



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASERTIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMER  
AÑO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

**Línea de investigación:**  
**Salud mental**

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

### **Autora**

Meza Laupa, Ivon Patricia

### **Asesor**

López Odar, Dennis Rolando  
ORCID: 0000-0001-7622-7066

### **Jurado**

Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo  
Zegarra Martinez, Vilma Bartola  
Carbonel Paredes, Elsa Artemia

**Lima - Perú**

**2025**



# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASERTIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

## INFORME DE ORIGINALIDAD



## FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>2</b>	<b>Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal</b> Trabajo del estudiante	<b>2%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.unfv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Universidad Cesar Vallejo</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>www.coursehero.com</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>www.researchgate.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>8</b>	<b>Submitted to Universidad Catolica de Trujillo</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>9</b>	<b>repositorio.autonoma.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>10</b>	<b>repositorio.uct.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>11</b>	<b>biblior.url.edu.gt</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

### **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASERTIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA**

Línea de Investigación: Salud Mental

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

Clínica

#### **Autora**

Meza Laupa, Ivon Patricia

#### **Asesor:**

López Odar, Dennis Rolando

ORCID: 0000-0001-7622-7066

#### **Jurado:**

Figuroa Gonzales, Julio Lorenzo

Zegarra Martinez, Vilma Bartola

Carbonel Paredes, Elsa Artemia

**Lima- Perú  
2025**

### **Dedicatoria**

A mis padres, por ser el pilar de mi vida, por su amor incondicional, esfuerzo y enseñanzas, que han guiado cada uno de mis pasos.

A mis hermanos, por su apoyo constante y la confianza depositada en mí.

A Tekila y Boddy, por acompañarme con ternura y su compañía en mis jornadas de estudio.

Y a todos aquellos que, con su cariño y motivación, me inspiraron a seguir adelante en este camino académico.

### **Agradecimiento**

Expreso mi más sincero agradecimiento a Dios, por brindarme fortaleza, salud y la oportunidad de culminar esta etapa importante de mi vida.

A mis padres y familiares, quienes con paciencia, sacrificio y aliento hicieron posible que pueda alcanzar esta meta.

A mi asesor Dennis López Odar, por compartir sus conocimientos, orientar mi formación y guiarme con dedicación durante este proceso.

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>viii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>ix</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
1.1. Descripción y formulación del problema .....	11
1.2. Antecedentes .....	15
1.2.1. <i>Antecedentes nacionales</i> .....	15
1.2.2. <i>Antecedentes internacionales</i> .....	17
1.3. Objetivos .....	19
1.3.1. <i>Objetivo general</i> .....	19
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	19
1.4. Justificación.....	20
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	22
2.1.1. <i>Inteligencia Emocional</i> .....	22
2.1.2. <i>Asertividad</i> .....	27
<b>III. MÉTODO .....</b>	<b>34</b>
3.1. Tipo de Investigación .....	34
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	34
3.3. Variables.....	35
3.3.1. <i>V1: Inteligencia Emocional</i> .....	35
3.3.2. <i>V2: Asertividad</i> .....	37
3.4. Población y muestra .....	39
3.4.1. <i>Población</i> .....	39
3.4.2. <i>Muestra</i> .....	39

3.5.	Instrumentos .....	41
3.5.1.	<i>Test de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Trait MetaMood Scale)</i> .....	41
3.5.2.	<i>Escala de asertividad de Rathus (R.A.S)</i> .....	45
3.6.	Procedimientos .....	51
3.7.	Análisis de datos.....	52
3.8.	Consideraciones éticas .....	52
<b>IV.</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>54</b>
4.1.	Análisis Descriptivos.....	54
4.1.1.	<i>Niveles de Inteligencia Emocional</i> .....	54
4.1.2.	<i>Niveles de Asertividad</i> .....	55
4.2.	Análisis de la Normalidad de los datos .....	56
4.3.	Análisis inferencial.....	57
4.3.1.	<i>Análisis comparativo</i> .....	57
4.3.2.	<i>Análisis de correlación</i> .....	58
<b>V.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>60</b>
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>67</b>
<b>VII.</b>	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>69</b>
<b>VIII.</b>	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>IX.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>79</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Operacionalización de indicadores de la variable Inteligencia Emocional .....	36
<b>Tabla 2</b> Operacionalización de la variable Asertividad. ....	38
<b>Tabla 3</b> Características de la muestra.....	40
<b>Tabla 4</b> Matriz de estructura factorial de la escala de Inteligencia Emocional.....	42
<b>Tabla 5</b> Medidas de Ajuste.....	43
<b>Tabla 6</b> Matriz de Correlación entre la Inteligencia Emocional y sus dimensiones. ....	44
<b>Tabla 7</b> Confiabilidad de la variable Inteligencia Emocional.....	45
<b>Tabla 8</b> Estadísticos de Fiabilidad de la Escala de Rathus .....	48
<b>Tabla 9</b> Matriz de Correlación entre la Asertividad y sus dimensiones.....	50
<b>Tabla 10</b> Confiabilidad de la variable Asertividad .....	51
<b>Tabla 11</b> Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes .....	54
<b>Tabla 12</b> Niveles de asertividad en los estudiantes.....	55
<b>Tabla 13</b> Prueba de normalidad de los datos.....	57
<b>Tabla 14</b> Niveles de Inteligencia Emocional según sexo.....	57
<b>Tabla 15</b> Niveles de Asertividad según sexo .....	58
<b>Tabla 16</b> Relación entre inteligencia emocional y asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de lima metropolitana. ....	58
<b>Tabla 17</b> Relación entre inteligencia emocional y asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de lima metropolitana. ....	59

**Índice de figuras**

<b>Figura 1</b> Análisis factorial confirmatorio.....	47
---	----

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana. La metodología se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, con diseño no experimental y transversal. La población fue de 4,024 estudiantes y la muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, estuvo conformada por 351 universitarios, en cuanto al sexo, el 55.3% fueron mujeres y el 44.7% hombres, respecto al promedio de edad es 18.6. Se emplearon los cuestionarios, el TMMS-24 y la escala de Asertividad de Rathus, ambos con adecuados niveles de confiabilidad de alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentó un nivel promedio de asertividad, con un 61.85 % en mujeres y un 56.68 % en hombres, respecto a la inteligencia emocional un 55.5% presentaron nivel promedio. Asimismo, se identificó una correlación positiva y moderada entre ambas variables ( $r_s = .386$ ), estadísticamente significativa ( $p < .001$ ). Se concluye que, a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor es la capacidad de los estudiantes para expresarse de manera asertiva, lo cual favorece el desarrollo de sus relaciones interpersonales y potencia su desempeño académico. Finalmente, se recomienda implementar programas socioemocionales integrales que incluyan talleres de autoconciencia, regulación emocional y asertividad, con el fin de fortalecer estas competencias y promover el bienestar psicológico y social en el ámbito universitario.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, asertividad, estudiantes universitarios, salud mental.

### Abstract

The overall objective of the research was to determine the relationship between emotional intelligence and assertiveness in first-year students at a public university in Metropolitan Lima. The methodology was based on a quantitative, descriptive-correlational approach, with a non-experimental and cross-sectional design. The population consisted of 4,024 students, and the sample, selected through non-probabilistic convenience sampling, consisted of 351 university students. In terms of gender, 55.3% were women and 44.7% were men, with an average age of 18.6. The TMMS-24 and Rathus Assertiveness Scale questionnaires were used, both with adequate levels of reliability according to Cronbach's alpha and McDonald's omega. The results showed that the majority of students had an average level of assertiveness, with 61.85% of women and 56.68% of men, while 55.5% had an average level of emotional intelligence. A positive and moderate correlation was also identified between both variables ( $r_s = .386$ ), which was statistically significant ( $p < .001$ ). It is concluded that the higher the level of emotional intelligence, the greater the students' ability to express themselves assertively, which favors the development of their interpersonal relationships and enhances their academic performance. Finally, it is recommended to implement comprehensive social-emotional programs that include workshops on self-awareness, emotional regulation, and assertiveness, in order to strengthen these skills and promote psychological and social well-being in the university environment.

*Keywords:* emotional intelligence, assertiveness, university students, mental health.

## I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las universidades enfrentan el reto de formar no solo profesionales competentes en el ámbito académico, sino también personas capaces de desenvolverse en entornos sociales y laborales complejos. En este contexto, la inteligencia emocional (IE) y la asertividad se convierten en competencias clave para el desarrollo integral de los estudiantes. La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, influye de manera decisiva en la adaptación universitaria, la resolución de conflictos y el rendimiento académico (Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 1994). Por su parte, la asertividad, considerada una habilidad social que permite expresar ideas, opiniones y sentimientos de manera clara y respetuosa, se vincula directamente con la construcción de relaciones interpersonales saludables y la prevención de problemas de convivencia (Jitaru y Anghel, 2019).

En el ámbito universitario, la convivencia académica puede verse afectada por la carencia de estas competencias socioemocionales. La ausencia de comunicación asertiva genera malentendidos, tensiones interpersonales y un ambiente poco propicio para el aprendizaje colaborativo (Ángeles, 2017). Estas limitaciones comprometen la formación integral de los estudiantes, así como su futura inserción laboral en contextos donde la gestión de emociones y la comunicación efectiva son altamente valoradas.

En el primer capítulo se plantea el problema de investigación, detallando su descripción y formulación, los antecedentes tanto nacionales como internacionales, los objetivos generales y específicos, así como la justificación que respalda la importancia del estudio.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, donde se presentan las bases conceptuales, teorías y dimensiones de la inteligencia emocional y la asertividad, resaltando su relevancia en el ámbito universitario.

En el tercer capítulo se expone la metodología, precisando el tipo y diseño de investigación, las variables, población y muestra, así como los instrumentos, procedimientos y consideraciones éticas empleadas para garantizar la validez y confiabilidad del estudio.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo, de normalidad, comparativo y correlacional, evidenciando los niveles de las variables y la relación entre ellas.

Por último, en el quinto capítulo se discuten los hallazgos a la luz de la literatura revisada y estudios previos, contrastando similitudes y diferencias. Además, se presenta las conclusiones, recomendaciones y anexos de la investigación.

### **1.1. Descripción y formulación del problema**

El informe "Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales", publicado por la UNESCO el 9 de julio de 2024, destaca que, pese a los desafíos presentes en América Latina y el Caribe, los estudiantes evidencian niveles positivos de inteligencia emocional, reflejados principalmente en la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación emocional dentro del entorno escolar. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) subraya que estas habilidades no solo fortalecen el aprendizaje académico, sino que también contribuyen al bienestar personal, la convivencia armoniosa, el desempeño académico y la preparación para la vida laboral y social. Asimismo, enfatiza la necesidad de que los sistemas educativos promuevan de manera sistemática y planificada el desarrollo de la inteligencia emocional, dotando a los docentes de herramientas concretas y fomentando ambientes escolares seguros e inclusivos (UNESCO, 2024).

Por otro lado, la asertividad es una habilidad social y comunicativa que permite a las personas expresar sus emociones, opiniones y necesidades de manera directa, honesta y

respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás ni permitir que los propios sean transgredidos. Esta conducta se diferencia claramente de la pasiva, que evita el conflicto a costa de la propia expresión, y de la agresiva, que impone opiniones de forma hostil. Una persona asertiva respeta tanto su dignidad como la de los otros, fomentando relaciones interpersonales saludables, reduciendo el estrés y mejorando la convivencia. Las respuestas asertivas incluyen habilidades como decir "no", pedir ayuda, expresar críticas o desacuerdos, y formular elogios, todo ello dentro de un marco de respeto mutuo (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo [INSST], 2024).

En el entorno universitario, muchos estudiantes presentan dificultades para expresar sus ideas y emociones de manera clara y respetuosa, lo que en gran parte se asocia a una baja autoestima. Esta carencia de confianza en sí mismos afecta su capacidad para defender sus derechos, rechazar peticiones inapropiadas o participar activamente en discusiones académicas. Como resultado, se genera una comunicación pasiva o, en algunos casos, agresiva, que obstaculiza las relaciones interpersonales y el desarrollo personal del estudiante (Obando, 2024).

La convivencia universitaria se ve afectada cuando los estudiantes carecen de habilidades sociales que promuevan el respeto mutuo, la empatía y la cooperación. La ausencia de una comunicación asertiva genera malentendidos, conflictos interpersonales y un ambiente tenso en el aula o en trabajos en equipo. Esta situación puede reducir la participación activa de los estudiantes, limitar el trabajo colaborativo y perjudicar el clima institucional necesario para un aprendizaje significativo (Ángeles, 2017).

En 2023, Perú participó por primera vez en el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES), liderado por la OCDE y ejecutado por la UMC del Ministerio de Educación, con el objetivo de evaluar las habilidades socioemocionales de estudiantes de 15 años. El estudio analizó 15 habilidades agrupadas en cinco dimensiones, revelando

disparidades según sexo y nivel socioeconómico, así como una relación positiva entre estas habilidades y el rendimiento escolar. Los resultados destacaron la importancia de un clima escolar favorable, aunque muchos estudiantes no se sienten seguros ni aceptados, especialmente las mujeres, quienes también mostraron menores niveles de bienestar y hábitos saludables (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2024).

A pesar de que diversos estudios han demostrado el impacto positivo de la inteligencia emocional (IE) en el rendimiento académico y la adaptación al entorno universitario, su incorporación en la formación superior sigue enfrentando limitaciones. Díaz (2025) evidenció que, aunque la inteligencia emocional fortalece la calidad educativa y el desarrollo integral en estudiantes y docentes, persisten obstáculos como la falta de formación continua y la escasa prioridad que se le otorga a las competencias emocionales en los planes curriculares. Por otro lado, Arias y Gavilanes (2023) en su investigación evidencia un alto predominio de niveles bajos de inteligencia emocional (84,2%), lo que refuerza la necesidad de incluir programas de desarrollo emocional en este nivel educativo.

En contraste, el estudio de Zamata (2022) con escolares de primaria en Arequipa, encontró una correlación significativa y positiva, aunque baja, entre IE y conducta asertiva ( $r=0.369$ ), sugiriendo que esta relación podría variar según el grupo etario o el contexto educativo. En consecuencia, estas evidencias plantean un reto importante para las instituciones de educación, que deben integrar de forma efectiva la IE en sus propuestas formativas como pilar del bienestar psicológico y el desarrollo social de sus estudiantes.

