = 0.40$), todas con un nivel de significancia estadística. En conclusión, el estudio evidencia que los estudiantes que experimentan mayor ansiedad ante los exámenes tienden a emplear más intensamente diversos estilos de aprendizaje.

Macedo (2023) analizó la relación entre la inteligencia emocional y la depresión en estudiantes preuniversitarios de la región Puno. El estudio fue de diseño no experimental, de corte transversal y nivel correlacional. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes, seleccionados mediante muestreo intencional. Se utilizaron el Inventario Emocional de Bar-On y el Inventario de Depresión de Beck II. Los resultados mostraron que el 42.5% de los estudiantes presentó niveles altos de inteligencia emocional, mientras que el 38.3% obtuvo niveles bajos de depresión. El análisis inferencial indicó una correlación negativa débil y significativa entre la inteligencia emocional y la depresión ($\rho = -0.402$; $p < .001$). Asimismo, se hallaron correlaciones inversas significativas entre la depresión y las dimensiones intrapersonal ($\rho = -0.370$), interpersonal ($\rho = -0.305$), manejo del estrés ($\rho = -0.381$) y adaptabilidad ($\rho = -0.377$). En conclusión, a mayor inteligencia emocional, menor es el nivel de depresión en estudiantes preuniversitarios.

Ballón y Quispe (2022) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes preuniversitarios de una universidad pública de la ciudad del Cusco, en modalidad virtual. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 341 estudiantes, quienes respondieron el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE y el Inventario de Estrés Académico SISCO SV-21. Los resultados indicaron que el 45.2% de los participantes presentó un nivel promedio de inteligencia emocional, mientras que el 27.9% se ubicó por debajo del promedio y un 11.1% mostró un nivel muy bajo. En cuanto al estrés académico, el 44.3% presentó un nivel severo, el 30.2% moderado y el 25.5% leve. El análisis inferencial reveló una relación significativa entre la inteligencia emocional y el nivel de estrés académico ($\chi^2 = 68.078$; $p = 0.001$), observándose que los estudiantes con menor inteligencia emocional tendían a experimentar mayores niveles de estrés.

Barrutia (2021) examinó la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en postulantes de un centro preuniversitario del Cercado de Lima. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal, participaron 370 estudiantes (219 mujeres y 151 varones), cuyas edades oscilaron entre 16 y 20 años. Se aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Autoevaluación de Ansiedad ante Exámenes (IDASE) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados revelaron una correlación negativa y significativa entre la autoeficacia académica y las dimensiones de la ansiedad ante exámenes: emotividad ($r = -0.160$; $p < .05$) y preocupación ($r = -0.270$; $p < .05$). Asimismo, se observaron diferencias según la cantidad de postulaciones; por ejemplo, en quienes postulaban por primera vez, se encontró una fuerte correlación negativa con la preocupación ($r = -0.460$; $p < .05$). Además, el tiempo de preparación también influyó: entre quienes se preparaban de 0 a 6 meses, la correlación entre preocupación y autoeficacia fue de $r = -0.413$ ($p < .05$), y con emotividad de $r = -0.285$ ($p < .05$). En conclusión, a mayores niveles de ansiedad, especialmente en la dimensión preocupación, se asocian con menor percepción de autoeficacia académica.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Saaidin et al. (2023) desarrollaron un estudio cuantitativo con la finalidad de identificar la influencia de la autorregulación en la estrategia cognitiva, la autoeficacia, el valor intrínseco y la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes preuniversitarios. Con una muestra de 115 preuniversitarios de Malasia (57% mujeres). Para recolectar los datos emplearon una encuesta de 44 ítems que contiene una ficha sociodemográfica y las escalas de evaluación de las variables. Hallaron que existe una correlaciones directas y significativas entre la autorregulación con las variables estrategias cognitivas ($r = .537$; $p < .001$), autoeficacia ($r = .311$; $p < .001$), valor intrínseco ($r = .490$; $p < .001$) y ansiedad ante los exámenes ($r = .200$; $p < .001$). En conclusión, se identificó que la autorregulación es un factor que se asocia con la

presencia de recursos cognitivos y motivacionales, así como con niveles más bajos de ansiedad en contextos evaluativos

Thomas et al. (2022) investigaron la relación entre la ansiedad ante los exámenes y la autoestima en estudiantes universitarios de primer año en la India. El estudio tuvo un diseño correlacional descriptivo y se realizó con una muestra de 300 estudiantes, de los cuales el 75% eran mujeres, con edades entre 17 y 21 años ($M = 18.56$; $DT = 0.93$). Se aplicaron tres instrumentos: una ficha sociodemográfica, la Westside Test Anxiety Scale y la State Self-Esteem Scale. Los resultados revelaron que el 32.3% de los estudiantes presentaban un nivel moderado de ansiedad ante los exámenes y el 17% un nivel severo, mientras que el nivel promedio de autoestima fue de 67.41 ($DT = 8.55$). El análisis de correlación de Pearson mostró una relación positiva y significativa de magnitud media entre la ansiedad académica y la autoestima ($r = 0.497$; $p < 0.001$). En conclusión, se sugiere que la autoestima y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios se relaciona.

Mangaleswarasharma (2022) ejecutó un estudio de diseño mixto de tipo secuencial exploratorio y se desarrolló en dos etapas con el objetivo de analizar el papel de la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional en el afrontamiento del estrés por exámenes en adolescentes de Sri Lanka. Para la primera etapa empleó una muestra conformada por 27 estudiantes, quienes fueron entrevistados. En la segunda etapa, se aplicaron encuestas a 357 estudiantes, identificando la existencia de dos modelos significativas asociados al estrés por exámenes, en el modelo 1 se observó que una relación entre habilidades lingüísticas y aprendizaje autorregulado ($\beta = 0.49$; $p < .001$) y que el aprendizaje autorregulado se relacionó directamente con el afrontamiento del estrés por exámenes ($\beta = 0.38$; $p < .001$); mientras que en el modelo 2 se encontró una relación entre autoconciencia y búsqueda de apoyo ($\beta = 0.47$; $p < .001$) y una relación directa entre la búsqueda de apoyo y el afrontamiento del estrés ($\beta = 0.43$; $p < .001$). Por tanto, se confirma la existencia de asociaciones significativas tanto en las

rutas cognitivas como emocionales que inciden en el afrontamiento del estrés académico en adolescentes.

Hussein (2021) analizó el papel mediador de la salud mental en la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes preuniversitarios de Gachsaran, Irán. Siguió un diseño no experimental con un alcance correlacional y emplearon una muestra de 274 estudiantes. Asimismo, empleó el Cuestionario de Motivación Académica de Vallerand, el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Schering y el Cuestionario de Salud Mental de Goldberg. Halló que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa con la motivación académica ($\beta = 0.49$) y que dicha relación se ve potenciada por el efecto mediador de la salud mental (efecto indirecto = 0.567). Asimismo, se halló una relación negativa significativa entre inteligencia emocional y trastornos de salud mental ($\beta = -0.66$), así como entre salud mental y motivación académica ($\beta = -0.86$). Se concluye que la salud mental desempeña un papel mediador relevante entre la inteligencia emocional y la motivación académica.

Okwuduba et al. (2021) investigaron el impacto de la inteligencia emocional y el aprendizaje autodirigido sobre el rendimiento académico en estudiantes nigerianos de un programa preuniversitario de ciencias. El estudio fue de diseño correlacional y contó con una muestra de 443 estudiantes, con edades entre 16 y 25 años ($M = 19.2$; $DT = 1.70$), de los cuales el 62.8% fueron mujeres. Se aplicaron tres instrumentos: la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (adaptada en dos dimensiones: interpersonal e intrapersonal), la Escala de Aprendizaje Autodirigido (SDLS) de Lounsbury y Gibson, y las calificaciones finales en cuatro cursos de ciencias como medida del rendimiento académico. Los resultados revelaron correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional (tanto interpersonal como intrapersonal), el aprendizaje autodirigido y el rendimiento académico ($r = 0.661$ a 0.798 ; $p < .01$). Mediante análisis de regresión jerárquica, se halló que la inteligencia emocional

interpersonal ($\beta = 0.429$) e intrapersonal ($\beta = 0.619$) fueron predictores significativos del rendimiento académico, mientras que el aprendizaje autodirigido perdió significancia al introducir ambas dimensiones de inteligencia emocional en el modelo final. En conclusión, el estudio demostró que la inteligencia emocional, más que el aprendizaje autodirigido, predice significativamente el rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios de ciencias.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir los puntajes de ansiedad ante exámenes en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Describir los puntajes de inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la dimensión emocionalidad en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la dimensión preocupación en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Establecer la relación entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión atención emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Establecer la relación entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión claridad emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.