En adición, en un estudio realizado en estudiantes universitarios de Lima Norte, se evidenció una relación inversa y estadísticamente significativa entre la autoestima, la asertividad sexual y la violencia entre novios, lo cual pone de manifiesto la importancia de desarrollar habilidades emocionales y comunicativas desde los primeros años de formación universitaria (Lopez y Novoa, 2024). Además, se hace necesario adaptar las estrategias

pedagógicas a las necesidades emocionales de cada etapa educativa, fomentando entornos que promuevan no solo el aprendizaje académico, sino también el crecimiento personal, la comunicación efectiva y la convivencia saludable.

En este marco, se formula el siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?

A partir de este problema central, se plantean los siguientes problemas específicos:

¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?

¿Cuáles son los niveles de asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?

¿Existen diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?

¿Existen diferencias significativas en los niveles de asertividad según el sexo de los estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?

## 1.2. Antecedentes

### 1.2.1. Antecedentes nacionales

Chavez-Fernandez et al. (2024) tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la procrastinación académica (PA) en estudiantes universitarios peruanos, así como generar un modelo predictivo. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño predictivo y transversal, aplicando el Inventario Breve de Inteligencia Emocional para Mayores (EQ-I-M20) y la Escala de Procrastinación Académica a una muestra de 254 estudiantes de distintas escuelas profesionales, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 30 años. Los resultados revelaron que el 52% de los estudiantes presentaron un nivel alto de IE, mientras que el 51.2% evidenciaron un nivel alto de PA, hallándose una relación negativa y significativa entre ambas variables. Se concluye que, a mayor inteligencia emocional, menor tendencia a procrastinar académicamente, siendo las dimensiones de la IE (excepto la intrapersonal) predictores significativos de la procrastinación académica.

Flores (2022) tuvo como objetivo principal establecer la relación entre la inteligencia emocional y la comunicación asertiva en estudiantes del último ciclo de la carrera de Psicología en una universidad privada de Lima. Bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal, de tipo básico y alcance descriptivo-correlacional, se trabajó con una muestra de 130 estudiantes, aplicando los cuestionarios de Inteligencia Emocional (Sterret) y de Comunicación Asertiva (Sheldon y Burton). Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, obteniéndose un valor de .889 con un nivel de significancia de 0.000, lo cual indica una relación fuerte y significativa entre ambas variables. Además, se evidenció que todas las dimensiones de la inteligencia emocional (empatía, motivación, habilidades sociales, autoconocimiento emocional y autorregulación) se relacionan de manera significativa con la comunicación asertiva, siendo la empatía la de mayor correlación ( $r_s = .824^{**}$ ) y la autorregulación la de menor ( $r_s = .404^{**}$ ). Se concluye que, a mayor inteligencia emocional,

mayor será el nivel de comunicación asertiva en los estudiantes, confirmando la hipótesis alternativa.

Zamata (2022) tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la conducta asertiva en estudiantes de primaria de una institución educativa básica regular de Arequipa durante el año 2022. Se trató de un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo correlacional y corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 100 estudiantes de educación primaria de 5to y 6to año, a quienes se les aplicaron el Inventario de la Inteligencia Emocional de BarOn ICE y la Escala de la conducta asertiva ADCA-1. para medir ambas variables. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y la conducta asertiva ( $r=.369$  y  $p$  valor 0.000), asimismo, el 78% se encuentra con nivel de inteligencia emocional alto, y un 73% se encuentra en nivel medio respecto a la conducta asertiva, lo que indica que a mayor desarrollo de habilidades emocionales, mayor es la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas, emociones y necesidades de forma clara y respetuosa. En conclusión, se evidencia la importancia de promover el fortalecimiento de la inteligencia emocional en el nivel primario como factor clave para el desarrollo de una conducta asertiva.

La investigación desarrollada por Ángeles (2017) tuvo como objetivo determinar la relación entre la asertividad y el desarrollo de la convivencia en estudiantes universitarios del II ciclo de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres. Se aplicó un enfoque cuantitativo y se utilizaron pruebas de correlación de Spearman sobre una muestra de 60 estudiantes que sus edades oscilaban entre los 16 y 26 años. Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas entre la asertividad y diversas dimensiones de la convivencia: respeto a los demás ( $r_s = .510$ ), trabajo en equipo ( $r_s = .672$ ) y tolerancia ( $r_s = .765$ ), todas con un nivel de significancia del 0.01. Además, se halló que la convivencia también se relaciona significativamente con la vinculación ( $r_s = .543$ ), la motivación ( $r_s = .596$ ) y la

empatía ( $rs = .729$ ). Estos hallazgos sugieren que la asertividad no solo favorece un clima relacional positivo, sino que también contribuye directamente al fortalecimiento de habilidades interpersonales clave para la vida académica y social del estudiante universitario.

Rodas (2022) tuvo como propósito analizar la relación entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en una muestra de 157 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad “San Luis Gonzaga”, Ica; los instrumentos aplicados fueron el TMMS 24 y la escala de habilidades sociales de Arnold Goldstein & Col. Utilizando un diseño descriptivo correlacional de corte transversal, los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes eran mujeres entre los 18 y 23 años. En cuanto a las variables analizadas, el 67.5% de los participantes presentaron un nivel medio de inteligencia emocional, mientras que el 58% demostró un buen nivel de habilidades sociales. A través de un análisis estadístico, se halló una correlación directa, significativa y positiva entre ambas variables, lo que indica que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden también a poseer mejores habilidades sociales, confirmando así la hipótesis del estudio con un nivel de significancia menor a .05.

### ***1.2.2. Antecedentes internacionales***

Arias y Gavilanes (2023), buscó determinar la relación entre inteligencia emocional y asertividad en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con diseño correlacional descriptivo y de corte transversal. La población estuvo conformada por 158 estudiantes entre 18 y 25 años, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Cerrón Bruno y la Escala de Asertividad de Rathus. Los resultados indicaron que no existió una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y asertividad ( $Rho = -.097$ ,  $p > .05$ ), predominando un nivel bajo de inteligencia emocional (84.2%) y un rango promedio de asertividad (51%). Asimismo, no se hallaron diferencias significativas por género en ninguna de las variables.

Castillo et al. (2021), busco comparar los niveles de inteligencia emocional entre estudiantes de primer y último año de Psicología en la Universidad Autónoma de Nayarit, donde la muestra estaba conformada por 239 estudiantes de primer y último año. Se empleó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y descriptivo-comparativo, con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se utilizó el Inventario de Manejo Emocional, con una alta confiabilidad ( $\alpha = .83$  a  $.91$ ). Mediante la prueba U de Mann Whitney, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de afrontamiento emocional y emociones positivas, evidenciando un decremento en estas habilidades conforme los estudiantes avanzan en su formación profesional. Se concluye que el entrenamiento universitario puede influir en la disminución de algunas habilidades emocionales como estrategia de autoprotección.

Erazo-Moreno et al. (2023), busco determinar la relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios de una universidad pública de Lima en el contexto de la educación virtual durante el primer semestre del 2022. Se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental de corte transeccional. La población fue de 1150 estudiantes, y se seleccionó una muestra aleatoria simple de 289 participantes. Se empleó la técnica de encuesta, mediante cuestionarios estructurados aplicados en línea. Los resultados mostraron que el 42.2% de los estudiantes tenía un nivel bajo de competencias emocionales y el 40.2% presentaba deficiencia en el aprendizaje cooperativo. Se concluyó que existe una correlación directa y significativa entre ambas variables, siendo la relación de alta magnitud.

El estudio realizado por Obando (2024) tuvo como objetivo analizar la relación entre la autoestima y la asertividad en estudiantes universitarios de entre 18 y 36 años. A través de un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, descriptivo y correlacional de corte transversal, se aplicaron la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Asertividad de

Rathus a una muestra de 245 estudiantes. Los resultados, analizados con la prueba de correlación de Spearman, evidenciaron una correlación positiva leve ( $r_s = .436, p < .001$ ), lo que indica que, a mayor autoestima, mayor asertividad. Se concluye que la autoestima incide significativamente en la expresión asertiva, por lo que fortalecerla podría favorecer una comunicación más efectiva y relaciones interpersonales más saludables en el ámbito universitario.

La tesis desarrollada por Niyogi (2019) tuvo como objetivo principal evaluar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la asertividad en una muestra de 432 jóvenes de instituciones de educación superior del distrito de Udipi, India. Utilizando un diseño de encuesta correlacional y herramientas como el Test de Inteligencia Emocional de Schutte, la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Asertividad Juvenil, se encontró que la mayoría de los jóvenes presentaban niveles moderados tanto de autoestima (74,8%) como de asertividad (76,6%). El análisis estadístico con el coeficiente de Pearson reveló una correlación positiva débil entre la inteligencia emocional y la asertividad ( $r = .288, p = .001$ ), y una relación ligeramente más fuerte entre la autoestima y la asertividad ( $r = .374, p = .001$ ). Estos resultados evidencian que un mayor desarrollo en autoestima y asertividad puede contribuir significativamente al manejo emocional en los jóvenes, proponiéndose así fomentar programas educativos que fortalezcan estas habilidades psicosociales clave en la formación universitaria.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo general***

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

Identificar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Identificar los niveles de asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Comparar los niveles de Inteligencia Emocional según sexo en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Comparar los niveles de Asertividad según sexo en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

#### **1.4. Justificación**

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender cómo se relacionan la inteligencia emocional y la asertividad en los estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana. Estos dos constructos psicológicos cumplen un rol fundamental en el desarrollo integral del estudiante universitario, ya que inciden directamente en su adaptación al entorno académico, en su bienestar emocional y en la calidad de sus relaciones interpersonales. En particular, los primeros ciclos universitarios son una etapa crítica de transición en la que los jóvenes enfrentan altos niveles de exigencia emocional y social.

El diseño metodológico será de tipo cuantitativo, no experimental, de alcance correlacional, permitiendo analizar la relación entre ambas variables en una muestra representativa de estudiantes de primer año. Esta estrategia metodológica no solo aporta rigor científico al estudio, sino que también ofrece una base sólida para la interpretación de los hallazgos y su posible generalización a contextos similares.

A nivel social, la investigación busca contribuir al fortalecimiento de las competencias emocionales y comunicacionales de los jóvenes universitarios, promoviendo el bienestar personal y la convivencia armónica dentro del entorno educativo. En un contexto donde los niveles de ansiedad, estrés y dificultades en la comunicación interpersonal se han incrementado

entre los estudiantes, identificar la relación entre inteligencia emocional y asertividad puede orientar a las autoridades académicas en la toma de decisiones para implementar estrategias de prevención y promoción de la salud mental. De este modo, el estudio tiene un impacto potencial en el diseño de políticas educativas más inclusivas y centradas en el desarrollo humano, reduciendo brechas emocionales que afectan el rendimiento académico y el bienestar estudiantil.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

Todas las investigaciones científicas requieren un sustento teórico que permita comprender y contextualizar los fenómenos estudiados. En este caso, la inteligencia emocional y la asertividad son dos variables psicológicas de gran relevancia en el ámbito universitario, especialmente en estudiantes de primer año, quienes atraviesan un proceso de adaptación académica, social y emocional.

#### 2.1.1. *Inteligencia Emocional*

El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones, así como interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás (Real Academia de la Lengua Española, [RAE], 2022). Aunque este concepto se popularizó en las últimas décadas, sus raíces se remontan al psicólogo Edward Thorndike, quien ya en 1920 la definía como la habilidad para comprender y dirigir a otras personas, actuando de manera sabia en las relaciones interpersonales en diversos contextos como el familiar, social o laboral (Froufe, 1999).

Más adelante, Mayer y Salovey (1994) conceptualizaron la inteligencia emocional como una forma de inteligencia social, relacionada con la capacidad de percibir con precisión las emociones propias y ajenas, comprenderlas, regularlas y utilizar esa información emocional para guiar el pensamiento y la conducta de manera adaptativa. En esa misma línea, Goleman (1996) amplió el enfoque señalando que la inteligencia emocional permite reconocer las propias emociones, comprender las de los demás, y gestionar adecuadamente las respuestas emocionales, lo que favorece una comunicación efectiva en los distintos entornos en los que se desenvuelve una persona.

Por su parte, Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en cómo las personas perciben y expresan

emociones, desarrollan y mantienen relaciones interpersonales, enfrentan presiones y desafíos, y utilizan emociones para facilitar el pensamiento. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se presenta como un componente clave para el bienestar personal y el éxito en la vida cotidiana, ya que permite una mejor adaptación a situaciones estresantes y promueve un funcionamiento psicológico saludable.

### **2.1.1.1 Teorías de Inteligencia Emocional**

#### ***A. Teoría de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer.***

Salovey y Mayer (1990) proponen que la inteligencia emocional constituye una forma específica de inteligencia social, que incluye tanto habilidades intrapersonales como interpersonales. Según estos autores, la inteligencia emocional comprende un conjunto de procesos mentales vinculados con la información emocional, los cuales permiten valorar, regular y utilizar las emociones de forma adaptativa. Este modelo se organiza en cuatro dimensiones principales:

- Percepción emocional: Se refiere a la capacidad para identificar y reconocer las emociones propias y ajenas. Esta habilidad incluye la interpretación de expresiones no verbales como gestos, tono de voz o señales faciales, así como la percepción emocional a través de medios simbólicos como el arte o el lenguaje.

- Facilitación emocional o asimilación emocional: Implica el uso de las emociones para facilitar procesos cognitivos. Las emociones influyen en la atención, la toma de decisiones y la resolución de problemas, dirigiendo el pensamiento hacia la información emocionalmente relevante.

- Comprensión emocional: Consiste en la capacidad para analizar, etiquetar y comprender emociones complejas. Esta dimensión permite anticipar las causas y consecuencias de los estados emocionales, lo cual favorece la toma de decisiones más reflexiva.

- Regulación emocional: Es la habilidad más compleja del modelo, ya que implica gestionar de forma consciente las emociones propias y de los demás, utilizando esta regulación para promover el crecimiento emocional y personal (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

### ***B. Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman.***

Goleman (1999) en su obra *Working with Emotional Intelligence*, amplía el concepto de inteligencia emocional incorporando características de personalidad y habilidades sociales que influyen en el éxito personal y profesional. Su modelo integra tanto aspectos emocionales como motivacionales, y propone que la inteligencia emocional es clave para el bienestar psicológico y la efectividad interpersonal. Este modelo se estructura en cinco componentes fundamentales:

- Autoconocimiento emocional: Es la capacidad de reconocer y comprender los propios estados emocionales en el momento en que surgen. Este reconocimiento es esencial para el desarrollo de una identidad emocional coherente y para el control de la conducta.