- Establecer la relación entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión regulación emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Comparar los puntajes de ansiedad ante exámenes según sexo en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Comparar los puntajes de inteligencia emocional según sexo en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.

1.4. Justificación

En cuanto a la justificación teórica, el estudio respondió a la necesidad de ampliar la comprensión empírica sobre la relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios, población expuesta a altos niveles de presión académica. Si bien la literatura ha documentado que la ansiedad en contextos evaluativos interfiere con procesos cognitivos como la atención y la memoria, aún resulta pertinente analizar qué recursos emocionales pueden asociarse con dicha respuesta en contextos específicos como las academias preuniversitarias de Lima Metropolitana.

Asimismo, la investigación se sustentó en la teoría de la ansiedad ante exámenes de Spielberger (1980), que conceptualiza este fenómeno como una respuesta emocional caracterizada por preocupación cognitiva y activación fisiológica, y en el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1990), que define la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones. La integración de ambos modelos permitió abordar la ansiedad ante exámenes desde una perspectiva más relacional, al considerar no solo su manifestación en contextos evaluativos, sino también el posible papel que cumplen las competencias emocionales en la forma en que esta se experimenta.

En cuanto al aspecto metodológico, el estudio se apoyó en instrumentos que han mostrado adecuadas propiedades psicométricas en población peruana, específicamente el

Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) y el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), los cuales cuentan con niveles aceptables de consistencia interna y validez estructural en contextos similares; sin embargo, es importante precisar que la investigación no tuvo como finalidad establecer categorías diagnósticas ni clasificaciones por niveles, principalmente porque no se dispone de baremos específicos para la población analizada y, además, no resulta pertinente generarlos a partir de la misma muestra. En línea con lo planteado, el análisis se enfocó en los puntajes obtenidos y en cómo se relacionan entre sí las variables, manteniendo el enfoque correlacional del estudio y procurando un manejo estadístico adecuado. No se buscó ir más allá de lo que los datos permitían mostrar, sino trabajar sobre esas relaciones tal como se presentan.

En cuanto a la justificación práctica, los resultados permiten tener una idea más clara de cómo la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional se conectan en estudiantes preuniversitarios, especialmente en contextos donde la exigencia académica es constante. Aunque no se trabajó con niveles ni clasificaciones, la forma en que se distribuyen los puntajes y las asociaciones encontradas ofrecen referencias útiles. A partir de ello, se vuelve razonable pensar en intervenciones orientadas al manejo emocional, en particular en lo que respecta a la regulación, ya que esto podría ayudar a los estudiantes a enfrentar mejor las evaluaciones y, en cierta medida, a transitar esta etapa con menor carga de malestar.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.

1.5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación inversa entre la inteligencia emocional y la dimensión emocionalidad en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.

- Existe relación inversa entre la inteligencia emocional y la dimensión preocupación en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión atención emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión claridad emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión regulación emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.
- Existen diferencias significativas en los puntajes de ansiedad ante exámenes según sexo en estudiantes preuniversitarios.
- Existen diferencias significativas en los puntajes de inteligencia emocional según sexo en estudiantes preuniversitarios.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. *Ansiedad*

Grandis (2009) señala que la ansiedad, cuyo término proviene del latín *anxietas* (aflicción), es una respuesta tanto física como emocional que puede aparecer incluso ante estímulos que no necesariamente son reales. Puede manifestarse en estados prolongados y difusos, y en casos más severos desencadenar crisis de pánico u otros cuadros clínicos, como los trastornos obsesivos. En su forma leve, se presenta como nerviosismo o intranquilidad, pero cuando se intensifica puede generar bloqueos emocionales y alteraciones somáticas.

Por su parte, Clark y Beck (2012) definen a la ansiedad como una condición inherente a la naturaleza humana que se presenta como una emoción que busca anticiparse al peligro o amenaza, y que cumple con una función adaptativa. Asimismo, señalan que se acompaña de cogniciones negativas, como son los pensamientos catastróficos; síntomas fisiológicos, por ejemplo, el incremento del ritmo cardíaco y la tensión muscular; finalmente, conductas de evitación.

Una definición contemporánea es propuesta por Avalos-Tinoco y Salcedo-Gómez (2025) quienes proponen que la ansiedad debe ser entendida como una condición emocional displacentera, caracterizada por una sensación de temor y preocupación, originada por un miedo aprendido o desarrollado a partir de experiencias adversas.

2.1.2. *Ansiedad ante exámenes*

La ansiedad ante exámenes (AE) puede entenderse como una respuesta emocional que aparece en contextos de evaluación académica, especialmente cuando el estudiante percibe que su desempeño podría tener consecuencias relevantes, lo que activa una sensación de amenaza que no siempre está relacionada con sus capacidades reales. En esa línea, Spielberger (1980)

la describe como una reacción que surge frente a situaciones evaluativas incluso cuando el estudiante cuenta con las competencias necesarias para afrontarlas, caracterizándose principalmente por pensamientos anticipatorios negativos y, en muchos casos, por conductas de evitación.

Ahora bien, si se amplía la mirada, la AE no se reduce únicamente a lo cognitivo, sino que también involucra una serie de respuestas emocionales que pueden afectar de manera directa la experiencia del estudiante; así, Torrecillas y Segura (2017) la plantean como un conjunto de manifestaciones desfavorables (inquietud, tensión o temor) que aparecen al enfrentarse a evaluaciones. Aunque en niveles moderados estas respuestas pueden considerarse esperables, cuando su intensidad aumenta tienden a interferir en el comportamiento y el desempeño académico, llegando incluso a explicar por qué algunos estudiantes con capacidades suficientes no logran rendir adecuadamente.

En relación con el proceso de aprendizaje, lo que ocurre no es menor, ya que la ansiedad ante exámenes puede afectar funciones cognitivas clave; de acuerdo con Cassady y Johnson (2002), esta interfiere en procesos como la concentración, la memoria y la ejecución de tareas, dificultando el acceso y la recuperación de la información en el momento en que más se necesita, es decir, durante la evaluación.

Sin embargo, no toda manifestación de ansiedad resulta necesariamente negativa. Serrano y Escolar (2018) señalan que, en ciertos niveles, la ansiedad puede cumplir una función adaptativa, ya que contribuye a la motivación, la organización del estudio e incluso a una mejor preparación académica. El problema aparece cuando esta supera un umbral manejable, momento en el que deja de ser funcional y pasa a generar bloqueos cognitivos, dificultades para concentrarse o conductas de evitación, afectando el rendimiento incluso en estudiantes que dominan los contenidos.

2.1.2.1. Síntomas de la ansiedad ante exámenes. Diversos autores coinciden en que los síntomas de la ansiedad ante exámenes pueden organizarse en tres niveles de respuesta: fisiológico, cognitivo y conductual (Bausela, 2005); sin embargo, en la práctica estos no suelen presentarse de forma aislada, sino que tienden a aparecer de manera simultánea, interactuando entre sí y configurando una experiencia de ansiedad más compleja.

A nivel fisiológico, la ansiedad se manifiesta a través de diversas reacciones corporales que el estudiante experimenta en situaciones evaluativas, como dificultad para respirar, incremento de la frecuencia cardíaca, sensación de opresión en el pecho o sudoración excesiva; a ello se suman síntomas como sequedad bucal, temblores, irritabilidad o fatiga, así como alteraciones del sueño y tensión muscular, pudiendo incluso presentarse molestias gastrointestinales, entre ellas náuseas, diarrea o malestares asociados al síndrome de intestino irritable (Bausela, 2005).

Por otro lado, en el plano cognitivo predominan pensamientos automáticos de carácter negativo, muchas veces acompañados de percepciones distorsionadas sobre el propio desempeño y sentimientos de incapacidad que afectan la autoconfianza del estudiante; en este contexto, no resulta extraño que aparezcan bloqueos mentales, la sensación de “quedarse en blanco” o dificultades para concentrarse y sostener la atención tanto durante el estudio como en el momento de la evaluación (Bausela, 2005).

En el plano conductual, en cambio, la ansiedad se manifiesta a través de diversas respuestas observables que el estudiante despliega frente a situaciones evaluativas, entre las que destacan las conductas de evitación o escape, tales como la postergación reiterada de tareas académicas, el abandono de actividades o la tendencia a eludir contextos asociados a la evaluación; a ello se suman alteraciones en la expresión verbal, como temblores en la voz, repeticiones involuntarias o el uso excesivo de muletillas, así como la presencia de tics nerviosos y movimientos inquietos que evidencian el nivel de activación y tensión

experimentado, pudiendo incluso interferir en su desempeño y en la adecuada ejecución de las demandas académicas (Bausela, 2005).