- Autorregulación emocional: Se refiere a la habilidad para manejar adecuadamente las emociones, controlar impulsos, tolerar la frustración y adaptarse a situaciones adversas. Esta dimensión permite responder de forma equilibrada ante la presión o el estrés.

- Motivación: Consiste en el uso de las emociones para alcanzar objetivos personales. Implica persistencia, esfuerzo y control de los impulsos, lo cual favorece el desempeño académico y la toma de decisiones acertadas.

- Empatía o reconocimiento de emociones ajenas: Representa la capacidad para identificar y comprender los sentimientos de los demás a través de señales no verbales. Esta habilidad es fundamental para la comunicación efectiva y la construcción de relaciones sociales sanas.

- Habilidades sociales o manejo de relaciones: Incluye el dominio de las relaciones interpersonales a través del conocimiento y la gestión de las emociones propias y ajenas. Esta

competencia está asociada a la capacidad de liderazgo, influencia social y resolución de conflictos.

***C. Modelo de Inteligencia Emocional de Petrides y Furnham (Modelo de Rasgo).***

Petrides y Furnham (2001) proponen una concepción de la inteligencia emocional desde el enfoque de rasgo, es decir, como parte de la personalidad del individuo más que como una habilidad cognitiva. Este modelo sostiene que la inteligencia emocional comprende un conjunto de disposiciones emocionales autorreportadas, tales como la autoconciencia emocional, la empatía, la regulación emocional, la adaptabilidad y la asertividad. En el ámbito universitario, esta perspectiva es particularmente útil porque permite entender cómo las diferencias individuales en los rasgos emocionales afectan el bienestar, la motivación académica, la adaptación al entorno y las relaciones interpersonales entre estudiantes.

**2.1.1.2 Importancia de la Inteligencia Emocional.** La inteligencia emocional es un factor clave en el desarrollo integral del estudiante universitario. Numerosos estudios han demostrado que una alta inteligencia emocional contribuye significativamente al rendimiento académico, al manejo del estrés, a la toma de decisiones adecuadas y al establecimiento de relaciones sociales saludables (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). En el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan múltiples demandas cognitivas, emocionales y sociales, la inteligencia emocional actúa como un amortiguador que les permite adaptarse mejor a los cambios, perseverar en sus objetivos y mantener su salud mental. Además, los estudiantes con mayores competencias emocionales tienden a mostrar una mayor motivación intrínseca, una autoestima más sólida y una mejor capacidad para resolver conflictos y trabajar en equipo.

**2.1.1.3 Factores que Promueven la Inteligencia Emocional.** Diversos factores influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto universitario. Entre ellos destacan (Arias, 2007):

**A. Clima emocional positivo en el aula.** Un entorno donde se promueva la escucha activa, la empatía y el respeto mutuo favorece el desarrollo de habilidades emocionales.

**B. Intervenciones psicoeducativas.** Talleres, cursos o programas sobre educación emocional, mindfulness o habilidades sociales pueden mejorar significativamente la inteligencia emocional de los estudiantes (Ramos-Díaz et al., 2017).

**C. Relaciones interpersonales de calidad.** Las interacciones con docentes empáticos y compañeros colaborativos fortalecen la competencia emocional a través del aprendizaje social.

**D. Autoconocimiento y reflexión personal.** El fomento de la introspección, la autorregulación y la toma de conciencia emocional es esencial para el crecimiento emocional.

**E. Apoyo institucional y orientación psicológica.** Servicios de consejería universitaria o tutorías emocionales permiten identificar necesidades y ofrecer acompañamiento emocional oportuno.

**2.1.1.4 Dimensiones de Inteligencia Emocional.** De acuerdo con el modelo de inteligencia emocional percibida propuesto por Salovey y Mayer (1995) y operacionalizado a través del instrumento TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), la inteligencia emocional se evalúa mediante tres dimensiones clave: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

**A. Atención emocional.** Esta dimensión se refiere a la capacidad del individuo para percibir, sentir y expresar sus propias emociones de manera plena en diversas situaciones de la vida cotidiana. Según (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), esta habilidad permite que las personas consideren sus emociones como parte del proceso de razonamiento y resolución de problemas, influyendo en la toma de decisiones. La atención emocional está directamente relacionada con la manera en que los estados afectivos modulan los procesos cognitivos.

**B. Claridad emocional.** Se refiere al grado de comprensión que tiene una persona sobre sus propios estados emocionales. Implica la capacidad de identificar, etiquetar y clasificar

adecuadamente las emociones, lo cual favorece una mejor autorregulación y comprensión de las reacciones emocionales. Esta dimensión permite descomponer un amplio repertorio emocional para interpretar su origen y anticipar sus consecuencias (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

**C. Reparación emocional.** Esta es una de las dimensiones más complejas de la inteligencia emocional. Consiste en la capacidad para reflexionar sobre las emociones propias, regular las emociones negativas, potenciar las positivas y gestionar adecuadamente los estados afectivos en beneficio del bienestar psicológico. Además, permite interpretar con precisión las señales emocionales de los demás como expresiones faciales, tono de voz y lenguaje corporal, y distinguir entre emociones genuinas y fingidas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). En este sentido, la inteligencia emocional actúa como un conjunto de habilidades adaptativas que ayudan al procesamiento de la información emocional, facilitando y optimizando los procesos de pensamiento (Bueno-Cuadra et al., 2023).

### **2.1.2. Asertividad**

La asertividad es una habilidad social fundamental que permite a las personas expresar sus emociones, pensamientos y necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás ni permitir que los propios sean transgredidos. Según Rathus (1973), la asertividad consiste en la capacidad de manifestar ideas y sentimientos sin agredir ni herir al interlocutor, logrando así una comunicación efectiva que previene conflictos o malentendidos. En esta línea, Riso (2008) señala que ser asertivo implica defender los propios derechos sin menoscabar los ajenos, siendo capaz de expresar desacuerdos o emociones negativas sin recurrir a la manipulación ni a conductas pasivas o agresivas.

Por su parte, Sánchez (2003) sostiene que la asertividad no es una característica innata, sino una competencia que se desarrolla progresivamente a lo largo del crecimiento personal y social, y que debe distinguirse claramente de conductas reactivas como la agresividad o la

pasividad. En este sentido, León et al. (2009) afirma que se trata de una habilidad adquirida que mejora con la madurez y permite a los individuos comunicarse de forma sincera y adecuada, logrando relaciones interpersonales más saludables. Asimismo, Flores (2002) define la asertividad como una destreza verbal que posibilita la expresión de opiniones, deseos, emociones positivas y negativas, así como la defensa de intereses personales, el manejo apropiado de críticas y la adaptación al contexto social y cultural en el que se interactúa.

### **2.1.2.1 Teorías relacionadas a asertividad**

*A. Teoría de la Asertividad de Alberti y Emmons.* Alberti y Emmons (1970) son considerados pioneros en la conceptualización moderna de la asertividad como una habilidad social indispensable para la salud emocional. Su teoría parte del principio de que todas las personas poseen una serie de derechos asertivos básicos, como el derecho a decir “no”, a cometer errores, a expresar desacuerdo, a pedir lo que se necesita y a defenderse sin culpa. Para estos autores, la asertividad no es sinónimo de agresividad, sino una forma de comunicación basada en el respeto mutuo y la honestidad emocional. En contraste con los estilos comunicacionales pasivo y agresivo, la conducta asertiva permite expresar pensamientos, sentimientos y necesidades personales de manera directa y apropiada, sin violar los derechos ajenos. Este enfoque destaca que la asertividad puede mejorar la autoestima, reducir la ansiedad interpersonal y favorecer relaciones interpersonales más equilibradas. En el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan exigencias académicas, sociales y personales, el desarrollo de habilidades asertivas puede ayudarles a manejar conflictos, establecer límites sanos y expresar sus opiniones de forma efectiva y segura (Caballo, 1983).

*B. Teoría del Entrenamiento Asertivo de Wolpe.* La teoría del entrenamiento asertivo, desarrollada por Joseph Wolpe (1958) desde el enfoque de la terapia conductual, plantea que la asertividad es una conducta aprendida que puede entrenarse sistemáticamente. Wolpe observó que muchas personas desarrollan ansiedad frente a situaciones sociales por no saber

cómo expresar sus emociones o necesidades de forma adecuada, lo que las lleva a comportamientos evitativos o agresivos. Para revertir este patrón, propuso el entrenamiento en asertividad como una técnica terapéutica centrada en exponer gradualmente al individuo a situaciones sociales, ayudándole a practicar respuestas asertivas bajo supervisión y retroalimentación (Mera López, 2012).

Este modelo utiliza técnicas como el modelado, la dramatización de roles (role-playing), la retroalimentación positiva, y el refuerzo, con el objetivo de sustituir patrones de respuesta inadecuados por comportamientos asertivos. En estudiantes universitarios, este tipo de entrenamiento puede ser altamente beneficioso para mejorar sus competencias sociales, fortalecer su sentido de autoeficacia y enfrentar de forma más saludable situaciones como presentaciones en clase, trabajo en equipo, conflictos interpersonales o la gestión del estrés académico.

**C. Teoría de la Autoafirmación.** Claude Steele (1988) propuso la Teoría de la Autoafirmación, la cual sostiene que las personas tienen una necesidad fundamental de verse a sí mismas como competentes, morales y capaces de controlar importantes aspectos de su vida. Según esta teoría, cuando se sienten amenazadas en algún aspecto de su autoconcepto, las personas pueden responder reafirmando otros aspectos valiosos de sí mismas para proteger su integridad personal.

Esta teoría se relaciona directamente con la asertividad en el ámbito universitario, ya que los estudiantes frecuentemente se enfrentan a situaciones que pueden amenazar su autoestima o seguridad (por ejemplo, críticas académicas, presión grupal, exigencias sociales o inseguridad emocional). La conducta asertiva actúa como un mecanismo de autoafirmación, permitiendo al estudiante expresar sus opiniones y defender sus valores de forma equilibrada, sin recurrir a la sumisión ni a la agresividad (Peña, 2025).

En contextos educativos, aplicar esta teoría implica que los programas de entrenamiento en asertividad no solo enseñan habilidades comunicativas, sino que también fortalecen la identidad personal y la autovaloración del estudiante, promoviendo la resiliencia ante la crítica, la toma de decisiones autónoma y la gestión emocional ante la presión social o académica.

**2.1.2.2 Importancia de la Asertividad en Estudiantes Universitarios.** En el entorno universitario, la asertividad se convierte en una herramienta crucial para el desarrollo académico, emocional y social del estudiante. La capacidad de expresar opiniones, establecer límites personales, rechazar peticiones de manera adecuada o defender una postura en debates académicos, son comportamientos que reflejan un alto nivel de asertividad. Según Loor (2025), la asertividad está directamente relacionada con una autoestima más sólida, un menor nivel de ansiedad social y una mayor satisfacción en las relaciones interpersonales.

Los estudiantes que presentan altos niveles de asertividad son más propensos a pedir ayuda cuando la necesitan, participar activamente en clase, comunicar desacuerdos de manera constructiva y prevenir conflictos innecesarios. Asimismo, la asertividad favorece el manejo del estrés académico, la adaptación a nuevos entornos y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y equitativas (González-Caparroz et al., 2024). De este modo, se convierte en un factor protector frente a conductas evitativas, dependientes o agresivas que pueden afectar el bienestar emocional y el rendimiento académico.

**2.1.2.3 Factores que Promueven la Asertividad.** Varios elementos del entorno universitario influyen en el desarrollo de la conducta asertiva en los estudiantes. Entre los más relevantes se encuentran (Goel et al. 2024):

*A. Ambiente educativo participativo.* Cuando los docentes promueven la discusión abierta, el respeto por las opiniones ajenas y la escucha activa, se crean oportunidades para que los estudiantes practiquen su asertividad.

**B. Talleres o programas de habilidades sociales.** Las universidades que ofrecen espacios de formación en comunicación efectiva, manejo de conflictos o liderazgo, fortalecen las habilidades asertivas de los estudiantes.

**C. Apoyo psicológico o tutorías emocionales.** El acceso a consejería universitaria permite identificar dificultades en la expresión emocional y ofrece estrategias para mejorar la comunicación interpersonal.

**D. Experiencias colaborativas.** Las dinámicas de grupo, trabajos en equipo o actividades extracurriculares brindan oportunidades para ejercer la expresión de opiniones, toma de decisiones compartidas y establecimiento de acuerdos.

**E. Modelos de conducta positivos.** Tener docentes, mentores o líderes estudiantiles que comuniquen de forma asertiva puede servir como modelo para la interiorización de conductas similares.

**2.1.2.4 Dimensiones de la Asertividad.** La Escala de Asertividad de Rathus (Rathus Assertiveness Schedule – R.A.S.) fue desarrollada por el psicólogo Spencer A. Rathus en 1973, con el propósito de medir el nivel de asertividad de un individuo a partir de su comportamiento en diversas situaciones sociales. Esta herramienta emergió en el marco de la psicología conductual, en un periodo en el que se buscaba sistematizar y evaluar de manera objetiva las habilidades sociales, especialmente con fines terapéuticos y de intervención. A partir de este instrumento, se identifican y describen distintas dimensiones que permiten analizar la conducta asertiva de forma integral.

**A. Demostrar disconformidad.** Es la capacidad de una persona para expresar su desacuerdo o malestar frente a situaciones que le resultan incómodas, injustas o inadecuadas, especialmente en contextos públicos. Una persona asertiva no teme manifestar su inconformidad de manera respetuosa, aunque esto implique contradecir a la mayoría o

enfrentar figuras de autoridad. Este comportamiento refleja autoconfianza y claridad en los propios derechos y límites.

**B. Manifestación de sentimientos y creencias.** Implica la habilidad de comunicar de manera clara, directa y honesta lo que se piensa o se siente, sin temor al juicio social ni a la desaprobación. Esta manifestación se realiza sin agredir ni menospreciar las opiniones de los demás, manteniendo el respeto mutuo. La persona asertiva es capaz de autorregular sus emociones y expresarlas adecuadamente, lo cual facilita relaciones interpersonales saludables y auténticas.

**C. Eficacia,** Este aspecto hace referencia a la percepción subjetiva que tiene el individuo sobre su capacidad para manejar con éxito diversas interacciones sociales. Es decir, cómo se siente consigo mismo al tener que conversar, pedir algo, resolver conflictos o hacer solicitudes. Un alto nivel de eficacia refleja seguridad y autonomía personal, mientras que un bajo nivel puede asociarse con conductas pasivas o dependientes.