2.1.2.2. Enfoques explicativos. La ansiedad ante exámenes ha sido explicada desde diversos enfoques teóricos que abordan su origen y manifestación en contextos evaluativos, destacando distintas dimensiones que permiten comprender su carácter complejo.

A. Enfoque dual. En este enfoque, la ansiedad ante exámenes es concebida como un rasgo relativamente estable asociado a la personalidad, que influye en la intensidad y frecuencia de las respuestas ansiosas en contextos evaluativos; en este marco, el malestar se expresa principalmente a través de pensamientos intrusivos que interfieren en la atención y la concentración, afectando el rendimiento académico, reconociéndose además la participación conjunta de componentes cognitivos y fisiológicos en su manifestación (Domínguez-Lara, 2016).

B. Enfoque conductual. Este enfoque entiende la ansiedad ante exámenes como una respuesta que se activa frente a una situación percibida como amenazante, en este caso, la evaluación académica. Las reacciones que se observan incluyen cambios fisiológicos y emocionales que aparecen ante el estímulo, configurando una respuesta de temor situada en un contexto específico (Abado y Caceres, 2018).

C. Enfoque cognitivo. Desde esta perspectiva, la atención se desplaza hacia la interpretación que realiza el estudiante. La ansiedad no depende únicamente del examen en sí, sino de la valoración que se hace sobre sus posibles consecuencias. De esta forma, una misma situación puede generar respuestas distintas según cómo sea percibida. En este proceso intervienen los recursos emocionales y las estrategias de afrontamiento con las que cuenta el individuo (Caballero et al., 2018).

D. Enfoque cognitivo-conductual. Esta propuesta articula elementos de los enfoques previos y plantea que la ansiedad no es completamente fija, sino que puede modificarse a partir

de la experiencia. Albert Bandura (1982, citado en Kuaik y De la Iglesia, 2019) sostiene que estas respuestas pueden ser aprendidas y, por tanto, también susceptibles de cambio. En esa línea, Clark y Beck (2012) señalan que las dificultades que aparecen ante situaciones percibidas como amenazantes guardan una relación estrecha con los procesos cognitivos implicados, lo que abre la posibilidad de intervenir a través del desarrollo de habilidades que favorezcan un mejor manejo de las evaluaciones.

2.1.2.3. Modelos y teorías explicativas. De forma complementaria, se presentan modelos y teorías explicativas de la AE.

A. Modelo de Interferencia de Liebert y Morris. Este modelo plantea que la ansiedad afecta negativamente el desempeño académico porque la preocupación cognitiva y la activación fisiológica bloquean el acceso a los conocimientos previamente adquiridos. Entre sus manifestaciones más comunes se encuentran los pensamientos negativos, el insomnio y respuestas físicas como el dolor de estómago o el nerviosismo (Liebert y Morris, 1967).

B. Teoría de la ansiedad estado y rasgo. Spielberger (1972) desarrolló una de las teorías más influyentes para explicar la ansiedad en contextos evaluativos, distinguiendo entre ansiedad rasgo (A-rasgo) y ansiedad estado (A-estado).

B.1. Ansiedad rasgo. Hace referencia a una característica relativamente estable de la personalidad, que se expresa en la tendencia a interpretar muchas situaciones como amenazantes, incluso aquellas que objetivamente no lo son. Las personas con alta ansiedad rasgo suelen anticipar resultados negativos y responder con un mayor nivel de activación fisiológica y tensión psicológica, lo que las hace más vulnerables en contextos académicos (Spielberger, 1980).

B.2. Ansiedad estado. Se trata de una respuesta emocional transitoria, que se activa frente a una situación percibida como amenazante, como puede ser un examen próximo. Este tipo de ansiedad se manifiesta a través de síntomas fisiológicos inmediatos (sudoración,

aumento de la frecuencia cardíaca, tensión muscular), pensamientos intrusivos y sentimientos de inseguridad. Una vez que la situación de evaluación finaliza, la ansiedad estado disminuye de forma gradual (Spielberger y Vagg, 1995).

De acuerdo con Spielberger (1980), la interacción entre ambos tipos de ansiedad determina la intensidad de la respuesta emocional. Una persona con alta ansiedad rasgo tendrá una mayor predisposición a experimentar niveles elevados de ansiedad estado en situaciones evaluativas, lo que puede provocar bloqueos cognitivos, dificultad para recuperar información y una disminución en el rendimiento académico (Liebert y Morris, 1967; Cassady y Johnson, 2002).

2.1.2.4. Dimensiones. La ansiedad ante exámenes ha sido conceptualizada tradicionalmente a partir de un enfoque bidimensional, en el cual se distinguen dos componentes principales: emocionalidad y preocupación. Este modelo, propuesto inicialmente por Liebert y Morris y desarrollado posteriormente por Spielberger, permite comprender la ansiedad ante evaluaciones como un constructo compuesto por respuestas tanto fisiológicas como cognitivas (Domínguez-Lara y De la Cruz, 2017).

A. Emocionalidad. La dimensión de emocionalidad hace referencia a la activación fisiológica y afectiva que experimenta el estudiante durante situaciones evaluativas. Este componente incluye respuestas corporales como incremento de la frecuencia cardíaca, sudoración, tensión muscular y sensación de nerviosismo o agitación, las cuales reflejan un estado de hiperactivación del organismo frente a la situación de examen. Desde esta perspectiva, la emocionalidad representa el componente más somático de la ansiedad, el cual se manifiesta principalmente en el momento inmediato de la evaluación (Domínguez-Lara y De la Cruz, 2017).

B. Preocupación. Por su parte, la dimensión de preocupación corresponde al componente cognitivo de la ansiedad ante exámenes. Se caracteriza por la presencia de

pensamientos recurrentes, anticipatorios y generalmente negativos relacionados con el desempeño, las consecuencias del examen o la posibilidad de fracaso. Este componente implica procesos como la rumiación, la duda sobre las propias capacidades y la anticipación de resultados desfavorables, lo que genera una sobrecarga cognitiva que interfiere directamente en funciones como la atención, la memoria y la resolución de problemas (Domínguez-Lara y De la Cruz, 2017).

2.1.3. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) puede comprenderse como un conjunto articulado de competencias de orden emocional, personal y social que, de manera integrada, influyen en la capacidad del individuo para afrontar de forma eficaz las demandas y presiones del entorno; en esa línea, Bar-On (2006) la define precisamente en estos términos, destacando su carácter adaptativo y funcional como rasgo central del constructo.

Ahora bien, si se amplía la mirada más allá de la dimensión individual, la IE no se reduce únicamente al reconocimiento de las propias emociones, sino que también involucra la capacidad de identificar lo que ocurre emocionalmente en los demás; así, Salovey y Mayer (1990) sostienen que dicha información puede utilizarse como guía para el pensamiento y la conducta, resaltando de este modo su dimensión interpersonal y su relevancia en la regulación de las interacciones sociales.

En relación con el comportamiento humano, lo que ocurre no es menor, ya que los estados emocionales modulan activamente la forma en que las personas interpretan y enfrentan sus experiencias; de acuerdo con Reeve (2014), existe una distinción relevante entre emociones positivas y negativas, siendo las primeras las que tienden a facilitar conductas de aproximación e implicación frente a los estímulos, mientras que las segundas se asocian con respuestas de evitación o distanciamiento.

2.1.3.1. Modelos y teorías explicativas. A continuación, se exponen los principales modelos y teorías que permiten comprender la IE.

A. Modelos mixtos. Este enfoque plantea que la IE es una combinación de rasgos de personalidad relativamente estables, competencias socioemocionales, motivaciones internas y diversas habilidades cognitivas (Rego y Fernández, 2005).

A.1. Modelo mixto de Goleman. El modelo mixto propuesto por Daniel Goleman plantea que el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI) no constituyen dimensiones aisladas, sino que interactúan de manera complementaria, influyendo de forma conjunta en el comportamiento humano y en la capacidad de adaptación del individuo frente a las demandas del entorno (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional trasciende el ámbito de las habilidades cognitivas específicas, al integrar competencias de naturaleza emocional, motivacional y social que inciden de manera significativa en el desempeño personal y profesional.

De acuerdo con Goleman (1995), la inteligencia emocional se organiza en cinco dimensiones fundamentales:

Autoconocimiento. Se vincula con la capacidad de reconocer, comprender y evaluar las propias emociones, lo que supone no solo identificar su origen, sino también comprender la manera en que estas influyen en la conducta; en tal sentido, implica una adecuada autopercepción, en la cual el individuo logra reconocer tanto sus fortalezas como sus limitaciones, desarrollando a partir de ello una confianza ajustada a sus capacidades.