**D. Interacción con organizaciones.** Este indicador evalúa la habilidad para establecer vínculos adecuados con instituciones, empresas u organizaciones, ya sea para realizar solicitudes, resolver problemas o expresar necesidades. Se relaciona con la capacidad del individuo para comunicarse de forma efectiva en ambientes más estructurados o formales, lo cual también refleja su nivel de madurez social y sentido de responsabilidad.

**E. Expresión de opiniones.** Hace referencia a la disposición y valentía para compartir ideas u opiniones personales, especialmente en contextos en los que pueda haber desacuerdo o temor al rechazo. Una persona asertiva logra expresar su punto de vista sin agresividad ni evasión, manteniendo la coherencia entre lo que piensa, siente y dice, aun cuando sus ideas no coincidan con las del grupo.

**E. Decir no.** Este es uno de los comportamientos más representativos de la asertividad. Consiste en la habilidad de rechazar peticiones, favores o propuestas que van en contra de los

intereses, valores o tiempos del individuo, sin sentirse culpable o ansioso. Implica establecer límites personales sanos, proteger el bienestar propio y actuar con firmeza, sin necesidad de caer en la pasividad ni en la confrontación agresiva.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, dado que se seguirá una secuencia lógica y estructurada en las distintas etapas del estudio, desde la formulación del problema hasta la recolección y análisis de los datos, con el objetivo de obtener resultados válidos, confiables y objetivos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque permite, mediante procedimientos sistemáticos, generar datos cuantificables que cumplen con criterios de rigor científico y posibilitan la verificación de hipótesis planteadas.

El nivel de investigación es descriptivo-correlacional, ya que se busca, por un lado, describir detalladamente los niveles de inteligencia emocional y asertividad en los estudiantes, y por otro, determinar el grado de relación existente entre ambas variables. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que este tipo de estudios tienen como finalidad establecer el grado de asociación entre dos o más variables dentro de un contexto específico.

El diseño metodológico corresponde a un estudio no experimental, transversal y correlacional, dado que no se manipularán deliberadamente las variables ni se influirá en los participantes. Se observarán las condiciones naturales y actuales de las variables para analizar su comportamiento. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en los estudios no experimentales no se interviene en la realidad del fenómeno observado, sino que se describen los acontecimientos tal como ocurren en su contexto.

#### 3.2. Ámbito temporal y espacial

El presente estudio se enmarca dentro de un diseño transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, específicamente entre el 1 y el 15 de junio del año 2025. En cuanto al ámbito espacial, la investigación se desarrolló en una universidad ubicada en Lima Metropolitana, focalizándose en estudiantes de primer año, quienes

constituyeron la población objetivo para la aplicación de los instrumentos y el análisis de la relación entre inteligencia emocional y asertividad.

### **3.3. Variables**

#### **3.3.1. VI: *Inteligencia Emocional***

**Definición conceptual:** La inteligencia Emocional es parte de una inteligencia social que está relacionada con la habilidad de comprender los sentimientos propios y los ajenos, para sí poder guiar nuestro pensamiento y actos a una conducta adecuada (Mayer y Salovey, 1994).

**Definición operacional:** La variable se medirá con los puntajes del Test de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Trait MetaMood Scale) que cuenta con 24 ítems. La puntuación del instrumento se da por dimensiones, donde según el puntaje obtenido se determina si debe mejorar, es adecuado o tiene una excelente atención, claridad y reparación emocional.

**Tabla 1***Operacionalización de indicadores de la variable Inteligencia Emocional*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Categorías</b>	<b>Escala de Medición</b>
Atención emocional	Capacidad para percibir y prestar atención a los propios sentimientos.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Tipo de respuesta: Likert de 5 puntos: 1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	
			Tipo de respuesta: Likert de 5 puntos: 1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal Niveles: - Bajo: <24 a65] - Medio: <66 a 88] - Alto: <89-120]
Claridad emocional	Habilidad para comprender y etiquetar con precisión las emociones.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Tipo de respuesta: Likert de 5 puntos: 1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	
Reparación emocional	Capacidad para regular y modificar estados emocionales negativos o positivos.	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Tipo de respuesta: Likert de 5 puntos: 1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	

### 3.3.2. *V2: Asertividad*

**Definición conceptual:** La asertividad permite que las personas puedan expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos sin lastimar al oyente, ya que hará valer sus pensamientos de forma educada y respetando la opinión del resto lo que no generara discusiones o malos entendidos (Rathus, 1973).

**Definición operacional:** La variable se medirá con los puntajes de la Escala de asertividad de Rathus (R.A.S.) que cuenta con 24 ítems. La puntuación del instrumento se con un puntaje general que va desde 24 hasta 120.

**Tabla 2***Operacionalización de la variable Asertividad.*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Categorías	Escala de Medición
Asertividad	Demostrar disconformidad	3, 17, 19, 20		
	Manifestación de sentimientos y creencias	5, 13, 14, 21	0 = Muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo.	Ordinal Niveles: 29 o menos = Muy inferior al promedio 30 a 39 = Inferior al promedio 40 a 60 = Rango promedio 61 a 70 = Superior al promedio 71 o más = Muy superior al promedio
	Eficacia	1, 2, 6, 7, 16	1 = Bastante poco característico de mí, no descriptivo. 2 = Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo.	
	Interacción con organizaciones	8, 9, 10	3 = Algo característico de mí, ligeramente descriptivo. 4 = Bastante característico de mí, bastante descriptivo.	
	Expresión de opiniones	12, 18, 22	5 = Muy característico de mí, extremadamente descriptivo	
	Decir no	4, 11, 15		

### **3.4. Población y muestra**

#### **3.4.1. Población**

Según Hernández et al. (2014), la población se define como el conjunto de personas, elementos u objetos que comparten características similares y se encuentran en un tiempo y lugar específicos. En este estudio, la población está conformada por un total de 4,024 estudiantes matriculados en el primer año de las diferentes carreras profesionales de una universidad pública de Lima Metropolitana.

#### **Criterios de inclusión**

- Estudiantes matriculados en el primer año académico en la universidad seleccionada de Lima Metropolitana durante el año 2025.

- Estudiantes que acepten participar voluntariamente en el estudio mediante el consentimiento informado.

- Estudiantes que completen adecuadamente los instrumentos aplicados.

#### **Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no se encuentren cursando regularmente el primer año (por ejemplo, aquellos en pausa académica).

- Estudiantes que no entreguen o no acepten el consentimiento informado dentro del plazo establecido.

- Estudiantes que entreguen formularios incompletos o invalidados para el análisis.

#### **3.4.2. Muestra**

Para el presente estudio se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, se calculó el tamaño de la muestra utilizando la fórmula para una población finita, dado que se cuenta con un número total conocido de estudiantes ( $N = 4,024$ ). Los parámetros utilizados para el cálculo fueron los siguientes:

- Nivel de confianza: 95% ( $Z = 1.96$ )

- Proporción esperada:  $p = .50$
- Complemento:  $q = .50$
- Margen de error permitido:  $e = 5\%$

Aplicando la fórmula de la muestra para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N + Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

$$n = 350.76$$

La muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios del primer ciclo, representando el 100% del total. En cuanto al sexo, el 55.3% fueron mujeres y el 44.7% hombres. Respecto a la institución educativa de egreso, la mayoría provino de colegios públicos (59.3%), mientras que el 40.7% procedía de instituciones privadas. En relación con la ocupación, el 81.5% indicó que solo estudia, y el 18.5% señaló que trabaja y estudia simultáneamente. Asimismo, se encontró que el 85.5% de los estudiantes recibe algún tipo de apoyo económico, en contraste con el 14.5% que manifestó no recibirlo.

**Tabla 3**

*Características de la muestra*

	Características	<i>f</i>	%
Sexo	Femenino	194	55.3
	Masculino	157	44.7
Institución Educativa de egreso	Público	208	59.3
	Privado	143	40.7
Ocupación	Trabaja y estudia	65	18.5
	Solo estudia	286	81.5
Apoyo económico	Sí recibe	300	85.5
	No recibe	51	14.5
Áreas de estudio	Ciencias de la Empresa	48	13.7
	Ciencias Sociales y Humanas	104	29.6
	Ingenierías y Ciencias Naturales	143	40.7
	Ciencias de la Salud	56	15.9

### 3.5. Instrumentos

#### 3.5.1. *Test de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Trait MetaMood Scale)*

##### 3.5.1.1. Ficha técnica

Nombre del instrumento	: TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale – 24 ítems)
Autores originales	: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai.
Adaptación al español	: Fernández-Berrocal, P. et al. (2004).
Objetivo	: Evaluar el manejo emocional percibido en personas de entre 17 y 37 años.
Población objetivo	: Adolescentes y adultos jóvenes (17 a 37 años).
Tipo	: Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	: 15 a 20 minutos

**3.5.1.2. Descripción.** El instrumento está compuesto por un total de 24 ítems, distribuidos en tres subescalas de 8 ítems cada una: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Su formato de respuesta se basa en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a "Nada de acuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo". Cada subescala se puntúa de manera independiente y los resultados se interpretan según el sexo de la persona evaluada. En la subescala de atención emocional, se considera bajo un puntaje menor a 21 en hombres y menor a 24 en mujeres; adecuado entre 22 y 32 en hombres y entre 25 y 35 en mujeres; y excelente si es mayor a 33 en hombres y mayor a 36 en mujeres. Para la claridad emocional, los puntajes bajos son menores a 23 en ambos sexos; adecuados entre 26 y 35 en hombres y entre 24 y 34 en mujeres; y excelentes si superan los 36 en hombres y los 35 en mujeres. En la reparación emocional, se considera bajo un puntaje menor a 23 para ambos sexos, adecuado entre 24 y 35 en hombres y entre 24 y 34 en mujeres, y excelente si supera los 36 en hombres o los 35 en mujeres. La interpretación general del instrumento permite evaluar

tres aspectos fundamentales de la inteligencia emocional; la claridad emocional; y la reparación emocional.

### 3.5.1.3. Propiedades psicométricas

*A. Validez.* Por otro lado, el estudio realizado por Veloso-Besio et al. (2023) validó psicométricamente el instrumento TMMS-24, reportando saturaciones factoriales correspondientes a las tres dimensiones planteadas originalmente. En general, se observaron cargas factoriales adecuadas, lo que respalda la estructura teórica del instrumento (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Matriz de estructura factorial de la escala de Inteligencia Emocional*

Reactivo	Atención	Claridad	Reparación	FG
TM1	.598			.513
TM2	.662			.433
TM3	.653			.344
TM4	.514			.487
TM5	.509			-.338
TM6	.753			.091
TM7	.836			.275
TM8	.65			.462
TM9		.1		.762
TM10		.171		.789
TM11		.167		.756
TM12		.088		.601
TM13		.092		.695
TM14		.725		.553
TM15		.578		.543
TM16		.221		.695
TM17			.699	.463
TM18			.784	.439
TM19			.661	.393
TM20			.783	.449
TM21			.447	.396
TM22			.413	.544

TM23	.27	.398
TM24	.379	.318

*Nota.* De Veloso-Besio et al. (2023) Estudio psicométrico de validación del instrumento de inteligencia emocional, TMMS–24: comparación del modelo bifactorial y modelo de segundo orden. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/04\\_6950\\_Com\\_Veloso\\_v48n4\\_8.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/04_6950_Com_Veloso_v48n4_8.pdf)

Asimismo, en la investigación de Veloso-Besio et al. (2023) sus resultados del análisis factorial confirmatorio muestran un ajuste aceptable del modelo. El estadístico Chi-cuadrado fue de 1618.046 con 228 grados de libertad y un p-valor de .000, lo que indica significancia estadística; sin embargo, dada su sensibilidad al tamaño muestral, se consideraron otros índices complementarios. El RMSEA fue de .066, con un intervalo de confianza del 90% entre .063 y .069, ubicándose dentro del rango aceptable ( $\leq .08$ ). No obstante, los índices CFI (.960) y TLI (.951) superan ampliamente el umbral mínimo de .90 y se aproximan al óptimo de .95, lo cual respalda la validez del modelo propuesto.

## Tabla 5

### *Medidas de Ajuste*

<b>Estimadores</b>	<b>Valores</b>
Chi-cuadrático	1618.046
Grados de Libertad	228
p-Valor	.0000
RMSEA	.0666
90 Porcentaje C.I	.063 - .069
Probabilidad RMSEA $\leq$ .05	.000
CFI	.960
TLI	.951

*Nota.* De Veloso-Besio et al. (2023) Estudio psicométrico de validación del instrumento de inteligencia emocional, TMMS–24: comparación del modelo bifactorial y modelo de segundo orden. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/04\\_6950\\_Com\\_Veloso\\_v48n4\\_8.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/04_6950_Com_Veloso_v48n4_8.pdf)

### **B. Confiabilidad**

La confiabilidad del instrumento TMMS-24 ha sido respaldada por diversos estudios. En la investigación realizada por Ojeda (2021) en la Universidad Nacional Federico Villarreal, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .95, lo que indica una excelente consistencia interna y homogeneidad entre los ítems, confirmando que la escala mide de manera confiable la inteligencia emocional. De manera similar, en el estudio de Sandoval (2020) con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad en Lima Norte, se reportó un alfa de .87, también considerado un nivel alto de confiabilidad. Estos resultados evidencian que el TMMS-24 es un instrumento psicométricamente sólido para evaluar aspectos relacionados con la inteligencia emocional.

#### **3.5.1.4. Propiedades psicométricas de los instrumentos**

**A. Validez.** Se evaluó la validez de constructo basándose en el enfoque intrapruebas; por esta razón, se correlacionaron las tres dimensiones del instrumento con la escala total, en consecuencia, en la tabla 7 se presenta la matriz de correlaciones entre la puntuación total de inteligencia emocional y sus dimensiones: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional. Los resultados muestran correlaciones positivas, grandes y estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) entre todas las variables analizadas. En particular, la correlación entre la inteligencia emocional total y la dimensión de Atención Emocional fue de .960, mientras que con Claridad Emocional alcanzó .975, y con Reparación Emocional .967. Asimismo, se observa una fuerte relación entre las propias dimensiones, siendo la más alta la existente entre Claridad Emocional y Reparación Emocional (.949). Estos hallazgos evidencian una sólida interrelación entre las dimensiones de la inteligencia emocional comprobando la validez de constructo.