Autorregulación. Hace referencia a la habilidad para gestionar las emociones y los impulsos de manera adecuada, especialmente en contextos cambiantes o demandantes, lo que implica mantener un control emocional que no se orienta a la represión, sino a la modulación de las respuestas, favoreciendo así conductas adaptativas frente a las exigencias del entorno.

Motivación. Esta se asocia con aquellas tendencias emocionales que orientan la conducta hacia la consecución de objetivos, influyendo en la persistencia, el nivel de compromiso y la disposición del individuo para afrontar y superar obstáculos a lo largo del proceso de logro.

Empatía. Implica la capacidad de reconocer y comprender las emociones, necesidades y perspectivas de los demás, lo cual posibilita el establecimiento de relaciones interpersonales más ajustadas y sensibles a las diferencias individuales, favoreciendo, en consecuencia, una interacción social más eficaz.

Manejo de relaciones. Se relaciona con la habilidad para interactuar de manera efectiva con otras personas, incorporando aspectos como la comunicación, la influencia, el liderazgo y la resolución de conflictos, elementos que contribuyen a la construcción de vínculos interpersonales sólidos y orientados al logro de objetivos compartidos.

A.2. Modelo mixto de Bar-On. Desarrollado a partir de una amplia base empírica, el modelo propuesto por Reuven Bar-On conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales, personales y sociales interrelacionadas, las cuales influyen en la capacidad del individuo para comprenderse a sí mismo, establecer relaciones con los demás y afrontar de manera eficaz las demandas del entorno (Bar-On, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005).

En este marco, la inteligencia emocional se estructura en cinco áreas fundamentales (Ugarriza y Pajares, 2005):

Componente intrapersonal. Agrupa un conjunto de habilidades relacionadas con el autoconocimiento emocional, la autoexpresión y la capacidad de afirmar los propios derechos de manera adecuada, lo que supone no solo identificar los estados emocionales, sino también comprenderlos y evaluarlos de forma realista, favoreciendo el desarrollo de una autoconfianza ajustada.

Componente interpersonal. Se vincula con la capacidad de establecer y mantener relaciones satisfactorias, sustentándose en aspectos como la empatía, la responsabilidad social y la comprensión de las emociones de los demás; ello permite al individuo reconocer el impacto de su comportamiento en otros y desenvolverse de manera socialmente adaptativa.

Adaptabilidad. Esta hace referencia a la capacidad de ajustarse de manera flexible a situaciones cambiantes, resolver problemas de forma eficaz y manejar adecuadamente las emociones negativas, siendo particularmente relevante en contextos que demandan respuestas oportunas frente a situaciones de incertidumbre o desafío.

Manejo del estrés. Implica la habilidad para tolerar la presión, controlar los impulsos y regular las respuestas emocionales ante situaciones exigentes, lo que adquiere especial importancia en contextos académicos o laborales, donde niveles elevados de estrés pueden afectar el desempeño si no son gestionados adecuadamente.

Estado de ánimo general. Engloba la capacidad de mantener una actitud positiva, optimista y equilibrada frente a la vida, así como la aceptación de las propias emociones, influyendo de manera directa en el bienestar psicológico y en la disposición del individuo para afrontar situaciones adversas.

B. Modelos de habilidades

B.1. Modelo de habilidades de Salovey y Mayer. La inteligencia emocional ha sido entendida como una parte de la inteligencia social que implica la capacidad de reconocer y regular tanto las emociones propias como las de los demás, así como de utilizar esta información para orientar el pensamiento y la conducta (Salovey y Mayer, 1990); sin embargo, con el paso del tiempo este concepto fue ampliándose, de modo que posteriormente los mismos autores (Mayer y Salovey, 1997) la redefinen como un conjunto de habilidades que incluyen percibir, valorar y expresar emociones con precisión, generar estados emocionales que faciliten

el pensamiento, comprender el significado de las emociones y regularlas en función del crecimiento personal e intelectual.

A partir de esta reformulación, el modelo se organiza en cuatro habilidades que no operan de manera aislada, sino que siguen una lógica progresiva que va desde procesos más básicos hacia otros de mayor complejidad: la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y, finalmente, la regulación emocional; con el tiempo, estas dimensiones han sido reafirmadas como componentes centrales del procesamiento emocional, consolidando la idea de que la inteligencia emocional constituye una forma de inteligencia vinculada al manejo adaptativo de la información emocional (Mayer et al., 2016).

En esta misma línea, surge la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995), instrumento orientado a evaluar el metaconocimiento emocional, es decir, la forma en que el individuo reflexiona sobre sus propios estados emocionales, lo que introduce un matiz importante al no centrarse únicamente en la emoción en sí, sino en la conciencia que se tiene de ella. En su versión abreviada, el TMMS-24 organiza la inteligencia emocional en tres dimensiones principales que permiten un análisis más específico de este constructo:

Atención emocional: hace referencia al grado en que la persona presta atención a sus emociones y es capaz de observarlas, lo cual favorece la conciencia emocional, aunque, cuando se presenta en niveles elevados sin una adecuada regulación, puede asociarse a una mayor vulnerabilidad frente a estados ansiosos.

Comprensión emocional: implica la capacidad de identificar, interpretar y dar significado a las emociones, reconociendo tanto sus causas como sus consecuencias, lo que facilita un procesamiento más claro de la información emocional y contribuye a una mejor toma de decisiones.

Regulación emocional: se relaciona con la capacidad de manejar y modificar las emociones de manera adecuada, especialmente en contextos de estrés, incluyendo el control de

impulsos y la modulación de estados emocionales negativos, constituyéndose así en un recurso clave para el bienestar psicológico.

2.1.3.2. Características. Una de las características principales de las personas con un alto grado de IE es la habilidad para poder redireccionar, manejar y regular las emociones propias y de terceros, empleando diversos procesos cognitivos tal como, la concentración, la atención, entre otros (Suárez et al., 2012).

Un aspecto importante de la IE es la capacidad de identificar las emociones ajenas, lo cual facilita establecer relaciones con otras personas, puesto que incrementará la empatía y compromiso con aquellos que lo rodean (Bisquerra, 2020).

Finalmente, personas con alta IE toman decisiones de forma clara; asimismo, entienden de forma plena aquellos elementos que intervienen en un escenario estresante, por lo cual logra regular y expresar las emociones positivas o negativas (Villca y Salazar, 2019).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio fue de tipo correlacional, dado que su propósito se centró en examinar la relación entre dos variables (Ato et al., 2013). Además, se optó por un diseño no experimental, ya que no se realizó manipulación alguna de las variables, sino que se observaron tal como se presentaron en su contexto natural, sin intervención del investigador. Asimismo, el estudio tuvo un corte transversal, puesto que la recolección de datos se efectuó en un único momento temporal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se desarrolló entre los meses de julio y diciembre del año 2025. Durante el periodo comprendido entre julio y agosto, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica pertinente a las variables del estudio. En el mes de septiembre, se procedió a la aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada. Posteriormente, entre octubre y diciembre, se realizaron los análisis estadísticos correspondientes, con el fin de interpretar los resultados en función de los objetivos planteados; finalmente, de enero a marzo se redactaron los apartados de discusión, conclusiones y recomendaciones del estudio.

La investigación se desarrolló en una academia preuniversitaria ubicada en el distrito de San Martín de Porres, Lima.

3.3. Variables

3.3.1. Variable: *Ansiedad ante exámenes*

Definición conceptual: Se entendió como un conjunto de respuestas ante la percepción anticipada de un entorno evaluativo percibido como amenazante y desfavorable a nivel académico, tanto en el periodo previo como durante la evaluación (Bausela, 2005).

Definición operacional: Se definió como el puntaje obtenido en el Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E).

Tabla 1

Operacionalización de la variable ansiedad ante exámenes

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Escala de Medida
Emocionalidad	Inquietud al rendir exámenes	1, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 17	Likert	Ordinal
	Agitación física durante el examen			
Preocupación	Sensación de autosabotaje	2, 3, 4, 5, 6.		
	Pensamientos de fracaso	13, 16, 19		

3.3.2. Variable: Inteligencia emocional

Definición conceptual. Es la capacidad que tiene una persona para gestionar de manera efectiva tanto sus propias emociones como las de los demás (Salovey y Mayer, 1990).

Definición operacional. Se definió como el puntaje alcanzado en el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24).

Tabla 2

Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Escala de Medida
Atención emocional	Auto-observación	1, 2, 3, 4, 5,	Likert	Ordinal
	Preocupación emocional	6, 7, 8		

Comprensión emocional	Reconocimiento de	9, 10, 11,
	emociones	12, 13, 14,
	Expresión de emociones	15
Regulación emocional	Control de impulsos	16, 17, 18,
	Control de emociones	19, 20

3.4. Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes preuniversitarios matriculados en una academia de Lima Metropolitana durante el año 2025. Para efectos del estudio, se consideró como población accesible a los estudiantes de una de las sedes de la institución, ubicada en el distrito de San Martín de Porres, la cual cuenta con 292 estudiantes mayores de 18 años.