#### **Tabla 6**

*Matriz de Correlación entre la Inteligencia Emocional y sus dimensiones.*

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
------------------	----------	----------	----------	----------

1. Inteligencia Emocional	—			
2. Atención Emocional	.960***	—		
3. Claridad Emocional	.975***	.936***	—	
4. Reparación Emocional	.967***	.938***	.949***	—

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**B. Confiabilidad.** En la Tabla 7 se obtuvieron evidencias de fiabilidad mediante la evaluación de la consistencia interna de las puntuaciones, estimando los coeficientes alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y Omega de McDonald ( $\omega$ ). En la dimensión de Atención Emocional, ambos coeficientes alcanzaron un valor de .982; en Claridad Emocional, .949; y en Reparación Emocional, .980. A nivel global, la escala de Inteligencia Emocional obtuvo coeficientes  $\alpha$  y  $\omega$  de .990. Estos valores reflejan una alta correlación interna entre los ítems de cada subescala, asegurando que cada dimensión evalúa de manera precisa y coherente su respectivo aspecto del constructo. En conjunto, los resultados evidencian una adecuada consistencia interna del instrumento.

**Tabla 7**

*Confiabilidad de la variable Inteligencia Emocional*

Escala - dimensión	Número de ítem	$\alpha$	$\omega$
Inteligencia Emocional	24	.990	.990
Atención Emocional	8	.982	.982
Claridad Emocional	8	.949	.949
Reparación Emocional	8	.980	.980

### 3.5.2. Escala de asertividad de Rathus (R.A.S)

#### 3.5.2.1. Ficha técnica

Nombre del instrumento : Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.)

Autor original	: Spencer A. Rathus (1973)
Adaptación	: León (2014) y Cruz (2024)
Objetivo del instrumento	: Medir el nivel de asertividad en personas adultas y jóvenes, considerando diferentes contextos sociales y personales.
Población objetivo	: Jóvenes universitarios y adultos entre los 17 y 37 años, aplicable en contextos clínicos, educativos y de investigación.
Tipo	: Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	: 15 a 20 minutos

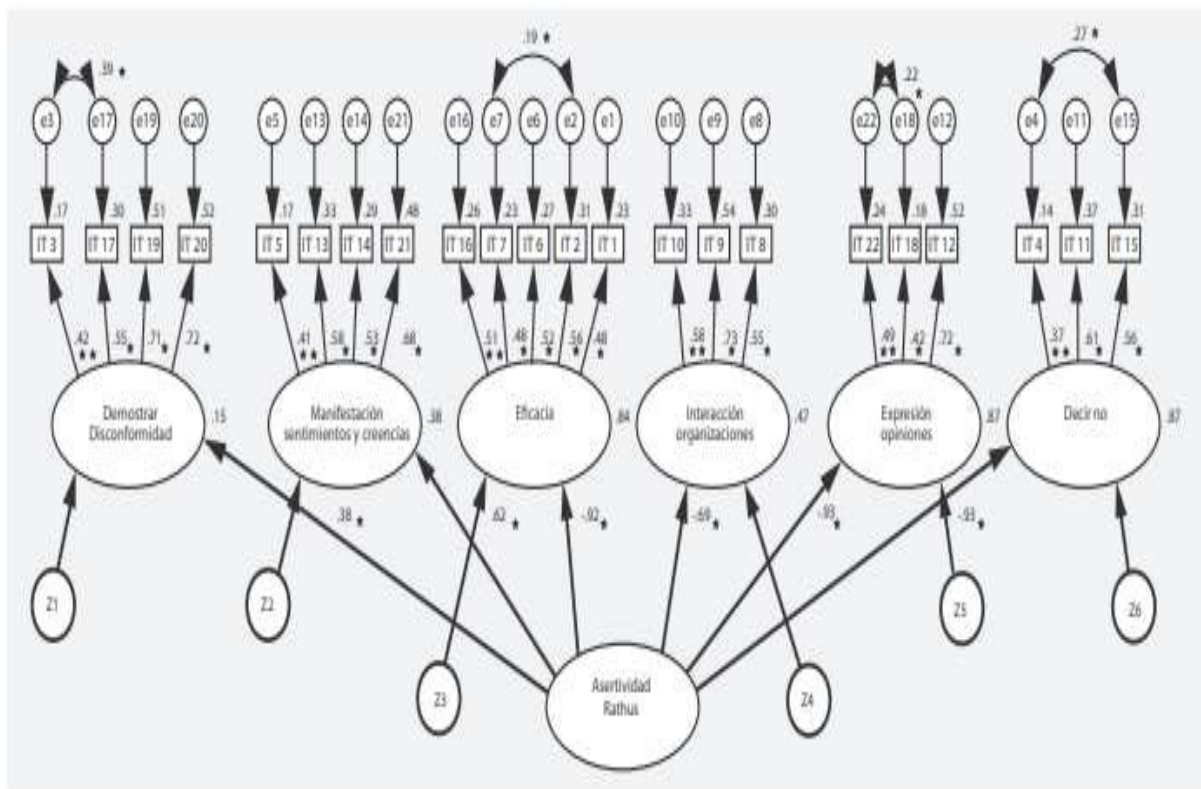
**3.5.2.2. Descripción.** El instrumento de evaluación consta de un total de 22 ítems distribuidos en seis dimensiones específicas, las cuales buscan evaluar distintos aspectos del comportamiento asertivo. Estas dimensiones son: demostrar disconformidad (4 ítems), manifestación de sentimientos y creencias (4 ítems), eficacia (5 ítems), interacción con organizaciones (3 ítems), expresión de opiniones (3 ítems) y la capacidad para decir “no” (3 ítems), utiliza la escala tipo Likert de 6 puntos (0 hasta 5). Estas opciones se interpretan del siguiente modo: 0 representa una conducta “muy poco característica” del evaluado, mientras que 5 indica que la conducta es “extremadamente descriptiva” de la persona. La interpretación de los puntajes globales se establece en cinco rangos: un puntaje de 29 o menos se considera muy inferior al promedio; entre 30 y 39, inferior al promedio; de 40 a 60, dentro del promedio; entre 61 y 70, superior al promedio; y un puntaje de 71 o más indica un nivel muy superior al promedio en cuanto a conductas asertivas.

### **3.5.2.3. Propiedades psicométricas**

**A. Validez.** Por otro lado, León (2014) realizó un análisis factorial confirmatorio considerando seis subdimensiones como factores latentes de primer orden, así como un único factor latente de segundo orden correspondiente a la Asertividad de Rathus. Los índices de bondad de ajuste obtenidos fueron adecuados: GFI = .94, AGFI = .92 y CFI = .91. Del mismo modo, Cea (2002) reportó un CFI de .91 y un RMSEA de .046, con un PCLOSE de .91, lo que indica un ajuste satisfactorio del modelo de seis factores, en línea con la propuesta de los autores originales.

**Figura 1**

*Análisis factorial confirmatorio*



*Nota.* De León (2014), Revisión de la escala de asertividad de Rathus Adaptada por León y Vargas (2009). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v93n1/a12v93n1.pdf>

**B. Confiabilidad.** La confiabilidad de la investigación fue evaluada mediante la aplicación de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS), la cual mostró adecuados niveles de consistencia interna en distintos contextos. En un estudio realizado por Pérez (2020) con

estudiantes de secundaria del Colegio Unión de Ñaña, en Lima, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .832, evidenciando una alta confiabilidad del instrumento. Asimismo, en una investigación más reciente desarrollada por Cruz Vásquez (2024) con estudiantes de una universidad privada de Trujillo, la escala adaptada por León y Vargas fue aplicada de manera presencial, alcanzando un nivel de confiabilidad por consistencia interna de .862, lo que refuerza la validez y precisión del instrumento para evaluar la asertividad en diferentes poblaciones educativas.

#### 3.5.2.4. Propiedades psicométricas de la investigación

*A. Validez.* Antes de realizar la prueba de correlación de los ítems, se procedió a desarrollar la tabla descriptiva respecto a la media, desviación estándar y homogeneidad de los ítems, en la Tabla 8 se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman la Escala de Rathus. Se observa que las medias oscilan entre 3.17 y 33.68, lo cual indica una tendencia general hacia valores intermedios-altos en las respuestas de los participantes. Respecto a la variabilidad, los ítems con mayor dispersión corresponden a A14 y A16, ambos con una desviación estándar de 1.46, seguidos de los ítems A4 (1.44) y A3 (1.42). Por otro lado, los ítems con menor variabilidad fueron A22 (1.22), A11 (1.22) y A5 (1.21), lo que refleja respuestas más homogéneas en torno a la media.

**Tabla 8**

*Estadísticos de Fiabilidad de la Escala de Rathus*

Dimensión	Ítems	Media	DE	Correlación del elemento con otros
Interacción organizaciones	A8	3.52	1.32	.711
	A9	3.27	1.29	.557

	A10	3.64	1.23	.652
	A5	3.68	1.21	.799
Manifestaciones sentimiento y creencias	A13	3.54	1.35	.717
	A14	3.52	1.46	.675
	A21	3.64	1.28	.734
	A12	3.56	1.33	.683
Expresión opiniones	A18	3.62	1.25	.747
	A22	3.6	1.22	.736
	A16	3.17	1.46	.362
	A7	3.47	1.35	.594
Eficacia	A6	3.54	1.33	.661
	A2	3.47	1.26	.686
	A1	3.36	1.28	.578
	A4	3.35	1.44	.503
Decir no	A11	3.62	1.22	.643
	A15	3.57	1.27	.584
	A3	3.46	1.42	.701
	A17	3.57	1.3	.776
Demostrar disconformidad	A19	3.58	1.3	.728
	A20	3.64	1.27	.696

En cuanto a la correlación ítem–test corregida con el total de la escala, se observa que la mayoría de los ítems alcanzan valores adecuados, superiores a .20, lo que evidencia una consistencia interna satisfactoria. Los ítems A5 “Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición” (.799) y A17 “En el restaurante o en cualquier sitio, protesto por un mal servicio” (.776) destacan por presentar las correlaciones más elevadas, mientras que el ítem A16 “Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena” (.362) mostró la relación más baja, aunque dentro de los parámetros aceptables. En síntesis, todos los ítems superan el umbral de .20 (Frías-Navarro, 2025), lo que confirma que cada uno de ellos contribuye de manera significativa a la medición de la asertividad.

Por otro lado, en la Tabla 9, desde un enfoque intrapruebas, se evaluó la validez de constructo de la Escala de Asertividad mediante la correlación de sus dimensiones con la

puntuación total. Los resultados evidencian correlaciones positivas, altas y estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) entre todas las variables analizadas. En particular, la dimensión Eficacia presentó la correlación más elevada con la puntuación global de asertividad (.935). Asimismo, se observó una fuerte interrelación entre las dimensiones, destacando la existente entre Manifestaciones de sentimientos y creencias y Expresión de opiniones (.881). Estos hallazgos confirman la sólida interdependencia entre las dimensiones de la asertividad, respaldando de manera consistente la validez de constructo del instrumento.

**Tabla 9**

*Matriz de Correlación entre la Asertividad y sus dimensiones*

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Asertividad	—						
2. Interacción organizaciones	.871***	—					
3. Manifestaciones sentimiento y creencias	.927***	.772***	—				
4. Expresión opiniones	.916***	.747***	.881***	—			
5. Eficacia	.935***	.798***	.826***	.853***	—		
6. Decir no	.900***	.794***	.877***	.804***	.821***	—	
7. Demostrar disconformidad	.904***	.745***	.831***	.824***	.805***	.775***	—

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**B. Confiabilidad.** En la Tabla 10 se presentan los índices de confiabilidad de la escala de Asertividad y de cada una de sus dimensiones, evaluados mediante los coeficientes  $\alpha$  de Cronbach y  $\omega$  de McDonald, encontrándose valores adecuados en todos los casos; específicamente, el  $\alpha$  de Cronbach obtuvo un valor mínimo de .773 en la dimensión Manifestaciones de sentimientos y creencias; y un valor máximo de .793 en la dimensión

Interacción en organizaciones, mientras que el coeficiente  $\omega$  de McDonald alcanzó un valor mínimo de .970 en Manifestaciones de sentimientos y creencias y un valor máximo de .975 en Interacción en organizaciones, lo que evidencia una alta consistencia interna tanto en la escala general como en cada una de sus dimensiones.

**Tabla 10**

*Confiabilidad de la variable Asertividad*

Escala - dimensión	Número de ítem	$\alpha$	$\omega$
Asertividad	22	.957	.964
Interacción organizaciones	3	.793	.975
Manifestaciones sentimiento y creencias	4	.773	.970
Expresión opiniones	3	.789	.971
Eficacia	5	.767	.971
Decir no	3	.791	.971
Demostrar disconformidad	4	.774	.972

### 3.6. Procedimientos

En primer lugar, una vez aprobado el proyecto, se solicitó la autorización para la aplicación de los instrumentos, los cuales estuvieron conformados por una sección de preguntas sociodemográficas como sexo, edad, carrera, ocupación; seguida del Test de Inteligencia Emocional TMMS-24 y de la Escala de Asertividad de Rathus. En segundo lugar, la recolección de datos se llevó a cabo con la totalidad de la población de estudio entre el 1 y el 15 de junio de 2025, combinando la modalidad presencial y virtual mediante la plataforma Google Forms, con una duración aproximada de 20 minutos por participante. En tercer lugar, una vez obtenida la información, se descargó la base de datos, se aplicaron filtros a las respuestas y posteriormente se organizaron en hojas de cálculo de Excel, para luego ser trasladadas al software estadístico Jamovi v.2.6.44. Finalmente, se realizaron análisis

descriptivos, psicométricos e inferenciales, con el propósito de garantizar la validez, consistencia y precisión en la medición de las variables de estudio.

### **3.7. Análisis de datos**

Para el análisis de datos se aplicaron diversos procedimientos estadísticos que permitieron garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos, así como responder al objetivo general de determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

En primer lugar, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, cuyos resultados evidenciaron una alta consistencia interna en ambas escalas. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los ítems con el propósito de identificar las medias y desviaciones estándar, además de categorizar los niveles de inteligencia emocional y de asertividad según el sexo de los participantes. Desde un enfoque psicométrico, se evaluaron las propiedades de validez de constructo mediante análisis intrapruebas construyendo una matriz de correlación con el fin de determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad, así como entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la variable asertividad, empleando pruebas de significancia estadística con un nivel de confianza del 95%. Todos los análisis fueron procesados en el software estadístico Jamovi v.2.6.44, lo que garantizó un tratamiento riguroso y confiable de los datos.