La muestra estuvo conformada por 231 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia, debido a la accesibilidad y disponibilidad de los participantes al momento de la recolección de datos (Otzen y Manterola, 2017).

Tabla 3

Características sociodemográficas de la muestra

Variable	Categoría	F	%
Sexo	Mujer	108	46.8
	Hombre	123	53.2
Edad	18 – 20 años	132	57.1
	21 – 23 años	71	30.7
	24 a más	28	12.1
Total		231	100

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en la academia preuniversitaria.
- Estudiantes mayores de 18 años.
- Estudiantes que otorgaron su consentimiento informado de manera voluntaria.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no asistieron de forma regular a la academia.
- Estudiantes menores de 18 años.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E)

El instrumento fue desarrollado originalmente por Spielberger (1980) bajo el nombre Test Anxiety Inventory (TAI), y posteriormente adaptado al contexto peruano por Domínguez-Lara y De la Cruz (2017), quienes llevaron a cabo un proceso de validación con estudiantes universitarios de Lima. Su propósito es evaluar la ansiedad ante exámenes, entendida como una respuesta emocional y cognitiva que interfiere con el desempeño académico. La escala está compuesta por 19 ítems organizados en dos dimensiones: Emocionalidad y Preocupación, con opciones de respuesta en formato Likert de 4 puntos, que van desde 1 (casi nunca) hasta 4 (casi siempre).

En el contexto peruano, en relación con las propiedades psicométricas del TAI-E, Domínguez-Lara y De la Cruz (2017) realizaron un análisis factorial confirmatorio (AFC) y compararon diversos modelos de medición (oblicuo, ortogonal, bifactorial y unidimensional), concluyendo que la estructura unidimensional del instrumento, junto con el modelo bifactor, ofrece un excelente ajuste ($\chi^2 = 158.21$; CFI = .99; RMSEA = .046; SRMR = .047). Además, los coeficientes de consistencia interna fueron elevados: el alfa de Cronbach (α) para la escala total fue de .933 y el coeficiente Omega (ω) alcanzó .953, superando ampliamente el criterio de .70 recomendado para escalas psicológicas.

Con la finalidad de examinar el comportamiento psicométrico del instrumento en el contexto del presente estudio, se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron niveles adecuados de confiabilidad, obteniéndose un coeficiente de $\alpha = .88$ para la dimensión emocionalidad, $\alpha = .90$ para la dimensión preocupación y $\alpha = .92$ para la escala total. Estos valores superan el punto de referencia de 0.70 recomendado para investigaciones en ciencias sociales (Hulin et al., 2001), lo que respalda la fiabilidad del instrumento en la muestra estudiada.

3.5.2. *Trait Meta-Mood Scale- 24 (TMMS-24)*

Elaborado por Mayer y Salovey (1997) con la finalidad de evaluar la IE en adolescentes y jóvenes. Consta de 24 ítems, divididos en 3 dimensiones: atención emocional, claridad emocional y regulación emocional. Las alternativas de respuesta se presentan en una escala Likert de 5 puntos (1 = “Nada de acuerdo”; 2 = “Algo de acuerdo”; 3 = “Bastante de acuerdo”; 4 = “Muy de acuerdo”; 5 = “Totalmente de acuerdo”).

En relación con sus propiedades psicométricas en el contexto peruano, Domínguez-Lara et al. (2023) indican que el análisis de validez evidenció que el modelo de tres factores del TMMS-24 presenta un ajuste psicométrico adecuado en todos los grupos evaluados. En el caso de los varones, se reportó un índice de ajuste CFI de .939 y un RMSEA de .076, mientras que en las mujeres los valores fueron CFI = .952 y RMSEA = .075, lo cual respalda una estructura interna bien definida en ambos sexos. Respecto a la confiabilidad, los coeficientes alfa obtenidos para las tres dimensiones fueron elevados, lo que demuestra una adecuada consistencia interna: atención emocional ($\alpha = .877$), claridad emocional ($\alpha = .890$) y regulación emocional ($\alpha = .854$).

Adicionalmente, con el propósito de evaluar la confiabilidad del instrumento en el contexto del presente estudio, se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron niveles satisfactorios de confiabilidad, obteniéndose un

coeficiente de $\alpha = .86$ para la dimensión atención emocional, $\alpha = .88$ para la dimensión claridad emocional, $\alpha = .87$ para la dimensión regulación emocional y $\alpha = .91$ para la escala total. Todos los valores superan el criterio mínimo de 0.70 (Hulin et al., 2001), lo que respalda la consistencia interna del instrumento en la muestra analizada.

3.6. Procedimientos

Para la ejecución del estudio, inicialmente se gestionó la autorización con la institución educativa en la que se desarrolló la investigación, explicando no solo los objetivos, sino también los alcances y beneficios del estudio, lo que permitió establecer un primer nivel de coordinación con las autoridades y docentes responsables antes de organizar la aplicación de los instrumentos en los estudiantes seleccionados.

Una vez definida esta fase, se informó a los participantes sobre la finalidad de la investigación, haciendo énfasis en el carácter voluntario de su participación y en la confidencialidad de la información proporcionada; a partir de ello, se procedió con la entrega del consentimiento informado, el cual fue aceptado por todos los estudiantes antes de iniciar el proceso de evaluación.

La recolección de datos se llevó a cabo de manera grupal dentro de las instalaciones de la academia preuniversitaria, en horarios previamente coordinados, procurando que las condiciones fueran adecuadas para que los estudiantes comprendieran y respondieran los cuestionarios sin dificultad, previo a la aplicación se explicó el objetivo del estudio y se brindó el documento del consentimiento informado.

3.7. Análisis de datos

El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante el software estadístico SPSS versión 27. En un primer momento, se realizó un análisis descriptivo con el propósito de caracterizar los puntajes obtenidos por los participantes, considerando medidas de tendencia

central como la media, junto con indicadores de dispersión, específicamente la desviación estándar.

Antes de continuar con el análisis inferencial, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov; a partir de los resultados obtenidos, se identificó que las variables no seguían una distribución normal, lo que llevó a optar por el uso de estadísticos no paramétricos (Tabla 4). En función de ello, para el análisis de la relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional, incluyendo sus respectivas dimensiones, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Adicionalmente, con el fin de explorar posibles diferencias según el sexo de los participantes, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, permitiendo comparar los puntajes de las variables en función de este criterio.

Tabla 4

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	p
IE	.054	231	.047
Atención	.095	231	.000
Claridad	.117	231	.000
Regulación	.061	231	.038
AE	.087	231	.000
Emocionalidad	.105	231	.000
Preocupación	.103	231	.000

3.8. Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló considerando los principios éticos establecidos en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2021), procurando en todo momento el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. En esa línea, la participación fue completamente voluntaria, previa explicación del estudio y firma del consentimiento informado, resguardando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes, y contemplando la posibilidad de derivación a servicios de apoyo en caso de ser necesario. Finalmente, se cuidó la integridad científica del estudio, garantizando la veracidad tanto en la recolección como en el análisis e interpretación de los datos, además del adecuado reconocimiento de las fuentes conforme a las normas académicas vigentes.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 5

Análisis descriptivo de las variables

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AE	20	75	45.17	12.771
Emocionalidad	8	32	18.91	5.791
Preocupación	12	43	26.26	7.505
IE	40	113	75.80	15.568
Atención	12	40	25.26	6.210
Claridad	10	40	23.90	6.749
Regulación	12	40	26.65	6.224

En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables en estudio. En relación con la ansiedad ante exámenes (AE), se observa una media de 45.17 (DE = 12.771), con valores que oscilan entre 20 y 75, lo cual evidencia una dispersión moderada de los puntajes en la muestra. Respecto a sus dimensiones, la emocionalidad presenta una media de 18.91 (DE = 5.791), mientras que la preocupación alcanza una media de 26.26 (DE = 7.505), siendo esta última la dimensión con mayor puntuación promedio.

Por otro lado, la inteligencia emocional (IE) muestra una media de 75.80 (DE = 15.568), con un rango entre 40 y 113, lo que indica variabilidad en los niveles de esta variable entre los participantes. En cuanto a sus dimensiones, la atención presenta una media de 25.26 (DE = 6.210), la claridad una media de 23.90 (DE = 6.749) y la regulación una media de 26.65 (DE = 6.224), siendo esta última la dimensión con mayor promedio dentro de la IE.

4.2. Resultados inferenciales

Tabla 6

Correlación entre inteligencia emocional y ansiedad ante exámenes

		AE
Rho de Spearman	IE	
	Coefficiente de correlación	-.150
	p	.023
	N	231

En la Tabla 6 se presenta el análisis de correlación mediante el coeficiente Rho de Spearman entre la inteligencia emocional (IE) y la ansiedad ante exámenes (AE). Se observa una correlación negativa y significativa ($\rho = -0.150$; $p = .023$), lo que indica que, a mayores niveles de inteligencia emocional, menores niveles de ansiedad ante exámenes en los participantes.

Tabla 7

Correlación entre inteligencia emocional y dimensiones de la ansiedad ante exámenes

		Emocionalida	
		d	Preocupación
Rho de Spearman	IE		
	Coefficiente de correlación	-.091	-.194
	p	.169	.003
	N	231	231

En la Tabla 7 se muestran las correlaciones entre la inteligencia emocional (IE) y las dimensiones de la ansiedad ante exámenes. No se encontró relación significativa entre la IE y la emocionalidad ($\rho = -0.091$; $p = .169$). Sin embargo, se evidenció una correlación negativa y significativa entre la IE y la preocupación ($\rho = -0.194$; $p = .003$), lo que sugiere que mayores niveles de inteligencia emocional se asocian con menores niveles de preocupación ante los exámenes.

Tabla 8*Correlación entre ansiedad ante exámenes y dimensiones de la inteligencia emocional*

			Atención	Claridad	Regulación
Rho de Spearman	AE	Coefficiente de correlación	.057	-.218	-.224
		p	.388	.001	.001
		N	231	231	231

En la Tabla 8 se presentan las correlaciones entre la ansiedad ante exámenes (AE) y las dimensiones de la inteligencia emocional. No se encontró relación significativa entre la AE y la atención ($\rho = 0.057$; $p = .388$). En contraste, se evidenciaron correlaciones negativas y significativas entre la AE y la claridad ($\rho = -0.218$; $p = .001$), así como con la regulación emocional ($\rho = -0.224$; $p = .001$). Estos resultados indican que mayores niveles de claridad y regulación emocional se asocian con menores niveles de ansiedad ante exámenes.

Tabla 9*Comparación de la ansiedad ante exámenes según sexo*

			Rango	U de Mann-	p
	Sexo	N	promedio	Whitney	
AE	Mujer	108	115.41	6578.000	.899
	Hombre	123	116.52		

En la Tabla 9 se presentan los resultados de la comparación de la ansiedad ante exámenes (AE) según sexo mediante la prueba U de Mann-Whitney. Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres (Rango promedio = 115.41) y hombres (Rango promedio = 116.52) ($U = 6578.000$; $p = .899$), lo que indica que el sexo no influye en los niveles de ansiedad ante exámenes en la muestra estudiada.

Tabla 10*Comparación de la inteligencia emocional según sexo*

			Rango	U de Mann-	p
	Sexo	N	promedio	Whitney	
IE	Mujer	108	117.31	6501.000	.781
	Hombre	123	114.85		

En la Tabla 10 se muestran los resultados de la comparación de la inteligencia emocional (IE) según sexo mediante la prueba U de Mann-Whitney. No se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre mujeres (Rango promedio = 117.31) y hombres (Rango promedio = 114.85) ($U = 6501.000$; $p = .781$), indicando que el sexo no constituye un factor diferenciador en los niveles de inteligencia emocional.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En estudiantes preuniversitarios, la preparación para exámenes suele vivirse como un periodo de alta exigencia, con evaluaciones frecuentes y presión por el rendimiento, lo que incrementa la probabilidad de respuestas ansiosas en escenarios evaluativos (Medina et al., 2021; Hernández et al., 2020). En este marco, la inteligencia emocional se reconoce como un conjunto de habilidades que favorece el manejo de estados afectivos y, por tanto, podría funcionar como un recurso psicológico asociado a una menor interferencia emocional y cognitiva durante los exámenes (Salovey y Mayer, 1990). Bajo esta lógica, el presente estudio examinó la relación entre ansiedad ante exámenes e inteligencia emocional, considerando además dimensiones específicas de cada variable y posibles diferencias según sexo.

Los resultados evidenciaron una relación inversa, pequeña y significativa entre inteligencia emocional y ansiedad ante exámenes ($\rho = -.150$; $p = .023$). Este hallazgo respalda la hipótesis general, en la medida en que sugiere que a mayores recursos emocionales (IE), menor tendencia a experimentar ansiedad ante exámenes (AE), aunque con una magnitud reducida. En términos interpretativos, el tamaño del efecto indica que la inteligencia emocional no explica por sí sola grandes variaciones en la ansiedad ante exámenes, pero sí se vincula de manera consistente con ella.

Este resultado es coherente con el planteamiento de Spielberger (1980), quien sostiene que la ansiedad en evaluaciones combina componentes de preocupación y activación emocional que interfieren con el desempeño; desde este enfoque, contar con mayores habilidades emocionales podría facilitar una respuesta más regulada frente a la evaluación. Asimismo, el hallazgo se alinea con el modelo de Salovey y Mayer (1990), dado que percibir, comprender y regular emociones permitiría manejar con mayor eficacia el malestar anticipatorio típico de los contextos evaluativos.

Al contrastar con antecedentes, el hallazgo es parcialmente convergente con la evidencia que vincula inteligencia emocional con menor estrés o menor ansiedad académica (Mangaleswarasharma, 2022; Okwuduba et al., 2021), aunque debe destacarse que algunos estudios han reportado relaciones distintas según el tipo de ansiedad evaluada. Por ejemplo, Apaza et al. (2025) hallaron una correlación positiva baja entre inteligencia emocional y ansiedad estado; esta discrepancia puede explicarse porque su medición se orientó a ansiedad estado/rasgo (IDARE), mientras que el presente estudio analizó una forma específica: ansiedad ante exámenes, la cual integra preocupación y emocionalidad directamente asociadas a evaluación. En suma, aunque la dirección encontrada refuerza la conceptualización de la IE como recurso de afrontamiento, su magnitud pequeña sugiere que la ansiedad ante exámenes depende también de otros factores no abordados aquí, tal como señalan investigaciones previas en población preuniversitaria (Barrutia, 2021).

En contraste, al analizar la hipótesis específica vinculada a la dimensión preocupación, se observa una correlación inversa y significativa ($\rho = -0.194$; $p = .003$), lo cual resulta especialmente relevante si se considera que la preocupación constituye el componente cognitivo de la ansiedad ante exámenes, asociado a la presencia de pensamientos anticipatorios negativos que interfieren en el rendimiento académico; en este sentido, Cassady y Johnson (2002) sostienen que este tipo de cogniciones consume recursos esenciales como la atención y la memoria de trabajo, lo que explica por qué los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional podrían encontrarse en mejores condiciones para identificar, reinterpretar o regular dichos pensamientos, reduciendo así su impacto, resultado que además coincide con lo reportado por Barrutia (2021), quien encontró que la preocupación mantiene relaciones más intensas con variables cognitivas como la autoeficacia, lo cual refuerza la idea de que este componente es particularmente sensible a recursos psicológicos internos.

Por otra parte, al examinar la hipótesis que vincula la ansiedad ante exámenes con la atención emocional, no se evidencia una relación significativa ($\rho = 0.057$; $p = .388$), lo que introduce un matiz importante en la interpretación del rol de la inteligencia emocional, dado que, si bien podría esperarse que una mayor atención a las emociones contribuya a un mejor manejo de las mismas, el modelo de Salovey y Mayer (1990) plantea que la atención emocional constituye únicamente el nivel más básico del procesamiento emocional, limitado al reconocimiento de los estados afectivos, sin implicar necesariamente su comprensión o regulación, por lo que, en ausencia de estas habilidades complementarias, dicha atención podría incluso favorecer una mayor focalización en el malestar, manteniendo o intensificando la experiencia ansiosa.

En cambio, la hipótesis específica relacionada con la claridad emocional muestra una correlación inversa y significativa con la ansiedad ante exámenes ($\rho = -0.218$; $p = .001$), lo que permite inferir que la capacidad para comprender y discriminar adecuadamente los propios estados emocionales desempeña un papel relevante en el afrontamiento de situaciones evaluativas, en tanto reduce la ambigüedad afectiva y evita interpretaciones erróneas o catastróficas; este resultado resulta coherente con el modelo de habilidades emocionales propuesto por Salovey y Mayer (1990), así como con los hallazgos de Macedo (2023), quien evidenció que mayores niveles de inteligencia emocional se asocian con menor afectación emocional, consolidando la claridad como un componente clave en la adaptación psicológica.