### **3.8. Consideraciones éticas**

La Resolución R.N. 2558-2018-CU-UNFV establece el Código de Ética para la Investigación de la UNFV, que contempla principios esenciales como el respeto por la persona, la beneficencia y no maleficencia, la justicia y el bien común, la integridad científica, la responsabilidad social, el cuidado del medio ambiente y la biodiversidad, la honestidad, el compromiso institucional y el trabajo en equipo. En concordancia con estos lineamientos, se garantizaron buenas prácticas de investigación, incluyendo el consentimiento informado, la

confidencialidad de los datos, la protección de los participantes y la veracidad de los resultados. Todo ello aseguró que el estudio se desarrollara con pertinencia, relevancia social y pleno respeto a los derechos humanos.

Asimismo, la investigación se enmarcó en las directrices éticas internacionales de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial [WMA] (2024), que establece principios fundamentales para los estudios con seres humanos. Se salvaguardaron la dignidad, integridad, privacidad, autonomía y confidencialidad de los participantes, priorizando en todo momento su bienestar por encima de los intereses científicos. Además, la aplicación de los instrumentos se realizó de manera voluntaria, libre e informada, garantizando el cumplimiento de estándares éticos y científicos que respaldan la validez y confiabilidad de los resultados.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis Descriptivos

#### 4.1.1. Niveles de Inteligencia Emocional

En primer lugar, respecto al objetivo específico 1, en la Tabla 11 se observa que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel de reparación emocional (55%), lo que indica que más de la mitad de los participantes presentaba una adecuada capacidad para reconocer, regular y manejar sus emociones de manera positiva. Un 26.2% alcanzó un nivel adecuado, lo que muestra que este grupo contaba con habilidades emocionales satisfactorias. Finalmente, el 18.8% se situó en el nivel debe mejorar, lo que evidencia que una parte de los estudiantes presentaba limitaciones en el manejo de sus emociones.

**Tabla 11**

*Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes*

Niveles	<i>f</i>	%
Bajo	66	18.80
Medio	92	26.20
Alto	193	55.00

En la Tabla 12 se observa que en las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional predominan los niveles altos en ambos sexos. En Atención, las mujeres alcanzaron un 54.12 % y los hombres un 47.77 %, mientras que los niveles bajos fueron menores 18.04 % y 19.74 %, respectivamente. En Claridad, los porcentajes en el nivel alto fueron similares entre mujeres 46.39 % y hombres 47.77 %, con niveles bajos cercanos al 20 %. Finalmente, en Reparación, las mujeres registraron un 55.15 % en el nivel alto frente al 45.22 % de los hombres, destacando que en el nivel medio los hombres obtuvieron un porcentaje mayor 29.93 % que las mujeres 23.19 %. Estos resultados muestran una tendencia general hacia niveles elevados de Inteligencia Emocional en la mayoría de los estudiantes.

**Tabla 12***Niveles según las dimensiones de Inteligencia Emocional según sexo (porcentajes)*

Dimensión	Femenino			Masculino		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Atención	18.0	27.8	54.2	19.7	32.5	47.8
Claridad	20.1	33.5	46.4	21.0	31.2	47.8
Reparación	21.6	23.2	55.2	24.9	29.9	45.2

**4.1.2. Niveles de Asertividad**

En segundo lugar, respecto al objetivo específico 2, en la Tabla 13 muestra los niveles de asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se observa que la mayoría de los participantes se ubicó en el rango promedio (59.5%), seguido por el nivel superior al promedio (23.4%). En menor proporción, un 16.2% presentó un nivel inferior al promedio, mientras que solo un 0.9% se situó en el nivel muy inferior. Estos resultados reflejan que, en conjunto, la mayoría de estudiantes presenta niveles adecuados de asertividad, con un sector importante que incluso supera el promedio esperado.

**Tabla 13***Niveles de asertividad en los estudiantes*

Niveles	<i>f</i>	%
Muy inferior	3	.90
Inferior al promedio	57	16.20
Rango promedio	209	59.50
Superior al promedio	82	23.40

En la Tabla 14 se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel promedio de asertividad, con un 61.85 % en mujeres y un 56.68 % en hombres. En el nivel superior, las mujeres presentan un porcentaje ligeramente mayor (25.25 %) en comparación

con los hombres (21.01 %). Por otro lado, los niveles inferior y muy inferior presentan valores menores, aunque en conjunto son más altos en los hombres (22.28 %) que en las mujeres (12.88 %). Estos resultados reflejan que la mayor parte de la muestra presenta un nivel promedio o superior de asertividad, con una ligera ventaja porcentual para las mujeres en los niveles más altos.

**Tabla 14**

*Niveles de Asertividad según sexo*

Niveles	Femenino		Masculino	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy inferior	1	0.5	2	1.3
Inferior	24	12.4	33	21.0
Promedio	120	61.8	89	56.7
Superior	49	25.3	33	21.0

#### 4.2. Análisis de la Normalidad de los datos

A continuación, se presentan los resultados del análisis de normalidad de las variables evaluadas. La prueba de Shapiro-Wilk (ver Tabla 15) evidenció que, tanto para la Inteligencia Emocional total y sus dimensiones (Atención, Claridad y Reparación Emocional), como para la Asertividad, los valores del estadístico *W* oscilaron entre .910 y .948, mientras que los valores de *p* fueron menores a .001 en ambos sexos y en la muestra total. Estos resultados indican que la distribución de los puntajes no se ajusta a la normalidad ( $p < .05$ ), por lo que se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas, tales como la *U* de Mann-Whitney para comparaciones y el coeficiente rho de Spearman para el contraste de hipótesis.

**Tabla 15***Prueba de normalidad de los datos*

Variable-Dimensión	Femenino		Masculino		Total	
	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Inteligencia Emocional	.910	<.001	.917	<.001	.924	<.001
Atención Emocional	.920	<.001	.919	<.001	.930	<.001
Claridad Emocional	.934	<.001	.931	<.001	.940	<.001
Reparación Emocional	.915	<.001	.930	<.001	.936	<.001
Asertividad	.939	<.001	.938	<.001	.948	<.001

### 4.3. Análisis inferencial

#### 4.3.1. Análisis comparativo

Asimismo, al comparar las diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre hombres y mujeres, se observó en la Tabla 14 que los estudiantes varones obtuvieron una media de 85.6 ( $DE = 25.0$ ) en inteligencia emocional, mientras que las mujeres alcanzaron una media de 83.5 ( $DE = 26.4$ ); sin embargo, la prueba *U de Mann-Whitney* arrojó un valor de  $p = .844$ , lo cual indicó que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, por lo que no se rechazó la hipótesis nula ni se aceptó la hipótesis alterna.

**Tabla 12***Niveles de Inteligencia Emocional según sexo*

Variable	Masculino	Femenino	<i>U</i>	<i>p</i>
	(n=194) M ( <i>DE</i> )	(n=157) M ( <i>DE</i> )		
Inteligencia Emocional	85.6 (25.0)	83.5 (26.4)	15043	.844

En la Tabla 15 se muestra que los varones obtuvieron una media de 79.1 ( $DE = 21.1$ ) en asertividad, frente a las mujeres con una media de 75.3 ( $DE = 22.7$ ), pero el valor de  $p =$

.183 revela que la diferencia tampoco fue significativa; en consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula ni se aceptó la hipótesis alterna, concluyéndose que los niveles de inteligencia emocional y asertividad fueron estadísticamente semejantes en función al sexo de los estudiantes evaluados.

**Tabla 13**

*Niveles de Asertividad según sexo*

Variable	Masculino (n=194) M (DE)	Femenino (n=157) M (DE)	U	p
Asertividad	79.1 (21.1)	75.3(22.7)	13970	.183

#### 4.3.2. Análisis de correlación

**4.3.2.1. Relación entre la Inteligencia Emocional y la Asertividad.** El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en los estudiantes. En la Tabla 18 se muestra una correlación de  $r = .386$ , estadísticamente significativa ( $p < .001$ ), como el valor de  $p$  es menor que .05 me permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna, confirmando una relación positiva de magnitud moderada: a mayor inteligencia emocional, mayor asertividad y viceversa.

**Tabla 18**

*Relación entre inteligencia emocional y asertividad*

Variables	$r_s$
Inteligencia Emocional - Asertividad	.386***

*Nota.*  $r_s$  = coeficiente de correlación de Spearman.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 4.3.2. *Relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y la variable asertividad*

Por último, respecto al objetivo específico 5, que tuvo como finalidad determinar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana, se halló que todas las dimensiones de la inteligencia emocional atención, claridad y reparación emocional presentan correlaciones positivas y moderadas, estadísticamente significativas con la asertividad. En detalle, la reparación emocional mostró la correlación más alta ( $r = .439$ ), seguida de la claridad emocional ( $r = .418$ ) y la atención emocional ( $r = .384$ ), todas con un nivel de significancia de  $p < .001$ . Dado que el valor de  $p$  es menor que  $.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que confirma la existencia de una relación significativa entre cada dimensión de la inteligencia emocional y la asertividad. Esto implica que, a mayor capacidad del estudiante para identificar, comprender y regular sus emociones, mayor será su nivel de asertividad.

**Tabla 19**

*Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y asertividad en estudiantes.*

VARIABLES	1	2	3	4
1: Atención Emocional	—			
2: Claridad Emocional	.936***	—		
3: Reparación Emocional	.938***	.949***	—	
4. Asertividad	.384***	.418***	.439***	—

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, en estrecha relación con los objetivos previamente establecidos sobre la inteligencia emocional y la asertividad. A manera de guía, se iniciará el abordaje con el tema de la inteligencia emocional, desarrollando posteriormente lo correspondiente a la asertividad.

En primer lugar, al analizar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios, se identificó que la mayoría presenta un nivel alto (55%), seguido de un nivel medio (26.2%) y un nivel bajo (18.8%). Este panorama muestra que gran parte de los estudiantes logra mantener un equilibrio adecuado en la gestión de sus emociones, aunque aún existe un grupo considerable que enfrenta dificultades en este ámbito. Estos resultados son consistentes con lo reportado por Chávez-Fernández et al. (2024), quienes encontraron que el 52.0% de los estudiantes evaluados presentaron un nivel alto de inteligencia emocional, el 24.4% un nivel medio y el 23.6% un nivel bajo. De manera similar, Rodas (2022) informó que el 67.5% de los participantes manifestó un nivel medio de inteligencia emocional, el 21% un nivel alto y el 11.5% un nivel bajo, en una muestra de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad San Luis Gonzaga. Estos hallazgos reflejan que, si bien muchos estudiantes poseen recursos adecuados para la autorregulación emocional y la adaptación a las demandas académicas y sociales, aún se evidencia un sector que requiere apoyo para fortalecer sus habilidades emocionales y, con ello, favorecer su bienestar integral. En este sentido, los aportes del Yale Center for Emotional Intelligence (2025) destacan que el desarrollo de la Inteligencia Emocional, la aplicación de programas socioemocionales y la innovación metodológica en la medición del bienestar y el clima escolar pueden fortalecer dichas intervenciones y favorecer la creación de entornos más saludables, equitativos y compasivos.

Además, se buscó identificar los niveles de asertividad en estudiantes de primer año de una universidad, encontrándose que la mayoría se ubicó en el rango promedio (59.5%), seguido

de un nivel superior al promedio (23.4%). Estos hallazgos guardan relación con lo reportado por Obando (2024), quien evidenció que el 56.7% de los estudiantes presentaba un grado de asertividad en el rango promedio, un 22.4% en el rango superior al promedio, mientras que un 7.8% y un 7.4% registraban un nivel inferior y un 5.7% obtuvo un grado muy inferior. De manera similar, Zamata (2022) concluyó que existía una relación directa entre inteligencia emocional y conducta asertiva ( $r = .369$ ,  $p < .001$ ), señalando que el 73% de los estudiantes presentaba un nivel medio de asertividad. Estos resultados se alinean con la teoría de Alberti y Emmons (1970), quienes plantean que la asertividad constituye un estilo de comunicación basado en el respeto mutuo y en la defensa de los derechos personales sin recurrir a la agresividad, promoviendo el fortalecimiento de la autoestima, la reducción de la ansiedad interpersonal y el desarrollo de relaciones equilibradas. En este sentido, puede interpretarse que los estudiantes tienden a desenvolverse en niveles adecuados de asertividad, lo cual concuerda con la evidencia empírica que respalda su estrecha vinculación con la inteligencia emocional.

En adición, se buscó comparar los niveles de inteligencia emocional según sexo en estudiantes de primer año, encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres ( $M = 85.6$ ;  $DE = 25.0$ ) y mujeres ( $M = 83.5$ ;  $DE = 26.4$ ) en inteligencia emocional ( $p = .844$ ). Este hallazgo coincide parcialmente con lo reportado por Chávez-Fernández et al. (2024), quienes identificaron que, si bien el 52% de los estudiantes presentaron un nivel alto de inteligencia emocional, no se observaron diferencias relevantes por sexo. Por otro lado, Arias y Gavilanes (2023) evidenciaron un alto predominio de niveles bajos de inteligencia emocional (84.2%), lo que refuerza la necesidad de implementar programas psicológicos orientados al fortalecimiento de competencias socioemocionales, tales como talleres de autorregulación emocional, programas de mindfulness para la reducción del estrés, entrenamientos en habilidades de comunicación asertiva, intervenciones grupales para

fomentar la empatía y la cooperación, así como espacios de psicoeducación que integren técnicas de reestructuración cognitiva y resolución de conflictos. Estos programas no solo favorecerían el bienestar psicológico de los estudiantes, sino que también potenciarían su adaptación académica y social en la vida universitaria. Estos resultados guardan relación con el Modelo de Rasgo de Petrides y Furnham (2001), que concibe la inteligencia emocional como parte de la personalidad y no como una habilidad cognitiva, fundamentándose en disposiciones emocionales autorreportadas como la autoconciencia, la empatía, la adaptabilidad y la asertividad. Desde esta perspectiva, se entiende que la inteligencia emocional depende más de los aprendizajes, experiencias y rasgos individuales de cada estudiante que de factores biológicos como el sexo, lo que explica la ausencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres.