De manera similar, la hipótesis específica referida a la regulación emocional presenta una correlación inversa y significativa ($\rho = -0.224$; $p = .001$), configurándose como una de las dimensiones con mayor peso en la relación con la ansiedad, lo cual resulta consistente tanto desde el plano teórico como empírico, dado que la regulación emocional implica la capacidad de modificar la intensidad y duración de las respuestas emocionales, facilitando un afrontamiento más adaptativo frente a situaciones de presión académica; en esta línea, Mayer

y Salovey (1997) consideran esta habilidad como el nivel más complejo del procesamiento emocional, mientras que estudios como el de Okwuduba et al. (2021) refuerzan su importancia al evidenciar su relación con el desempeño académico en contextos exigentes.

En cuanto a las hipótesis relacionadas con las diferencias según sexo, la ausencia de diferencias significativas tanto en ansiedad ante exámenes ($p = .899$) como en inteligencia emocional ($p = .781$) sugiere que ambas variables se manifiestan de manera relativamente homogénea en hombres y mujeres dentro del contexto preuniversitario, lo cual podría explicarse por la naturaleza compartida de las exigencias académicas, donde factores como la presión por el ingreso universitario, la carga de estudio y la competitividad del entorno parecen ejercer una influencia más determinante que las variables sociodemográficas.

En conjunto, lo que los hallazgos sugieren no es menor: la inteligencia emocional se vincula con la ansiedad ante exámenes principalmente a través de componentes cognitivos y regulativos, de modo que, a mayor claridad y regulación emocional, menor tiende a ser tanto la preocupación anticipatoria como la ansiedad experimentada frente a las evaluaciones. Sin embargo, las magnitudes pequeñas encontradas recuerdan que la ansiedad ante exámenes es un fenómeno multicausal, en el que también intervienen variables como la autoeficacia académica (Barrutia, 2021), los hábitos de estudio, la autorregulación y las condiciones propias del contexto evaluativo.

En términos aplicados, estos resultados no son irrelevantes, ya que respaldan la pertinencia de diseñar intervenciones focalizadas en el desarrollo de la claridad emocional, la regulación afectiva y el manejo de la preocupación anticipatoria; elementos que, cuando se trabajan de manera articulada, pueden favorecer un afrontamiento más adaptativo de las situaciones de evaluación, especialmente en estudiantes preuniversitarios que se encuentran en una etapa de particular exigencia académica.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. Se concluye una relación inversa, significativa y de magnitud pequeña entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, lo que sugiere que, a mayores niveles de inteligencia emocional, tienden a presentarse menores niveles de ansiedad en contextos evaluativos, aunque la baja magnitud de esta relación permite inferir la influencia de otros factores.
- 6.2. En cuanto a la ansiedad ante exámenes, los puntajes muestran una dispersión moderada dentro de la muestra, observándose que la dimensión preocupación alcanza valores promedio más elevados en comparación con la emocionalidad.
- 6.3. Respecto a la inteligencia emocional, se aprecia variabilidad entre los participantes, destacando la regulación emocional como la dimensión con mayor promedio, seguida por la atención y la claridad emocional.
- 6.4. Al analizar la dimensión emocionalidad, no se identifican asociaciones significativas con la inteligencia emocional, lo que indicaría que las respuestas fisiológicas propias de la ansiedad no dependen directamente de las habilidades emocionales percibidas.
- 6.5. En contraste, la dimensión preocupación sí presenta una relación inversa y significativa con la inteligencia emocional, lo que permite sostener que niveles más altos de esta última se vinculan con una menor presencia de pensamientos anticipatorios negativos frente a los exámenes.
- 6.6. En el caso de la atención emocional, no se evidencia una relación significativa con la ansiedad ante exámenes, sugiriendo que el hecho de focalizarse en las emociones no necesariamente contribuye a disminuir la ansiedad en situaciones evaluativas.

- 6.7. Por otro lado, la claridad emocional muestra una relación inversa y significativa con la ansiedad, lo que indica que una mejor comprensión de los propios estados emocionales se asocia con menores niveles de malestar ante los exámenes.
- 6.8. De manera similar, la regulación emocional también presenta una relación inversa y significativa con la ansiedad ante exámenes, resaltando su importancia en la gestión del malestar en contextos académicos exigentes.
- 6.9. En relación con el sexo, no se observan diferencias significativas en los niveles de ansiedad ante exámenes, lo que sugiere que esta se manifiesta de manera similar en hombres y mujeres dentro del contexto preuniversitario.
- 6.10. Finalmente, tampoco se identifican diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional según sexo, lo que indicaría que las habilidades emocionales se distribuyen de forma comparable entre ambos grupos.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1 Se recomienda implementar programas psicoeducativos orientados al fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios, con especial énfasis en la claridad y la regulación emocional, así como desarrollar talleres enfocados en el manejo de la preocupación cognitiva frente a las evaluaciones, incorporando estrategias como la reestructuración cognitiva, el abordaje de pensamientos anticipatorios negativos y diversas formas de afrontamiento, en tanto estas dimensiones se asocian con menores niveles de ansiedad ante exámenes y evidencian una relación relevante con la inteligencia emocional..
- 7.2 Se sugiere integrar, ya sea en la malla formativa o en espacios de tutoría, actividades orientadas al entrenamiento en autorregulación emocional. En este punto, técnicas como la respiración consciente, el mindfulness o el manejo del estrés pueden ofrecer herramientas concretas para disminuir la interferencia emocional durante los exámenes.
- 7.3 Se recomienda realizar intervenciones dirigidas a la población estudiantil en general, en tanto no se identificaron diferencias significativas según sexo en las variables estudiadas, lo que respalda la aplicación de estrategias de carácter amplio e inclusivo.
- 7.4 Se sugiere promover espacios de capacitación para docentes y tutores, orientados a la identificación de señales de ansiedad académica y al manejo de estrategias básicas de contención emocional, de modo que puedan brindar un acompañamiento más cercano y oportuno a los estudiantes durante su proceso preuniversitario.
- 7.5 En cuanto a futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra e incluir estudiantes de distintas regiones del país, con el fin de contar con una visión más representativa del fenómeno. Asimismo, podría resultar útil incorporar variables mediadoras o moduladoras, como la autoeficacia, el apoyo social o los hábitos de estudio,

que permitan comprender con mayor detalle cómo se configuran estas relaciones en diferentes contextos.

VIII. REFERENCIAS

- Abado, X. N. y Caceres, A. E. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad frente a evaluaciones en estudiantes de primer año de la Escuela Profesional de Psicología*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6526>
- Apaza, L., Huallpa, L. y Velasquez, M. (2025). *Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes de un centro preuniversitario de la ciudad de Puno, 2024*. [Tesis de pregrado, Universidad Continental]. Repositorio Institucional UCCI. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/16566>
- Armas, R. A., García, H. D., Mendoza, J. C. y Cruz, L. E. (2023). Ansiedad ante exámenes, rasgos de personalidad, autoconcepto, asertividad y su relación con el rendimiento académico. *Horizontes revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1221-1234. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.586>
- Atauconcha, L. y Tito, Y. (2024). *Ansiedad ante los exámenes de admisión y estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia pre universitaria de la ciudad del Cusco, 2023*. [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio Institucional UAC. <https://hdl.handle.net/20.500.12557/6898>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avalos-Tinoco, C. y Salcedo-Gómez, M. (2025). La ansiedad, una emoción endémica desde los enfoques evolutivo, cognitivo, psiquiátrico y filosófico. *Anales médicos (México, Ciudad de México)*, 70(3), 251-254. <https://doi.org/10.24875/amh.m25000119>

- Ávila, J., Vargas, L., Rambal, L. y Oquendo, K. (2021). Ansiedad ante exámenes en universitarios: papel de engagement, inteligencia emocional y factores asociados con pruebas académicas. *Psicogente*, 24(46), 82-105. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/4338/5236>
- Ballón, K. y Quispe, C. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes preuniversitarios de una universidad pública de la ciudad del Cusco en modalidad virtual, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio Institucional UAC. <https://hdl.handle.net/20.500.12557/4813>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barrutia, M. (2021). *Ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en postulantes de un centro pre universitario del Cercado de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/8224>
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-557. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400017&lng=es&tlng=es
- Bisquerra, R. (2020). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Cuadernos Faros. <https://rieecb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Caballero, C., Gallo, Y. y Suárez, Y. (2018). Algunas variables de salud mental asociadas con la propensión al abandono de los estudios universitarios. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 12(2), 37-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862018000200037&script=sci_arttext

- Campos, S. y Paolillo, A. (2021). *Autoconcepto y ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria de la región Ica*. [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/883>
- Carranza-Rodríguez, A. M. y Carranza, D. L. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: Revisión sistemática y metaanálisis. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 4(1), 94-104. <https://doi.org/10.46363/searching.v4i1.7>
- Cassady, J. C. y Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Clark, D. A. y Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: Ciencia y práctica*. Desclée de Brouwer.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2021). *Código de ética profesional del psicólogo peruano* (Resolución N.º 005-2021-P-CDCP). <https://cdcp.org.pe/codigo-de-etica/>
- Cuenca, N., Robladillo, L., Meneses, M. y Suyo, J. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios latinoamericanos: Revisión sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689-698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55965387003>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: Análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit*, 22(2), 219-228. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272016000200009&script=sci_arttext
- Domínguez-Lara, S. y De la Cruz, F. (2017). Análisis estructural y desarrollo de una versión breve de la versión en español del Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) en

- universitarios de Lima. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 3(1), 7-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5961157>
- Domínguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Valente, S. N., Lourenço, A. A. y Flores-Cataño, K. R. (2023). Análisis estructural de una versión breve de la Trait Meta-Mood Scale en adolescentes peruanos. *Revista Fuentes*, 25(1), 82-100.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22077>
- Franco, A. P. y Maqui, X. L. (2023). *Ansiedad frente a los exámenes y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.
<https://hdl.handle.net/11537/34081>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Grandis, A. M. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Institucional UNC.
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC_79c4f9e8bcba9bd7f4e8a9accedd1879
- Hernández, M., Ortega, A. y Tafur, Y. (2020). *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://hdl.handle.net/11323/7897>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill Education

- Hulin, C., Netemeyer, R. y Cudeck, R. (2001). Can a reliability coefficient be too high? *Journal of Consumer Psychology*, 10(1/2), 55-58.
https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1001&2_05
- Hussein, K. (2021). The relationship between emotional intelligence and academic motivation of pre-university students using the mediating role of mental health. *Management and Educational Perspective*, 3(2), 77-98.
<https://doi.org/10.22034/jmep.2021.294708.1060>
- Kuaik, I. y De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009167>
- Liebert, R. M. y Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Llanos, J. y Machuca, Y. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en el Perú: revisión sistemática periodo 2020 al 2023 y meta-análisis. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9733-9748.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8536
- Macedo, L. (2023). *Inteligencia emocional y depresión en estudiantes preuniversitarios de la "Preparatoria La Academia" de la región Puno, 2023*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Institucional a UAI.
<https://hdl.handle.net/20.500.14441/2481>
- Mangaleswarasharma, R. (2022). *Cognitive intelligence, emotional intelligence, and coping with examination stress: A mixed method study on academic adjustment of adolescent students in Sri Lankan government schools*. [Tesis doctoral, University of New South Wales]. Repositorio Institucional UNSW. <https://doi.org/10.26190/unsworks/24141>

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Medina, M. R., Saxsa, A. V. y Barboza, M. (2021). Autoeficacia y felicidad en estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad. *Revista de Psicología*, 11(1), 127-144.
<https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i1.1364>
- Ministerio de Salud [Minsa]. (5 de febrero de 2023). *Salud mental: ¿cómo detectar y superar la ansiedad?* <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/696706-salud-mental-como-detectar-y-superar-la-ansiedad>
- Moquillaza, M. L. (2022). *Procrastinación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de una universidad de la ciudad de Cajamarca en el año 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.
<https://hdl.handle.net/11537/30715>
- Okwuduba, E. N., Nwosu, K. C., Okigbo, E. C., Samuel, N. N. y Achugbu, C. (2021). Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 7(3), e06611.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2 de marzo de 2022). *La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo*.
<https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (8 de septiembre 2023). *Anxiety disorders*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pajuelo, C. (2024). *Inteligencia emocional y rasgos de personalidad en estudiantes de dos academias pre-universitarias de Lima Norte*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio Institucional UCSS.
<https://hdl.handle.net/20.500.14095/2203>
- Reeve, J. (2014). *Understanding Motivation and Emotion*. Wiley
- Rego, A. y Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 23-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28439104.pdf>
- Ruiz, M. (2022). *Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1073>
- Saaidin, A. S., Shuib, N. S., Ibrahim, S. I., Mansor, N. S., Mamat, A. H. y Rahmat, N. H. (2023). The influence of self-regulation on cognitive strategy, self-efficacy, intrinsic value and test anxiety. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(8), 1353-1371. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i8/17727>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, D. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.

- En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Serrano, I. y Escolar, M. C. (2018). *Cómo vencer tus problemas de ansiedad ante los exámenes*. Pirámide. <https://cunsac.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2022/03/Como-vencer-la-ansiedad-ante-los-examenenes.pdf>
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. y Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Suárez, Y., Guzmán, K., Medina, L. y Ceballos, G. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia. *Duazary*, 9(2), 132-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156306004>
- Thomas, T., Joseph, G. y Paul, S. (2022). A study to assess the correlation between academic test anxiety and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, 12(4), 417-422. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1742464>
- Torrecillas, J. J. y Segura, C. L. (2017). Ansiedad ante los exámenes moderada por la participación en actividades físicas y deportivas. *INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 277-283. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1057>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través de inventario de BarOn: ICE NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8(008), 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Villca, R. y Salazar, M. (2019). *Esquema corporal e inteligencia emocional en estudiantes de Tercero y Cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I*. [Tesis doctoral,

Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional UMSA.

<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/20321>

Yatkin, E., Aral, N., Gunes, L. y Tosun, S. (2023). Mental well-being and test anxiety among students preparing for the university admission exam during the pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184788>

Zeidner, M. (1991). Test anxiety and aptitude test performance in an actual college admissions testing situation: temporal considerations. *Personality and Individual Differences*, 12(2), 101-109. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90092-P](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90092-P)

IX. ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistência

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
¿Existe relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025?	Objetivo General Determinar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Objetivos específicos Describir los puntajes de ansiedad ante exámenes en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Describir los puntajes de inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la dimensión emocionalidad en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la dimensión preocupación en estudiantes preuniversitarios de	Hipótesis General Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Hipótesis específicas Existe relación inversa entre la inteligencia emocional y la dimensión emocionalidad en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Existe relación inversa entre la inteligencia emocional y la dimensión preocupación en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión atención emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.	Variable 1: Ansiedad ante exámenes Dimensiones: - Emocionalidad - Preocupación Variable 2: Inteligencia emocional Dimensiones: - Atención emocional - Regulación emocional - Claridad emocional	Tipo de investigación: Tipo correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. Población: 292 estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Muestra: 231 estudiantes preuniversitarios Instrumentos: - Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) - Trait Meta-Mood Scale- 24 (TMMS-24)

	una academia de Lima Metropolitana, 2025. Establecer la relación entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión atención emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Establecer la relación entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión claridad emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Establecer la relación entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión regulación emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Comparar los puntajes de ansiedad ante exámenes según sexo en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Comparar los puntajes de inteligencia emocional según sexo en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025.	Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión claridad emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Existe relación inversa entre la ansiedad ante exámenes y la dimensión regulación emocional en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana, 2025. Existen diferencias significativas en los puntajes de ansiedad ante exámenes según sexo en estudiantes preuniversitarios. Existen diferencias significativas en los puntajes de inteligencia emocional según sexo en estudiantes preuniversitarios.		
--	--	---	--	--

Anexo B: Instrumento 1

Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (TAI-E)

Adaptada por Villegas et al. (2015)

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones, marca según tu experiencia con los exámenes:

1	2	3	4
Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre

N	ÍTEMS	1	2	3	4
1	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.				
2	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes.				
3	Me paraliza el miedo en los exámenes finales.				
4	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.				
5	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.				
6	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes.				
7	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.				
8	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.				
9	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.				
10	Durante los exámenes siento mucha tensión.				
11	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.				
12	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.				
13	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.				
14	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.				
15	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.				
16	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.				
17	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes.				
18	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.				
19	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro de que sé.				

Anexo C: Instrumento 2

Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24

Adaptada por Domínguez-Lara et al. (2023)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Marque en la casilla correspondiente la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrecta, ni buenas ni mala.

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

N	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos perturben a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claro mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, generalmente tengo una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, normalmente pienso en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, me consuela pensar en todos los momentos felices de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
21	Cuando las cosas se complican, trato de mantener la calma.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Anexo D: Permisos del autor del Instrumento

[El correo aplica a las dos escalas]

Estimada Verónica, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, no tiene baremos.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

Perfil CONCYTEC: [https://dina.](https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766)

[concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/](https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766)

[VerDatosInvestigador.do?id_](https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766)

[investigador=16766](https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766)

Researchgate: [https://www.](https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Alexis-Dominguez-Lara)

[researchgate.net/profile/](https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Alexis-Dominguez-Lara)

[Sergio-Alexis-Dominguez-Lara](https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Alexis-Dominguez-Lara)