También, se buscó comparar los niveles de asertividad según sexo en estudiantes de primer año de una universidad, los resultados evidenciaron que los hombres ( $M = 79.1$ ,  $DE = 21.1$ ) y mujeres ( $M = 75.3$ ,  $DE = 22.7$ ) no presentaron diferencias significativas en los niveles de asertividad ( $p = .183$ ). Además, guarda similitud con lo reportado por Niyogi (2019) encontró que la mayoría de los jóvenes presentaban niveles moderados de asertividad (76,6%). En adición, en un estudio realizado en estudiantes universitarios de Lima Norte, se evidenció una relación inversa y estadísticamente significativa entre la autoestima, la asertividad sexual y la violencia entre novios, lo cual pone de manifiesto la importancia de desarrollar habilidades emocionales y comunicativas desde los primeros años de formación universitaria (Lopez y Novoa, 2024). Estas pequeñas diferencias sugieren que la asertividad puede estar mediada por factores contextuales y educativos, lo que explica que en algunos entornos se mantenga un equilibrio entre ambos sexos, mientras que en otros se marquen ciertas desigualdades. De acuerdo con la teoría del entrenamiento asertivo de Wolpe (1958), la asertividad es una habilidad que se aprende más que una característica innata, lo que respalda la ausencia de

diferencias significativas entre hombres y mujeres; además, el no encontrar diferencias por sexo evidencia que este grupo de estudiantes se ha desarrollado en condiciones de iguales posibilidades para fortalecer dicha habilidad.

En marco de objetivos inferenciales, se buscó determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana, los resultados mostraron que todas las dimensiones de la inteligencia emocional se relacionan de manera positiva y significativa con la asertividad: atención ( $rs = .384$ ), claridad ( $rs = .418$ ) y reparación emocional ( $rs = .439$ ). asimismo, en concordancia con la investigación de Flores (2022) en Cusco, donde se halló que mayores niveles de IE se asocian con una comunicación más efectiva. Por otro lado, Arias y Gavilanes (2023) en Ecuador, no encontraron una asociación relevante, lo que sugiere que factores como el contexto educativo y la madurez académica pueden modular esta relación. En el caso de los estudiantes de primer año, la evidencia confirma que la capacidad de gestionar emociones favorece un estilo comunicativo asertivo. Díaz (2025) evidenció que, aunque la inteligencia emocional fortalece la calidad educativa y el desarrollo integral en estudiantes y docentes, persisten obstáculos como la falta de formación continua y la escasa prioridad que se le otorga a las competencias emocionales en los planes curriculares. Desde la teoría de la autoafirmación de Steele (1988), puede interpretarse que los estudiantes con mayor control y claridad emocional refuerzan su autoconcepto y logran expresarse de forma segura. Desde una visión psicológica, esto implica que la inteligencia emocional no solo contribuye a la regulación personal, sino que se traduce en competencias interpersonales como la asertividad, fortaleciendo la adaptación académica y social.

También, se buscó determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad, los resultados de la investigación evidenciaron que existe una relación moderada significativa y positiva ( $rs = .386$ ,  $p < .001$ ) entre la

inteligencia emocional y la asertividad en los estudiantes de primer año de la universidad estudiada, lo que implica que a mayor desarrollo de habilidades emocionales, mayor es la capacidad de expresarse de manera adecuada y firme en las interacciones sociales. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Flores (2022), quien identificó una correlación fuerte ( $r_s = .889, p < .01$ ) entre la inteligencia emocional y la comunicación asertiva en estudiantes de Psicología de Lima, resaltando especialmente el rol de la empatía como puente entre ambas variables. Asimismo, los resultados se asemejan a lo planteado por Zamata (2022) en estudiantes de primaria de Arequipa, donde se halló que un alto nivel de inteligencia emocional se vinculaba positivamente con conductas asertivas, aunque en un rango etario distinto, lo cual sugiere que esta relación se manifiesta desde etapas tempranas del desarrollo académico, asimismo, guarda relación con la Teoría de Goleman (1999), dado que, la inteligencia emocional al incluir componentes de personalidad y motivación que influyen en el éxito personal y profesional, competencias como el autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales se consideran claves para el bienestar psicológico, la efectividad interpersonal y el logro de metas en distintos contextos. Por ello, se recomienda la implementación de soluciones integrales en el ámbito universitario, que incluyan programas psicoeducativos, entrenamientos en habilidades socioemocionales, espacios de acompañamiento psicológico y actividades grupales orientadas al desarrollo de la empatía y la comunicación asertiva, lo cual favorecería la formación integral de los estudiantes y su adaptación exitosa a la vida universitaria.

Por otro lado, el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia constituye una limitación metodológica relevante en este estudio. En primer lugar, introduce un sesgo de selección, dado que la inclusión de los participantes respondió a mi accesibilidad y disposición, reduciendo la diversidad y representatividad de la muestra. En segundo lugar, ello conlleva una limitada capacidad de generalización, ya que los resultados obtenidos reflejan únicamente las

características del grupo evaluado y no pueden extrapolarse a toda la población universitaria. Asimismo, se identificó una sobrerrepresentación de estudiantes de Ingenierías y Ciencias Naturales (40.7%), lo que generó un desequilibrio en la composición de la muestra y condiciona la interpretación global de los hallazgos.

Además, se infiere que el ingreso a la universidad constituye un factor que favorece el desarrollo de competencias emocionales, en la medida en que este nuevo contexto académico y social exige al estudiante adaptarse, interactuar con mayor autonomía y asumir responsabilidades que fortalecen su autoconocimiento, autorregulación y habilidades interpersonales. No obstante, se observa que aún persiste un grupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad, quienes presentan mayores dificultades para gestionar adecuadamente sus emociones frente al estrés académico, la presión social o los cambios en su entorno personal. Asimismo, los resultados de esta investigación ponen de relieve que tanto la inteligencia emocional como la asertividad constituyen recursos fundamentales para la adaptación y el bienestar de los estudiantes universitarios en su primer año de formación. La evidencia muestra que, si bien la mayoría se ubica en niveles adecuados, existe un sector que requiere apoyo específico para fortalecer su gestión emocional y sus habilidades comunicativas. Esto invita a reflexionar sobre la importancia de incorporar programas de acompañamiento socioemocional en las universidades, orientados no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de competencias personales y sociales que faciliten la integración, la resiliencia y la construcción de relaciones saludables.

De este modo, la educación superior cumple un rol más integral al formar profesionales capaces de afrontar con equilibrio los desafíos académicos y vitales que se les presentan. Finalmente, La Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) integra la inteligencia emocional como parte esencial de sus programas de posgrado. Más allá de la formación técnica y académica, la institución impulsa el desarrollo de competencias

transversales como la gestión del tiempo, el liderazgo, el trabajo en equipo y la resiliencia. De esta manera, estudiar una maestría o doctorado en línea no solo implica adquirir conocimientos, sino también fortalecer la autogestión y el equilibrio personal. Así, la UIIX acompaña a los profesionales en activo con modelos de aprendizaje flexibles y recursos adaptados a sus necesidades, favoreciendo que el proceso formativo culmine en una versión más consciente, sólida y capaz de sí mismos (Universidad de Investigación e Innovación de México, 2025).

La investigación permitió confirmar la hipótesis planteada al evidenciar que existe una relación positiva y moderada entre la inteligencia emocional y la asertividad en los estudiantes, lo cual refuerza la importancia de seguir explorando esta línea dentro del campo de la salud mental; en ese sentido, futuras investigaciones deberían orientarse a estudios longitudinales que permitan observar la evolución de estas variables a lo largo de la formación académica e incorporar otras dimensiones como el bienestar psicológico, la autoeficacia, el afrontamiento del estrés y ansiedad, a fin de ampliar la comprensión del vínculo entre los recursos emocionales y las habilidades sociales en contextos universitarios.

## VI. CONCLUSIONES

6.1 Se concluye que, existe una correlación positiva y moderada entre la inteligencia emocional y la asertividad, lo que confirma que, a mayor desarrollo de habilidades emocionales, mayor será la capacidad de los estudiantes para expresarse de manera clara, respetuosa y efectiva en sus interacciones.

6.2. La mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio de inteligencia emocional, lo que evidencia una capacidad favorable para manejar sus emociones de manera constructiva y responder de forma adecuada a las demandas del entorno académico y social. No obstante, se identifica un porcentaje de estudiantes que presenta limitaciones en el reconocimiento, comprensión y regulación de sus emociones, aspectos fundamentales de la inteligencia emocional entendida como la habilidad para percibir, integrar y gestionar los propios estados emocionales y los de los demás.

6.3. Se observa un mayor desarrollo de la asertividad en relación con la inteligencia emocional, dado que la mayoría de los estudiantes muestra un nivel satisfactorio al expresar sus pensamientos y emociones de manera clara, directa y respetuosa, lo que favorece la comunicación, la autoestima y las relaciones equilibradas. No obstante, se identifica un grupo con bajo nivel de asertividad, caracterizado por dificultades para reconocer y expresar sus emociones, limitarse en la defensa de sus derechos o responder de forma agresiva, lo que resalta la importancia de implementar estrategias de intervención que fortalezcan estas competencias en los estudiantes más vulnerables.

6.4. Se evidencian que tanto la inteligencia emocional como la asertividad no muestran diferencias relevantes entre hombres y mujeres, lo que sugiere que estas capacidades no están determinadas por el sexo, sino más bien por factores personales y contextuales vinculados al desarrollo emocional y social de los estudiantes. En este sentido, tanto varones como mujeres presentan un nivel similar en la gestión de sus emociones y en la capacidad de expresarse de

manera clara y respetuosa en sus interacciones, lo que refuerza la idea de que estas competencias socioemocionales se relacionan principalmente con experiencias de aprendizaje, estilos de afrontamiento y recursos individuales más que con diferencias de género.

6.5. Se concluye que, las dimensiones de la inteligencia emocional atención, claridad y reparación mostraron una relación positiva con la asertividad, siendo la reparación emocional la más influyente. Desde una perspectiva psicológica, esto indica que la capacidad de regular y manejar adecuadamente las emociones no solo favorece el equilibrio personal, sino que también potencia la comunicación asertiva, al permitir que los estudiantes expresen sus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa incluso en situaciones de presión o conflicto.

## VII. RECOMENDACIONES

7.1 Se recomienda implementar programas socioemocionales integrales que incluyan talleres en aula sobre autoconciencia, regulación emocional y asertividad, aplicados por la Oficina de Tutoría y Psicopedagogía. Estos talleres pueden desarrollarse mediante dinámicas grupales, juegos de roles o estudios de caso, por ejemplo, simulando cómo manejar un conflicto con un compañero, cómo expresar una opinión en clase sin agresividad o cómo identificar emociones propias en situaciones de presión académica, fortaleciendo así las habilidades necesarias para mejorar la convivencia y el rendimiento estudiantil.

7.2 Se sugiere desarrollar estrategias de acompañamiento individual y grupal a través de tutorías psicológicas y sesiones de consejería emocional, enfocadas en fortalecer la percepción, comprensión y regulación de emociones. Puede tomarse como referencia el entrenamiento en auto instrucciones para promover la autorregulación emocional. Estas acciones deben ser aplicadas por psicólogos educativos y tutores académicos en coordinación con los docentes de primer año.

7.3 Se recomienda implementar talleres de entrenamiento en habilidades sociales y comunicación asertiva dentro del horario de clases y como actividades extracurriculares. Estos talleres deben incluir técnicas de role playing, modelado conductual y retroalimentación, siguiendo el modelo propuesto por Alberti y Emmons (1970). Además, se sugiere que sean dirigidos por psicólogos especializados en habilidades sociales y acompañados por tutores de las carreras profesionales, a fin de reforzar lo aprendido en la práctica académica.

7.4 Se recomienda fortalecer los programas socioemocionales desde un enfoque inclusivo y de diversidad. En este sentido, resulta pertinente ampliar la mirada hacia otros factores que influyen en el proceso formativo, como la procedencia sociocultural, los estilos de aprendizaje y las necesidades emocionales específicas de los estudiantes. Para ello, es necesario implementar estrategias que promuevan la equidad y la participación activa, tales como tutorías

grupales heterogéneas, actividades colaborativas que integren estudiantes de diferentes carreras y dinámicas que valoren los talentos y experiencias individuales. De esta manera, se contribuye al fortalecimiento de una formación equitativa, respetuosa de la diversidad y orientada a consolidar una cultura universitaria cohesionada.

7.5 Se recomienda priorizar programas de entrenamiento en regulación emocional que fortalezcan la capacidad de reparar estados emocionales negativos y transformarlos en respuestas constructivas. Para ello, pueden utilizarse modelos de intervención cognitivo-conductuales aplicados en talleres de aula, combinando técnicas de reestructuración cognitiva, resolución de problemas y ejercicios de autorreflexión. La aplicación debe estar a cargo de docentes capacitados en competencias emocionales, con el apoyo del área de Psicología.

## VIII. REFERENCIAS

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. Impact. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2539236>
- Ángeles, R. B. (2017). *La asertividad y el desarrollo de la convivencia en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio USMP. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2792/angeles\\_hrb.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2792/angeles_hrb.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Arias Cando, L., & Gavilanes Gómez, D. (2023). Inteligencia emocional y asertividad en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1031–1060. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.317>
- Arias Congrains, J. (2007). Factores asociados a la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *En Memorias de la Conferencia Anual de Investigadores 2007* (p. 47). Vicerrectorado de Investigación, Universidad Peruana Cayetano Heredia. [https://www.researchgate.net/publication/299457927\\_FACTORES\\_ASOCIADOS\\_A\\_LA\\_INTELIGENCIA\\_EMOCIONAL\\_EN\\_ESTUDIANTES\\_UNIVERSITARIOS](https://www.researchgate.net/publication/299457927_FACTORES_ASOCIADOS_A_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS)
- Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual. Multi-Health Systems.
- Bueno-Cuadra, R., Araujo-Robles, E. D., & Ucedo-Silva, V. H. (2023). Relaciones entre atención, claridad y reparación emocional con respuestas rumiativas en universitarios de Lima. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 87–100. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.8>
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52–62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>

- Castillo Castañeda, G., Pérez-Sánchez, L., & Becerra-Altamirano, N. K. (2021). Inteligencia emocional en los psicólogos en formación. *Psicología Iberoamericana*, 29(2), 292–403. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i2.403>
- Cea, M. (2002). *Análisis multivariable: Teoría y práctica en la investigación social*. Editorial Síntesis.
- Chavez-Fernandez, S., Haro-Rodriguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G., & Adriano Rengifo, C. E. (2024). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú*. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e3333. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>
- Cruz Vásquez, D. R. (2024). *Evidencias psicométricas de la escala de asertividad de Rathus en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/item/51d840fb-2933-4a54-840b-9615a9f6facc>
- Díaz Rodríguez, A. K. (2025). La inteligencia emocional como pilar en la formación universitaria: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*, 4(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.317>
- Erazo-Moreno, M. M., Colichón-Chiscul, M. E., Nina-Cuchillo, J., & Cubas-Irigoín, N. (2023). Competencias emocionales y aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios en el contexto de la educación en línea. *Formación Universitaria*, 16(3). <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000300011>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>

- Flores Carranza, K. S. (2022). *Inteligencia emocional y comunicación asertiva en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio institucional. <https://repositorio.upn.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/a2ebc985-5444-45c2-9169-33d8dd195286/content>
- Flores, M., y Díaz, R. (2002). *Escala multidimensional de asertividad*. Manual moderno.
- Frías-Navarro, D. (2025). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Froufe, M., & Colom, R. (1999). *Inteligencia racional vs. inteligencia emocional*. Alianza Editorial.
- García, C. (2010). *La asertividad como herramienta comunicativa y de desarrollo personal*. McGraw-Hill.
- Goel, A., Padickaparambil, S., Sreelakshmi, E. S., & Pothiyil, D. I. (2024). *Understanding the factors facilitating assertiveness among university students in India: A qualitative study*. *Current Psychology*, 43, 19423–19432. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05763-6>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- González-Caparroz, V., León-Rubio, J. M., Cantero Sánchez, F. J., & Cárdenas de la Miyar, A. (2024). El papel mediador de la asertividad en la relación entre el estrés académico y la salud mental en estudiantes universitarios en entornos de educación virtual. En *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas* (pp. 557–568). Dykinson. [https://www.researchgate.net/publication/387413269\\_El\\_papel\\_mediator\\_de\\_la\\_asertividad\\_en\\_la\\_relacion\\_entre\\_el\\_estres\\_academico\\_y\\_la\\_salud\\_mental](https://www.researchgate.net/publication/387413269_El_papel_mediator_de_la_asertividad_en_la_relacion_entre_el_estres_academico_y_la_salud_mental)

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST). (2024). *NTP 667: La conducta asertiva como habilidad social*. <https://www.insst.es/documentacion/colecciones-tecnicas/ntp-notas-tecnicas-de-prevencion/19-serie-ntp-numeros-646-a-680-ano-2004/ntp-667.-la-conducta-asertiva-como-habilidad-social.->
- Jitaru, O., & Anghel, I. O. (2019). *Assertiveness in self-fulfillment and professional success: Interpersonal dynamics in the didactic relation*. *Psychology*, 10(8). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2539237>
- León Camargo, A., Rodríguez Angarita, C., Ferrel Ortega, F. R., & Ceballos Ospino, G. A. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (24), 91–105. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21312270005.pdf>
- León Madrigal, M. (2014). Revisión de la Escala de Asertividad de Rathus adaptada por León y Vargas (2009). *Revista Reflexiones*, 93(1), 157–171. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v93n1/a12v93n1.pdf>
- Loor Mosquera, N. I. (2025). *Asertividad y autoestima como predictores de la salud mental* [Tesis de maestría, Universidad Internacional SEK]. Repositorio Institucional UISEK. <https://repositorio.uisek.edu.ec/bitstream/123456789/5570/1/Loor%20Mosquera%20Nancy%20Isabel.pdf>
- Lopez Rodriguez, E. P., & Novoa Herrera, G. Y. (2024). *Autoestima y asertividad sexual asociado a la violencia entre novios en estudiantes universitarios de Lima Norte* [Tesis

- de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/147462>
- Mera López, R. G. (2012). *Eficacia de la Terapia Asertiva de Wolpe en el tratamiento de la inhabilidad social y baja autoestima en adolescentes de 12 a 17 años que acuden a consulta externa en la Dinapen Pichincha, octubre 2011 – octubre 2012* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. CORE.  
<https://core.ac.uk/reader/71900760>
- Ministerio de Educación del Perú. (8 de noviembre de 2024). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).  
<http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-sses-2023-informe-nacional-de-resultados/>
- Niyogi, J. (2019). *Un estudio correlacional para evaluar la inteligencia emocional, la autoestima y la asertividad en jóvenes que estudian en instituciones de educación superior seleccionadas del distrito de Udipi* [Tesis de maestría, Manipal College of Nursing, MAHE]. Facultad de Enfermería de Manipal, Tesis y Disertaciones de Manipal. <https://impressions.manipal.edu/mcon/39>
- Obando Bastidas, D. J. (2024). *Autoestima y asertividad en estudiantes universitarios* [Artículo científico de titulación, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA.  
<https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/146>
- Ojeda Chang, V. I. (2021). *Gestión de recursos humanos e inteligencia emocional en la Universidad Nacional Federico Villarreal* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV.  
[https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/5274/UNFV\\_EUPG\\_Ojeda\\_Chang\\_Vanessa\\_Isabel\\_Maestria\\_2021.pdf?sequence=1](https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/5274/UNFV_EUPG_Ojeda_Chang_Vanessa_Isabel_Maestria_2021.pdf?sequence=1)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024, 9 de julio). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades*

*socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe.*

<https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>

- Peña Argueta, Z. I. (2025). *Influencia del uso de redes sociales en los niveles de ansiedad y depresión en jóvenes universitarios* [Master's thesis, Universidad de Las Américas]. UDLA Repository. <https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/17457/1/UDLA-EC-TMPC-2025-18.pdf>
- Pérez, R. D. W. (2020). *Propiedades psicométricas de las escalas de autoestima de Rosenberg y de asertividad de Rathus en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019.* [Tesis de grado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPeU. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/3090>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425–448.
- Ramos-Díaz, E., Jiménez-Jiménez, V., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., & Axpe, I. (2017). *Entrenamiento de la inteligencia emocional en el caso de una adolescente víctima de maltrato infantil.* *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 4*(1), 17–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5789315>
- Rathus, S. (1973). *Validación y estandarización de la escala de asertividad.* Costa Rica: Colegio Profesional de Psicólogos.
- Real Academia Española (2022). Autoestima. RAE. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/inteligencia?m=form#FOtNCN5>
- Riso, W. (2008). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención.* Rayuela.

- Rodas Ramos, R. R. (2022). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad "San Luis Gonzaga", Ica, 2022* [Informe final de investigación, Universidad Nacional "San Luis Gonzaga"]. Repositorio Institucional UNICA. <https://repositorio.unica.edu.pe/server/api/core/bitstreams/664f1d9f-a58e-49ff-86d3-d57352f8ea08/content>
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 261–302). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0065260108602294>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, L. (2003). *Síntomas De Falta de Asertividad*. Consultado el 22 de junio del 2014. Disponible:[Http://Www.Csalto.Net/Ansiedad\\_Social/S%C3%Adntomas\\_Asertividad.Htm](http://Www.Csalto.Net/Ansiedad_Social/S%C3%Adntomas_Asertividad.Htm).
- Sandoval Medina, V. P. (2020). *Inteligencia emocional y ansiedad rasgo-estado en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad en Lima Norte* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8384/Inteligencia\\_SandovalMedina\\_Victoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8384/Inteligencia_SandovalMedina_Victoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Universidad de Investigación e Innovación de México. (2025). *Inteligencia emocional para estudiantes y profesionales: cómo sobrevivir sin colapsar*. UIIX. <https://uiix.edu.mx/inteligencia-emocional-para-estudiantes-y-profesionales-como-sobrevivir-sin-colapsar/>

- Universidad Nacional Federico Villareal. (2018). *Resolución R.N. 2558-2018-CU-UNFV: Código de ética para la investigación de la UNFV*.  
[https://www.unfv.edu.pe/transparencia\\_estandar/Datos\\_Generales/Normas\\_Emitidas/Resoluciones/Consejo\\_Universitario/2018/Resolucion\\_R\\_Nro\\_2558\\_2018\\_CU\\_UNFV.pdf](https://www.unfv.edu.pe/transparencia_estandar/Datos_Generales/Normas_Emitidas/Resoluciones/Consejo_Universitario/2018/Resolucion_R_Nro_2558_2018_CU_UNFV.pdf)
- Veloso-Besio, C., Peñaloza-Díaz, G., Gallardo-Peralta, L., Cuadra-Peralta, A., Cabezas Roa, M., Castillo Santis, C., Rivera Cortés, C., & Vargas Bautista, J. (2023). Estudio psicométrico de validación del instrumento de inteligencia emocional, TMMS–24: Comparación del modelo bifactorial y modelo de segundo orden. *Interciencia*, 48(4), 468–475. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/04\\_6950\\_Com\\_Veloso\\_v48n4\\_8.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/04_6950_Com_Veloso_v48n4_8.pdf)
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03000093>
- World Medical Association. (2024, octubre). *Declaración de Helsinki – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos* (versión revisada). Asociación Médica Mundial. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Yale School of Medicine. (2025). *Current research*. Yale University.  
<https://medicine.yale.edu/childstudy/services/community-and-schools-programs/center-for-emotional-intelligence/research/current-research/>
- Zamata Yucra, K. E. (2022). *Inteligencia emocional y conducta asertiva en estudiantes de primaria de una institución educativa básica regular, Arequipa 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99096>

## IX. ANEXOS

## Anexo A: Matriz de Consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INSTRUMENTOS
Problema general: ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?	<b>Objetivo general:</b> Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.	<b>Hipótesis general:</b> Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.	Variable: Inteligencia Emocional  D1: Atención Emocional  D2: Claridad emocional  D3: Reparación Emocional	TMMS-24 Trait-Meta Mood Scale de Salovey Ordinal  Niveles: - Debe mejorar: <24 a56] - Adecuada: <57 a 88] - Excelente: <89-120]
<b>Problemas específicos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>		
¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?	Identificar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.			
¿Cuáles son los niveles de asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?	Identificar los niveles de asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.			
¿Existen diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?	Comparar los niveles de Inteligencia Emocional según sexo en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.	Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional entre hombres y mujeres de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.		
¿Existen diferencias significativas en los niveles de asertividad según el sexo de los estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?	Comparar los niveles de Asertividad según sexo en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.	Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de asertividad entre hombres y mujeres de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.	Variable: Asertividad	Escala de asertividad de Rathus (R.A.S.) Ordinal Niveles: 29 o menos = Muy inferior al promedio 30 a 39 = Inferior al promedio 40 a 60 = Rango promedio 61 a 70 = Superior al promedio 71 o más = Muy superior al promedio
¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana?	Determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana	Existe una relación significativa y positiva entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la variable asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.		

## **Anexo B: Consentimiento Informado**

Hola, Soy Ivon Meza, Bachiller en psicología, y actualmente me encuentro realizando la presente investigación para obtener el grado de Licenciada. El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre la Inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Los requerimientos para poder participar son:

- Encontrarse matriculado en el año académico 2025
- Haber aceptado su participación en el presente consentimiento informado

La información será recolectada a través de dos instrumentos: el TMMS-24 y la Escala de Asertividad de Rathus.

Toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad y anonimato. Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y no se recopilará ningún dato personal que permita identificarlo.

Su participación es completamente voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento del estudio. Así mismo, puede negarse a responder cualquier pregunta con la que no se sienta cómodo.

Si tiene alguna duda o desea mayor información, puede contactarme al correo electrónico [ivonpsico27@gmail.com](mailto:ivonpsico27@gmail.com):

Declaro que he leído y comprendido toda la información proporcionada. Se me ha explicado de forma clara el propósito y condiciones del estudio. Acepto participar en esta investigación de manera libre, voluntaria e informada.

SI, estoy de acuerdo en participar

NO, no estoy de acuerdo en participar

**Anexo C: Declaración Jurada para uso de instrumentos**

Yo Ivon Patricia Meza Laupa con el código de estudiantes 2017019376 egresada de la facultad de psicología declaro haber obtenido el permiso y la autorización por parte de los autores de los instrumentos empleados en la presente investigación.

Respecto al Inventario TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), se gestionó y obtuvo la autorización correspondiente del Dr. Pablo Fernández-Berrocal para su utilización en la presente investigación. Del mismo modo, se solicitó permiso a la Dra. Marcela León Madrigal para el uso de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.). En ambos casos, sí se contó con la autorización formal, la cual fue concedida mediante comunicación electrónica.

Ivon Patricia Meza Laupa

2017019376

### Anexo D: Inventario TMMS-24 Trait-Meta Mood Scale de Salovey

A continuación, se le presentará una lista de enunciados a fin de conocer lo que piensa. Sea sincero a la hora de responder. Recuerde que no hay respuestas correctas o erróneas, todas sus respuestas son válidas.

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

### Anexo E: Escala de asertividad de Rathus (R.A.S.)

Indique hasta qué punto cada una de las siguientes frases describen la forma en que usted piensa o se comporta ante ciertas situaciones. Para ello, debe utilizar las siguientes categorías:

- 0 Muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo.
- 1 Bastante poco característico de mí, no descriptivo.
- 2 Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo.
- 3 Algo característico de mí, ligeramente descriptivo.
- 4 Bastante característico de mí, bastante descriptivo.
- 5 Muy característico de mí, extremadamente descriptivo.

	1. Pienso que mucha gente parece ser más agresiva y autoafirmativa que yo
	2. He dudado en proponer o aceptar una cita con alguien por timidez
	3. Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo con el mesero o mesera
	4. Cuando un vendedor se ha tomado el rato y la molestia de mostrarme un producto que después no quiero, paso mal rato al decir "NO"
	5. Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición
	6. En realidad la gente se aprovecha de mí con frecuencia
	7. Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo
	8. Evito llamar por teléfono a instituciones o empresas
	9. En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, preferiría escribir cartas o enviar correos electrónicos, a realizar entrevistas personales
	10. Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado
	11. Si un pariente cercano y respetado me molesta prefiero esconder mis sentimientos antes de expresar mi disgusto
	12. He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto
	13. Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos
	14. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, lo (la) busco para saber qué es lo que pasa
	15. Con frecuencia, paso un mal rato cuando tengo que decir que "NO"
	16. Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena
	17. En el restaurante o en cualquier sitio, protesto por un mal servicio
	18. Cuando me halagan con frecuencia, no sé que responder
	19. Si dos personas en el cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les pido que hagan silencio o se vayan a hablar a otra parte
	20. Si alguien se cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención
	21. Expreso mi opinión con facilidad
	22. Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada