REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología

INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Tesis presentada por el Bachiller:

Toro Figueroa, Juan Andrés

para optar el Título Profesional de

Licenciado en Psicología

Asesor:

Dr. Chirinos Castillo, Jol Milton

Arequipa – Perú

2022

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 08 de Diciembre de 2021

Dictamen: 002531-C-EPSIC-2021

Visto el borrador del expediente 002531, presentado por:

2015130061 - TORO FIGUEROA JUAN ANDRES

Titulado:

INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTRéS ACADéMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Nuestro dictamen es:

APROBADO

1653 - VILCHES VELASQUEZ FLOR ALEIDA DICTAMINADOR

2603 - PUMA HUACAC ROGER FREDDY DICTAMINADOR

3209 - RAMOS VARGAS LUIS FERNANDO DICTAMINADOR

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Dedicatoria

Esta investigación se la dedico a tres personas. En primer lugar, a mi mamá, Ruth Figueroa, por todo lo que ha hecho y dado por mí toda la vida y por darme tanto amor y de manera incondicional. En segundo lugar, a mi papá, Guido Toro, porque siempre me ha apoyado y ha estado pendiente de mí bajo cualquier circunstancia. El tercer agradecimiento es uno muy especial a mi tío Víctor Figueroa, quien siempre me tuvo un enorme cariño, me apoyó y me aconsejó de corazón y que, lamentablemente, este año dejó físicamente este mundo.

Juan Andrés Toro Figueroa

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Agradecimientos

Agradezco a mi prima Irina Figueroa G, por su apoyo tanto en este trabajo de investigación como en general por ser una buena prima para mí. Asimismo, agradezco a mi tío Tomas Tejada por el cariño, apoyo y consejo que me ha brindado toda mi vida.

Asimismo, agradezco a todos los docentes que me enseñaron conocimientos tan valiosos en esta hermosa carrera, a mis jurados y en especial a mi asesor, el Dr. Jol Chirinos Castillo por todo el apoyo, guía y compromiso sincero con mi investigación y, finalmente, a todos los estudiantes que participaron en esta investigación, sin ellos no hubiera podido culminar esta tesis.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

RESUMEN

Se investigó si existían correlaciones significativas entre las variables inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María, en Arequipa – Perú. La muestra estuvo conformada por 249 estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años, de los cuales 203 (82.73%) fueron mujeres y 43 (17.27%) fueron hombres. El diseño fue no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional. Se utilizó el Inventario de coeficiente emocional de Bar-On (ICE Bar-On), el Learning and study strategies inventory (LASSI) y el Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico. Se encontró correlación significativa baja negativa de inteligencia emocional con estrategias de aprendizaje (-.323); se encontró correlación significativa moderada positiva de inteligencia emocional con estrés académico (.353) y se encontró correlación significativa moderada negativa de estrategias de aprendizaje con estrés académico (-.393).

Palabras clave: inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje, estrés académico, estudiantes universitarios.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ABSTRACT

It was investigated if there were significant correlations among emotional intelligence, learning strategies and academic stress among university students between the ages of 18 and 24 years, of which 203 (82.73%) were women and 43 (17.27%) were men. The design was non-experimental, cross-sectional and correlational type. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), The Learning and study strategies inventory (LASSI) and the Inventory SISCO SV-21 were used in this research. Consequently, a statistically significant low negative correlation between emotional intelligence and learning skills was obtained (-.323); a statistically significant moderate positive correlation between emotional intelligence and academic stress was found (.353) and a statistically significant moderate negative correlation between learning skills and academic stress was obtained (-.393)

Key words: emotional intelligence, learning strategies, academic stress, university students.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ÍNDICE

DICTAMEN APROBATORIO i

DEDICATORIA ii

AGRADECIMIENTOS iii

RESUMEN iv

ABSTRACT v

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO 1

Introducción 2

Problema 4

Variables y definición operacional 5

Inteligencia emocional 5

Estrategias de aprendizaje 5

Estrés académico 6

Objetivos 6

Objetivo General 6

Objetivos Específicos 6

Antecedentes teórico investigativos 7

Inteligencia emocional 7

Estrategias de aprendizaje 22

Estrés académico 31

Hipótesis 36

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO 37

Tipo o Diseño de Investigación 38

Instrumentos 38

Inventario de coeficiente emocional de Bar-On (ICE Bar-On) 38

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Learning and study strategies inventory (LASSI) 39

Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico 42

Población y muestra 43

Estrategia de recolección de datos 44

Criterios de procesamiento de la información 45

CAPÍTULO III. RESULTADOS 46

Resultados 47

Discusión 67

Conclusiones 73

Sugerencias 74

Limitaciones 75

Referencias 76

Anexos 86

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Correlaciones de las variables analizadas. 45

Tabla 2: Niveles de inteligencia intrapersonal. 46

Tabla 3: Niveles de inteligencia interpersonal. 46

Tabla 4: Niveles de adaptabilidad. 47

Tabla 5: Niveles de manejo del estrés 47

Tabla 6: Niveles de estado de ánimo general 48

Tabla 7: Niveles de Actitud 48

Tabla 8: Niveles de motivación 49

Tabla 9: Niveles de administración del tiempo 49

Tabla 10: Niveles de Ansiedad 49

Tabla 11: Niveles de concentración 50

Tabla 12: Niveles de procesamiento de la información 50

Tabla 13: Niveles de selección de ideas principales 50

Tabla 14: Niveles de ayudas para el estudio 51

Tabla 15: Niveles de autoevaluación 51

Tabla 16: Niveles de estrategias para el examen 52

Tabla 17: Niveles de estresores 52

Tabla 18: Niveles de síntomas/reacciones 53

Tabla 19: Niveles de estrategias de afrontamiento 53

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario del inventario de inteligencia emocional de Bar-On (ICE Bar-On)... 72

Anexo 2: Cuestionario del Learning and study strategies inventory (LASSI) 80

Anexo 3: Cuestionario del inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico 85

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

CAPÍTULO I.

MARCO TEÓRICO

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Introducción

Los tiempos actuales son cada vez más difíciles para todos, vivimos presionados por las responsabilidades, el tiempo y las necesidades, la pandemia por COVID-19, así como por la vida familiar y social. Estos factores traen consigo una serie de retos no sólo "objetivos", sino también psicológicos, que nos afectan a todos y el estudiante universitario no es la excepción.

En Perú, los estudiantes comienzan su vida universitaria, por lo general, entre los 16 y 17 años y la concluyen a los 22 o 23 años. Durante este tiempo, su principal función es aprender, pero primero deberíamos preguntarnos si los estudiantes saben cómo aprender, si cuentan con las habilidades necesarias para hacerlo, si saben autorregularse o si, más bien, se dejan llevar por estados emocionales negativos como el estrés.

En su vida universitaria, los estudiantes están rodeados de una serie de estresores como la preocupación por los exámenes que se vienen, las innumerables tareas, la necesidad de levantar una nota baja o el curso con el profesor que no les agrada. Estas son algunas de las situaciones estresantes que el estudiante vive y de las cuales ni el alumno mejor preparado puede escapar. Se encuentra, por tanto, en una situación compleja y para tener éxito, deberá actuar de forma "inteligente".

Pero, ¿Inteligencia de qué tipo? No se trata del CI, pues éste no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Es la inteligencia emocional la que cumple esta función. En este sentido, Fuentes (2015) en su revisión literaria sobre este constructo en el ámbito educativo encontró una relación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico, *engagement* y menor estrés, en alumnos y profesores, excepto en los alumnos de primaria.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Bar-On (1997) como se citó en Ugarriza (2001, p.131) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Esta concepción de la IE se ajusta a los propósitos de esta tesis al considerar la inteligencia emocional un medio personal para adaptarnos y enfrentar las exigencias del entorno.

Por otra parte, los estudios universitarios, basados en el proceso enseñanza-aprendizaje, dotan al estudiante de conocimientos y habilidades que le permitirán desempeñarse eficientemente como profesional y el estudiante debe demostrar que avanza a la par de sus estudios. Sin embargo, para algunos alumnos, esto no es algo sencillo debido a que pueden verse abrumados por la cantidad de información que reciben, por el poco tiempo que tienen o que dedican a los estudios o, incluso, porque no saben estudiar.

Esto nos lleva a la segunda variable de esta investigación: las estrategias de aprendizaje. Éstas constituyen un factor y muy importante para lograr los objetivos escolásticos. Beltrán (2003) las define como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha, por el estudiante, cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. Además, las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje y promueven un aprendizaje autónomo y significativo.

La tercera variable de este estudio es el estrés académico, entendido como aquel propio del ámbito educativo (Caldera y Pulido, 2007). El estrés es inherente a la vida llevamos hoy en día y los estudiantes, quienes están transitando de la adolescencia a la adultez temprana están rodeados de un sinfín de estresores que repercuten en síntomas físicos, como insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión; síntomas psicológicos, como inquietud, tristeza, angustia,

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos; y síntomas comportamentales, como conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas (Barraza, 2006).

Román et al. (2008) señalan que "a pesar de algunas contradicciones, los estudios concuerdan en mostrar una elevada incidencia de estrés en estudiantes universitarios, alcanzando valores superiores al 67% de la población estudiada en la categoría de estrés moderado" (pp. 1-2).

Esta investigación busca conocer la relación entre inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estrés académico. Esto permitirá un mayor entendimiento del comportamiento académico de los estudiantes por medio del estudio de sus estrategias de aprendizaje, lo que a su vez se relaciona con un aspecto importante de su salud mental –el estrés- y conocer el papel que cumple la inteligencia emocional en esta triple relación.

Este mayor conocimiento de proceso enseñanza-aprendizaje facilitará a las autoridades educativas pertinentes un mayor campo de acción en iniciativas que beneficien a estudiantes, docentes e instituciones educativas. Por todo lo expuesto, la presente investigación constituye un tema relevante, novedoso y vigente dentro del campo de la Psicología Educativa.

Problema o interrogante

¿Cómo se correlacionan las variables inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estrés académico en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa - Perú?

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Variables

***Variable 1:* Inteligencia emocional**

Bar-On (1997) como se citó en Ugarriza (2001, p.131) define la inteligencia emocional como "un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio" (p. 131).

Para medir inteligencia emocional, se utilizó la adaptación peruana del Inventario de Coeficiente Intelectual de Bar-On (ICE Bar-On). Este instrumento consta de cinco componentes y 15 subcomponentes. Los cinco componentes son: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo del estrés y componente del estado de ánimo. El componente intrapersonal incluye los subcomponentes *comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia*; el componente interpersonal comprende los subcomponentes *empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social*; el componente de adaptabilidad abarca los subcomponentes *solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad*; el componente manejo del estrés incluye los subcomponentes *tolerancia al estrés y control de los impulsos* y el componente de estado de ánimo general abarca los subcomponentes de *felicidad y optimismo.* El test fue adaptado en formulario de Google para su aplicación.

***Variable 2:* Estrategias de aprendizaje**

Monereo (2000) como se citó en Meza (2013, p. 199) define estrategias de aprendizaje como "un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje".

Para medir estrategias de aprendizaje, se utilizó la adaptación peruana del Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). El instrumento consta de las siguientes diez

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

escalas actitud, motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación y estrategias para el examen. Ninguna de las diez escalas contiene subescalas. El test fue adaptado en formulario de Google para su aplicación.

***Variable 3*: Estrés académico**

Caldera y Pulido (2007) definen el estrés académico de la siguiente manera: "El estrés académico es aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo" (p. 80).

Para medir "estrés académico" se utilizó el Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico. Este instrumento consta de tres dimensiones: dimensión estresores, dimensión síntomas (o reacciones) y dimensión estrategias de afrontamiento. Ninguna de estas dimensiones contiene sub-dimensiones. El test fue adaptado en formulario de Google para su aplicación.

Objetivo General

Determinar la correlación de inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estrés académico en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.

Objetivos Específicos

- Describir los niveles de los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.
- Describir los niveles de las escalas de actitud, motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación y estrategias para el

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

examen, respecto a sus estrategias de aprendizaje, en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.

- Describir los niveles de la intensidad de los estresores académicos, el nivel de la intensidad de los síntomas y el nivel de uso de estrategias de afrontamiento, respecto al estrés académico, en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.
- Determinar la correlación de la inteligencia emocional percibida con las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.
- Determinar la correlación de la inteligencia emocional percibida con el estrés académico en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.
- Determinar la correlación de las estrategias de aprendizaje con el estrés académico en los estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.

Antecedentes teórico-investigativos

Inteligencia emocional

El constructo “inteligencia emocional” aún no puede ser considerado como claramente definido y mesurable. Esto se debe tanto a la carencia de una conceptualización única de lo que es “inteligencia” como a la multiplicidad de medidas del constructo. Thorndike (1920, como se citó en Chamarro y Oberst, 2004), hablaba de la inteligencia social, refiriéndose a ella como la habilidad de entender y tratar a las personas. Asimismo, los autores señalan que, tiempo después, Wechsler afirmaba que, para medir adecuadamente la inteligencia, además de los factores cognitivos, era necesario tener en cuenta otros aspectos como la afectividad y la personalidad.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

El término *inteligencia emocional* apareció por primera vez en 1990 con John D. Mayer y Peter Salovey. Estos autores definen "inteligencia emocional" como la capacidad para razonar sobre las emociones y de las emociones para facilitar el pensamiento. Incluye las habilidades de percibir con precisión las emociones, de acceder y generar emociones para ayudar el pensamiento, de entender las emociones y el conocimiento emocional y de regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Mayer, Salovey y Caruso, 2004)

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) describen este modelo de John D. Mayer y Peter Salovey, el cual consta de cuatro componentes. El primer componente es *Percepción y expresión emocional*, que consiste en reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal; el segundo componente es la *Facilitación emocional*, que es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento; el tercer componente es la *Comprensión emocional*, que consiste en integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; y el cuarto componente es la *Regulación emocional*, que consiste *en* dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002).

Asimismo, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) afirman que el modelo de Mayer y Salovey posee gran apoyo empírico en las revistas especializadas y que la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento.

Luego, Goleman (1995) como se citó en García-Fernández y Giménez-Mas (2010, p.45), populariza el concepto definiéndolo como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

relaciones". Asimismo, su modelo considera cinco dimensiones: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Cabe mencionar que el modelo de Goleman y, principalmente, el Inventario de Competencias Emocionales de este autor está dirigido exclusivamente al ámbito organizacional.

Finalmente, en 1997, aparece el tercer "gran modelo" de inteligencia emocional cuando Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) define la IE como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional.

Ugarriza (2001) describe el modelo de Bar-On, el cual consta de cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, de manejo del estrés y del estado de ánimo. A su vez, el componente intrapersonal incluye los subcomponentes *comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia*; el componente interpersonal comprende los subcomponentes *empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social*; el componente de adaptabilidad abarca los subcomponentes *solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad*; el componente manejo del estrés incluye los subcomponentes *tolerancia al estrés y control de los impulsos* y el componente de estado de ánimo general abarca los subcomponentes de *felicidad y optimismo*. La descripción de cada uno de los componentes y subcomponentes figura en la descripción del test ICE Bar-On.

Mientras que el modelo de competencias emocionales de Goleman y el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On son considerados *modelos mixtos*, al modelo de cuatro fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey se lo conoce como *modelo de*

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

habilidad. Como aclaran Fernández-Berrocal y Extremera (2002), el modelo de habilidad se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, mientras que los modelos mixtos combinan dimensiones de la personalidad con habilidades emocionales.

Esta diferencia radica en que el modelo de habilidad ofrece una definición de inteligencia emocional que integra los conceptos de inteligencia (cognitiva) y de emociones, entendiéndose por inteligencia la capacidad para razonar, entender y juzgar, y por emoción una respuesta psicofisiológica o afectiva al ambiente (Mayer y Salovey, 2007, como se citó en Fuentes, 2015). En cambio, los modelos mixtos entienden por inteligencia emocional un conjunto de componentes "no cognitivos", es decir, no estrechamente relacionados a la expresión de la inteligencia en términos de CI o de pensamiento, que facilitan la adaptación y ayudan a enfrentar las exigencias del entorno.

Al respecto, Pérez-Gonzáles et al. (2007) como se citó en Pena y Repetto (2008, p.405) sostienen que "la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad". De hecho, como señalan Pena y Repetto (2008) se han encontrado diferentes estudios en los que se plantea la cuestión acerca de si estamos ante dos modelos proponen constructos diferentes o más bien complementarios.

Esta diferencia de modelos trae consigo instrumentos diferentes para medir el constructo, lo que, a su vez, nos lleva a un entendimiento distinto de la investigación. Existen tres maneras de medir inteligencia emocional: por medio de autoinformes, a través de evaluaciones de 360° o mediante pruebas de habilidad. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) explican las diferencias entre estos tres tipos de medidas aplicados al contexto educativo, señalando que los autoinformes nos informan de las creencias de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones; las evaluaciones de 360°

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

son instrumentos basados en la observación externa; en este sentido se solicita la evaluación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que nos dé su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social. Por último, las pruebas de ejecución o de habilidad muestran cómo un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al. 1999; Mayer, 2001, como se citó en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Pena y Repetto (2008) acerca de estas tres formas de medición de la inteligencia emocional en el ámbito educativo sostienen que las pruebas de habilidad revelan si un alumno tiene desarrolladas las habilidades o no, pero no nos informa si las pone en práctica; los autoinformes reflejan la percepción de la persona sobre sus competencias emocionales y nos revelan el grado de autoeficacia emocional, mientras que las evaluaciones de desempeño permiten comparar las valoraciones del estudiante, de sus compañeros y de sus profesores.

Durán (2013, p.18), señala que dentro de los autoinformes que miden la IE se encuentran el TMMS-24 (Fernández- Berrocal et al. Ramos, 2004), la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (Schutte et al. 1998), el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997, citado en Extremera *et al.*, 2004), el Cuestionario de Rasgos de Inteligencia Emocional (Petrides y Furnham, 2003), el Inventario de Competencias Emocionales (Goleman, 1998, citado en Extremera *et al.*, 2004) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional (Mestre, 2003, citado en Extremera *et al.*, 2004). Por su parte, las pruebas de habilidad que miden inteligencia emocional

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

son el Multifactor Emotional Intelligence Scale - MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999); su posterior actualización, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 1999); y el Trait Meta-Mood Scale 48 (Savoley, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Finalmente, queda preguntarnos si hay diferencias significativas en IE con respecto al género. Sánchez et al. (2008) señalan que cuando se utilizan instrumentos de autoinforme (tipo Likert), los resultados son dispares, mostrando en unas investigaciones no hay diferencia significativa según el género, en otras sí la hay, siendo las mujeres quienes muestran mayores niveles de IE. Sin embargo, cuando las investigaciones utilizan pruebas de ejecución, se constatan diferencias significativas de mayores niveles de inteligencia emocional por parte de las mujeres. En consecuencia, los hombres se perciben con mayor IE de la que en realidad tienen, mientras que las mujeres autoinforman una IE inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución.

Al respecto, Fernández-Berrocal et al. (2012) estudiaron las diferencias de género con respecto a la inteligencia emocional, encontrando que las diferencias de género están mediadas completamente por la edad para las dimensiones de facilitación y comprensión de las emociones y parcialmente mediadas por la edad para la dimensión de manejo emocional.

Por otra parte, es importante aclarar cómo la inteligencia emocional contribuye o puede contribuir en el ámbito educativo. Primeramente, cabe señalar que la inteligencia emocional aplica en todas las áreas de la vida. Por lo tanto, un estudiante puede desenvolverse con inteligencia emocional con respecto a cualquier demanda propia del ámbito educativo, sean exigencias objetivas o subjetivas.

Barraza (2006) y Pena y Repetto (2008) mencionan algunas demandas objetivas y subjetivas. Entre las demandas objetivas estos autores mencionan el respeto del horario y calendario, participar en prácticas curriculares como evaluaciones o prácticas, tener un

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

buen rendimiento académico. En cuanto a las exigencias subjetivas, Barraza (2003, como se citó en Barraza, 2006) menciona la sobrecarga de tareas, la falta de incentivos, problemas o conflictos con los compañeros; otras exigencias subjetivas son la percepción de clima en el aula o la autoevaluación (Pena y Repetto, 2008). A esta lista podríamos agregar el asistir a clases, realizar tareas en forma grupal o individual, tener el tiempo disponible para realizar las tareas, la forma de enseñar o la personalidad de sus docentes, entre otras exigencias objetivas y subjetivas propias de otros ámbitos como el familiar, social o afectivo.

Cada uno de los ítems mencionados puede ser un problema o no para el estudiante, eso dependerá de la evaluación cognitiva que realice al respecto. En caso de que la evaluación cognitiva sea positiva, el alumno no debería presentar problemas para salir airoso de la situación, pero en caso que la valoración sea negativa, el alumno sería vulnerable de experimentar emociones o estados psicológicos negativos como la ansiedad, el estrés o incluso la depresión. En este sentido, Montenegro (2020) estudió el papel protector de la inteligencia emocional ante la ansiedad, la depresión, el estrés académico y el *burnout* académico en una muestra de 332 estudiantes universitarios, encontrando que, efectivamente, la IE cumple un papel protector ante las variables mencionadas, proporcionando mayor capacidad de afrontamiento ante el estrés académico.

Entonces, para hacer frente al estrés propio del ámbito académico, los estudiantes necesitan una adecuada inteligencia emocional. Diversos autores han investigado la asociación entre estas dos variables.

En Perú, Céspedes (2013) investigó la asociación entre inteligencia emocional y los niveles de estrés académico en 271 estudiantes de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad de San Martin de Porres -Filial Norte, encontrando que no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Posteriormente, Quiliano y Quiliano

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

(2020) investigaron la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en una muestra de 30 estudiantes de una universidad peruana, encontrando que no existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico, confirmando de esta manera, los resultados de Céspedes.

En Irán, Miri et al. (2013) obtuvieron resultados concordantes con las investigaciones peruanas recién señaladas. Miri et al (2013) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de carreras de la salud en una muestra de 260 estudiantes universitarios. Encontraron niveles moderados y altos de inteligencia emocional, pero que ésta no se correlaciona con el estrés académico, excepto en algunas subescalas del instrumento que utilizaron. Asimismo, encontraron que las mujeres obtuvieron puntajes más altos de estrés que los varones.

Sin embargo, se han encontrado más investigaciones que obtuvieron una correlación inversa entre inteligencia emocional y estrés académico, todas ellas en el ámbito internacional. La primera de ellas es la de Stevens et al. (2019), quienes investigaron la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en una pequeña universidad privada de Estados Unidos, encontrando correlación moderada inversa entre las dos variables. Asimismo, encontraron que el género no se relaciona con la inteligencia emocional, pero los estudiantes de años superiores mostraron niveles más altos de inteligencia emocional que los estudiantes de primeros años. Además, se encontraron altos niveles de estrés en los estudiantes de todos los grados, aunque las mujeres obtuvieron puntajes más altos.

Una segunda investigación que obtuvo resultados similares es la de Kauts (2016), quien estudió la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de ciencias, estudiantes de humanidades y estudiantes de comercios, siendo la muestra de 300 estudiantes en total. Los resultados revelaron que los estudiantes con mayores niveles de

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

inteligencia emocional tenían menos estrés académico, siendo los estudiantes de humanidades los que puntuaban más alto en inteligencia emocional y más bajo en estrés académico.

Gupta el al. (2017) y Enns et al. (2018) también obtuvieron resultados que refuerzan los alcanzados por Kauts (2016). Gupta et al. (2017) investigaron la validez predictiva de la inteligencia emocional sobre el estrés académico en estudiantes de primer año de Medicina Humana de una universidad de India; la investigación se llevó a cabo en dos momentos distintos, pero ambos antes del periodo de exámenes. Los resultados revelaron que la inteligencia emocional es predictor del estrés percibido: los estudiantes con mayor nivel de inteligencia emocional perciben menos estrés.

Asimismo, Enns et al. (2018) investigaron la relación entre la inteligencia emocional y el estrés percibido, y el potencial papel mediador de las respuestas de afrontamiento. La muestra estuvo constituida por 203 estudiantes de las carreras de psicología, trabajo social y enfermería de una universidad pública de Estados Unidos, encontrando que, a mayor nivel de inteligencia emocional, menor nivel de estrés percibido y esta asociación estuvo parcialmente mediada por las respuestas de afrontamiento, fueran adaptativas o no.

Pau y Croucher (2003) y Pau et al. (2007) realizaron los estudios con mayor alcance que estudiaban la relación de estas dos variables. Pau y Croucher (2003) investigaron la relación entre inteligencia emocional y estrés percibido en 213 estudiantes universitarios de Odontología del Reino Unido, encontrando que las mujeres obtuvieron puntajes notablemente mayores en inteligencia emocional que los varones. Por su parte, los puntajes en estrés percibido fueron mayores en los estudiantes de más de 21 años de edad que aquellos que tenían 21 años o menos; en las mujeres y en los alumnos de años superiores.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Asimismo, se encontró relación significativa inversa entre la inteligencia emocional y el estrés percibido. Es decir, a menores niveles de IE, mayores niveles de estrés.

Pau et al. (2007) realizaron una investigación multinacional en siete países: Inglaterra, Grecia, Rumania, Sudáfrica, Australia, Estados Unidos y Malasia. El objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés percibido. La muestra estuvo compuesta por 596 estudiantes de primer año de Odontología de dichos países. Los resultados revelaron que existe una relación inversa significativa entre ambas variables en este estudio con muestra heterogénea que representa contextos socioculturales y académicos diferentes para estudiantes universitarios de Odontología.

La investigación encontró también que las mujeres, los estudiantes más jóvenes, los que no tenían un título de educación superior previo y los que no estaban satisfechos con su decisión de estudiar odontología, obtuvieron puntuaciones mayores de estrés percibido que los varones, los estudiantes de más edad, los que ya tenían un título previo y los que se estaban satisfechos con su decisión de estudiar odontología.

Resultados similares obtuvieron Saddki et al. (2017), quienes investigaron la asociación entre la inteligencia emocional y el estrés percibido en estudiantes universitarios de Odontología en 234 estudiantes de una universidad de Malasia, encontrando que las mujeres, puntuar más bajo en inteligencia emocional y cursar los años superiores de la carrera, se asociaban con mayores niveles de estrés percibido. Asimismo, las mujeres y quienes escogieron la carrera por su propia motivación puntuaron más alto en inteligencia emocional.

Por último, Varghese (2019) estudió la relación entre inteligencia emocional y estrés percibido en estudiantes de hotelería y su relación con el rendimiento académico. Los resultados mostraron, en su mayoría, niveles moderados de inteligencia emocional y de

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

estrés percibido, sin embargo, los puntajes de inteligencia emocional y de estrés percibido no tienen efecto significativo en el rendimiento académico.

En cuanto a la revisión de la literatura sobre la correlación entre “inteligencia emocional” y “estrategias de aprendizaje”, se encontraron las siguientes investigaciones:

En Perú, Arias et al. (2016) estudiaron las relaciones entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas, además de analizar el efecto predictivo entre estas variables en una muestra de 74 estudiantes de Psicología de una universidad privada en Arequipa – Perú. Los resultados revelaron que la inteligencia emocional se relaciona de manera moderada y positiva con el autoconocimiento, la autorregulación y la evaluación del aprendizaje; y que tiene además un efecto predictivo directo y significativo en las estrategias metacognitivas.

Un estudio similar, nacional, pero realizado con estudiantes de secundaria, es el de Zúñiga y Jarama (2019), quienes investigaron la relación existente entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en 268 estudiantes entre 10 y 18 años de secundaria de la I.E. Privada de Lima Sur. Los resultados revelaron la existencia de una correlación positiva pero débil de ambas variables. Las autoras concluyen que a mayor nivel de inteligencia emocional que tenga la persona, mayor será el uso que haga de las estrategias de aprendizaje.

A nivel internacional, Vega-Hernández et al. (2017) estudiaron la relación entre inteligencia emocional percibida y estrategias de aprendizaje en una muestra de 2334 estudiantes universitarios españoles, encontrando que existe correlación positiva entre ambas variables. Los varones que obtuvieron puntajes altos en estrategias de apoyo correlacionaron positivamente en atención, claridad y reparación emocional. Sin embargo, su uso de estrategias cognitivas y de control correlacionó con puntajes bajos en las

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

dimensiones de inteligencia emocional. Por su parte, las mujeres que obtuvieron puntajes altos en estrategias cognitivas, de control y de apoyo obtuvieron puntajes altos en atención emocional.

Asimismo, Extremera et al. (2007) estudiaron la relación entre inteligencia emocional, niveles de *burnout*, niveles de *engagement* (vigor, dedicación y absorción en la carrera) y niveles de estrés. La investigación se llevó a cabo con 371 estudiantes de dos universidades españolas. Los resultados mostraron que altos niveles de inteligencia emocional se relacionaban positivamente con puntuaciones elevadas de *engagement* y con puntuaciones menores de *burnout* y de estrés percibido. Una investigación similar fue la realizada por Trigueros et al. (2020), quienes analizaron la influencia que tiene de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios en sus niveles de resiliencia, estrés académico, ansiedad ante los exámenes y hábitos alimenticios, en 1347 estudiantes de la Universidad de Almería. Los resultados revelaron correlación positiva entre la inteligencia emocional, la resiliencia y los hábitos alimenticios. Además, encontraron correlación negativa de esas variables con la ansiedad y el estrés académico.

El test que se utilizó para medir inteligencia emocional fue el Inventario de Cociente Emocional Bar-On (ICE Bar-On) Esta prueba psicológica creada por Bar- On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) bajo su propio modelo. El modelo, al igual que el test, constan de los mismos cinco componentes y quince subcomponentes. Los cinco componentes del modelo son: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo del estrés y componente del estado de ánimo. Ugarriza (2001) realiza una descripción de cada uno de estos cinco componentes del modelo de Bar-On:

El componente intrapersonal (CIA) incluye cinco subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. La

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

comprensión emocional de sí mismo (CM) se refiere a la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos; *asertividad (AS)* se refiere a la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva; *autoconcepto (AC)* se refiere a la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades; *la autorrealización (AR)* se refiere a la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo y el subcomponente *independencia (IN)* se refiere a la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

El componente interpersonal (CIE), como explica Ugarriza (2001), comprende tres subcomponentes: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. *Empatía (EM)* se refiere a la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; *relaciones interpersonales (RI)* se refiere a la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad y *responsabilidad social (RS)* se refiere a la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

El tercer componente es el componente de adaptabilidad (CAD), el cual abarca otros tres subcomponentes solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad. *Solución de problemas (SP)* se refiere a la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas. *Prueba de realidad (PR)* se refiere a la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo) y *flexibilidad (FL)* se refiere a la

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

El cuarto componente, descrito por Ugarriza (2001) es el manejo del estrés (CME). Éste incluye los subcomponentes tolerancia al estrés y control de los impulsos. *Tolerancia al estrés (TE)* se refiere a la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin "desmoronarse", enfrentando activa y positivamente el estrés y *Control de los impulsos (CI)* se refiere a la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

Por último, el componente de estado de ánimo general (CAG) abarca los subcomponentes de felicidad y optimismo. Ugarriza (2001) explica que *Felicidad (FE)* se refiere a la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos. *Optimismo (OP)* se refiere a la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Por otra parte, se realizó una revisión de las investigaciones que se han realizado hasta la fecha sobre inteligencia emocional, encontrando los siguientes resultados:

Fuentes (2015) realizó una revisión literaria basada en el modelo de Mayer y Salovey de las investigaciones sobre inteligencia emocional en relación a variables como la ansiedad, el estrés, el bienestar o la depresión. La revisión se realizó con los buscadores Web of Science (WOS), Sciencedirect, Psycarticles, PsicoINFO, SCOPUS y Google Scholar. Los resultados revelaron una mayor fiabilidad de las pruebas de ejecución y la existencia de relación significativa con los constructos mencionados. En lo concerniente a la investigación sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo, encontró una relación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico, *engagement* y menor estrés, en alumnos y profesores, excepto en los alumnos de primaria.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) hicieron una revisión de las investigaciones más relevantes de la inteligencia emocional en el contexto educativo, encontrando que los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE son: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado; disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; descenso del rendimiento académico; y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Pena y Repetto (2008) realizaron una revisión de los estudios sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo en España. Los autores concluyen que la IE parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo y la madurez vocacional. Asimismo, concluyen que la investigación sobre IE en el ámbito educativo en España goza de buena salud.

Martínez et al. (2011) realizaron una revisión de los estudios que analizaron la relación de la IE con la capacidad para afrontar situaciones estresantes, así como el rol del género en esta asociación. Los resultados revelaron que la inteligencia emocional juega un rol muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes. En cuanto al género, encontraron que los hombres tienen mayores niveles de autorregulación emocional ante las situaciones de estrés.

Fernández-Berrocal et al. (2012) presentan un panorama de los avances empíricos sobre la IE desde diferentes perspectivas y grupos de investigación de diferentes países. Los autores presentan 13 estudios, de los cuales sólo el 33% utilizó medidas de ejecución, habiendo usado el resto de estudios medidas de autoinforme, y de estas, el 67% utilizó el test de autoinforme TMMS.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Dos de los estudios presentados usan el inventario de cociente emocional de Bar-On. El primero investigó la relación de la inteligencia emocional percibida (IEP) y la disposición hacia conductas de riesgo psicosocial, encontrando que los factores de la IEP y el sexo predicen parte de la varianza de los trastornos de la alimentación, el abuso de sustancias, la predisposición a la delincuencia, la propensión a la impulsividad, los sentimientos de ansiedad, el afecto depresivo y la tendencia suicida. Además, las autoras destacan la importancia de la inteligencia emocional como factor protector de las conductas de riesgo en la adolescencia, y señalan que para comprender mejor la relación entre la IE y el ajuste psicosocial de los adolescentes es necesario compaginar las medidas de autoinforme con medidas objetivas.

El segundo estudio que utilizó el ICE Bar-On analizó la relación entre la autopercepción del manejo del estrés como competencia de la IEP y el CI global en 679 alumnos de secundaria de España. Los resultados sugieren que los alumnos con alta inteligencia se autoperciben con una cierta competencia para gestionar sus emociones, lo que coincide con los hallados por otros autores que proponen que los superdotados presentan habilidades adecuadas de manejo del estrés. Con estos resultados, Fernández-Berrocal et al. (2012) refuerzan su convicción de que la IE, por un lado, incrementa el bienestar y la felicidad de las personas y, por otro, ayuda a afrontar de forma más adaptativa situaciones difíciles incrementando la probabilidad de éxito y minimizando la de fracaso.

Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, parte fundamental del aprendizaje estratégico, se encuentran dentro del marco de la Psicología Cognitiva, la cual considera al estudiante un ente activo en la “construcción” de su propio aprendizaje. Es necesario aclarar que el

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

proceso enseñanza-aprendizaje no depende exclusivamente del educando, pero éste debe contar con adecuadas estrategias de aprendizaje que le permitirán aprender los nuevos contenidos.

Primeramente, es conveniente distinguir entre procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Beltrán (2003) refiere que los *procesos* son las macro actividades u operaciones mentales implicadas en el proceso de aprender, las *estrategias* son las operaciones que realiza el pensamiento cuando se enfrenta a la tarea de aprendizaje y las *técnicas* son fácilmente visibles y operativas. De esta manera, por ejemplo, en el proceso de la comprensión interviene la estrategia de la organización, la cual se puede reflejar en la técnica del resumen.

Asimismo, existe un gran número de clasificaciones de procesos de aprendizaje. Beltrán (1998, como se citó en Meza, 2013) considera los siguientes procesos de aprendizaje en su clasificación: sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia, evaluación y metacognición. La *sensibilización* hace referencia a los factores afectivos de *motivación, emoción y actitud*; los procesos de *atención, adquisición, personalización y control, recuperación* y *transferencia* consisten en el aprendizaje propiamente dicho que realiza el estudiante y que lo hace de forma activa; la *evaluación* se refiere a la comprobación de que el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y la *metacognición* se refiere a la reflexión que realiza el propio estudiante sobre la forma en que está llevando a cabo su aprendizaje.

Weinstein (2002) como se citó en Beltrán, (2003, p.58) resalta la importancia de tres instancias de la conducta humana, necesarias para cualquier dimensión de la conducta: querer, poder y decidir. Si las tres están presentes, la acción humana tiene suficientes garantías para resistir cualquier embate, pero si alguna de ellas fallas, la conducta humana se resiente. En el contexto educativo, *querer* se refiere a la buena disposición del alumno;

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

poder (estar en la capacidad) se refiere a tres grandes habilidades estratégicas: la selección, la organización y la elaboración de la información) sin las cuales la información carece de sentido y valor. *Decidir* tiene que ver con las estrategias metacognitivas, que se encargan de planificar, controlar y evaluar, lo que permite orientar, corregir y evaluar los resultados.

Beltrán (2003) sostiene que las estrategias de aprendizaje posibilitan el proceso de la construcción del conocimiento, en el cual intervienen cuatro perspectivas: la contextual (el contexto educativo), la comprensiva (la comprensión de la información), la disposicional (disposición del alumno) y la estratégica (las estrategias de aprendizaje que se utilizan) que se manifiesta en las estrategias de selección, de organización y de elaboración de la información, explicadas en el párrafo anterior. Asimismo, el autor afirma que las estrategias de aprendizaje favorecen la creatividad y el pensamiento crítico y que, si el estudiante utiliza estrategias, su aprendizaje, además, será constructivo, significativo y autorregulado.

Por otro lado, varios autores han brindado su propia clasificación de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, esta gran diversidad de clasificaciones trae consigo una gran variedad de denominaciones y de dimensiones. Entre las clasificaciones más destacadas figuran las de Weinstein y Mayer (1986), Beltrán (1987, como se citó en Meza, 2013) y la clasificación de Román y Gallego (1994).

Valle et al. (1998) puntualizan que, a pesar de la gran diversidad de clasificaciones, suele haber ciertas coincidencias entre los autores en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos. Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo; Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición y

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Las *estrategias de manejo de recursos* son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992, como se citó en Valle et al, 1998).

Con respecto a los estudios sobre esta teoría, De la Fuente et al. (2018) estudiaron las relaciones de interdependencia entre las estrategias cognitivas de aprendizaje, las estrategias motivacionales hacia el estudio y el estrés académico. Para ello, usaron el Cuestionario Estrategias Cognitivas de Aprendizaje, el Cuestionario Hábitos y Estrategias Motivacionales para el estudio y el Cuestionario de Pensamientos Interferentes sobre la Oposición. Los resultados revelaron interdependencia positiva significativa entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias motivacionales hacia el estudio. Además, las estrategias motivacionales influyen en un menor grado de estrés académico.

Rossi et al. (2010) buscaron identificar las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes universitarios según género y analizar la relación entre ese uso de estrategias y el promedio académico obtenido. Para ello, aplicaron la escala ACRA abreviada y adaptada a estudiantes universitarios y un autoinforme de los alumnos sobre su rendimiento académico obtenido en sus exámenes finales a 364 estudiantes de la Universidad Nacional de la Plata. Encontraron que las estrategias usadas con mayor frecuencia corresponden a las dimensiones de apoyo al aprendizaje y a los hábitos de estudio del test ACRA. Así mismo, se encontró que las mujeres usan mayor cantidad de estrategias de aprendizaje que los varones y que hay usos diferentes de algunas estrategias de aprendizaje, según el género. Por último, los estudiantes con notas más altas no utilizan necesariamente mayor cantidad de estrategias de aprendizaje.

Otras investigaciones estudiaron las variables *estrategias de aprendizaje* y *estrés académico*, incluyeron la variable *rendimiento académico*, por su estrecha relación con la variable *estrategias de aprendizaje*.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

En primer lugar, García (2011) investigó las relaciones entre estrés percibido, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional en una muestra de 209 estudiantes nóveles de la Universidad de Málaga, encontrando niveles bajos-moderados de estrés percibido, inexistencia de correlación entre estrategias de aprendizaje cognitivas y rendimiento académico, gran uso de los estudiantes de estrategias de aprendizaje cognitivas y mayores niveles de estrés en las mujeres.

Una investigación similar es la de Hassanbeigi et al. (2011), quienes investigaron la relación de siete estrategias de aprendizaje (gestión del tiempo y procastinación, concentración y memoria, ayudas para el estudio y toma de notas, ansiedad y estrategias para el examen, organización y procesamiento de la información, motivación y actitud y lectura y selección de la idea principal) con el rendimiento académico, en 179 alumnos de la Shahid Sadoughi Universidad de Ciencias Médicas, de Irán. Los resultados revelaron que los puntajes en estrategias de aprendizaje de los alumnos con un promedio de 15 (sobre 20) o más, fueron mucho mayores que los puntajes de los estudiantes con promedio general de 15 o menos.

Otros estudios incluyeron variables como la gestión del tiempo, el buen rendimiento y el bajo rendimiento o la influencia de los docentes en la motivación y el estrés de los alumnos. En el primer caso, Dipboye y Peek (1990) estudiaron la gestión del tiempo de estudiantes universitarios y su relación con el estrés y el rendimiento académico, en 165 estudiantes. Encontraron que los estudiantes que percibían que tenían control de su tiempo, reportaron un mejor rendimiento académico (y laboral, en algunos casos) y menos estrés.

Un estudio relevante por su practicidad es el de Simsek y Balaban (2010) estudiaron las diferencias de las estrategias de aprendizaje en una muestra de 278

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

estudiantes universitarios con buen rendimiento y con bajo rendimiento, encontrando que los estudiantes con buen rendimiento usan más, mejores y más variadas estrategias de aprendizaje que los estudiantes con bajo rendimiento; los estudiantes más motivados y los que usaban más estrategias metacognitivas obtuvieron mejores resultados. Además, las mujeres fueron más efectivas en seleccionar y usar estrategias de aprendizaje que los varones. Los autores concluyen que estas diferencias se deben a que los estudiantes con mejor rendimiento tienen mayor interés en sus estudios. Este estudio podría estar tratando la madurez de los estudiantes.

Dos estudios afines son los de Kadivar et al. (2011) y el de Fazal et al. (2012). Kadivar et al. (2011) estudiaron la relación de la orientación al logro y estrategias de aprendizaje con el estrés académico, en 300 estudiantes universitarios de una universidad de Irán. Encontraron que los estudiantes que se enfocan en aprender sufren menos estrés que los estudiantes que se enfocan en rendir bien. Asimismo, encontraron que las estrategias de aprendizaje tienen correlación negativa significativa con el estrés académico.

Por su parte, Fazal et al. (2012) realizaron un estudio para identificar varias estrategias de aprendizaje para indagar cuáles se relacionan más con el logro académico y comparar el uso de estrategias de aprendizajes entre varones y mujeres; el estudio se realizó en 300 estudiantes de una universidad de Pakistán. Los resultados revelaron relación significativa de la gestión del tiempo, lectura y toma de notas con el logro académico, quienes usan un rango más amplio de estrategias de aprendizaje que los estudiantes con menor logro. Asimismo, las mujeres son mejores en el uso de estrategias de aprendizaje que los varones.

Por otro lado, no menos importante, Trigueros et al. (2020) estudiaron la influencia de los profesores en la motivación y en el estrés académico, pensamiento crítico estrategias

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

metacognitivas y rendimiento académico en una muestra de 2456 estudiantes universitarios. Los resultados revelaron que una percepción hacia el profesor como fuente de estrés se relaciona negativamente con la motivación, con estrategias metacognitivas, con el uso de pensamiento crítico y con un buen rendimiento académico. En cambio, una percepción del profesor como un apoyo a la autonomía correlacionaba positivamente con el pensamiento crítico, con el uso de estrategias metacognitivas y negativamente con el estrés académico. Asimismo, el uso de estrategias metacognitivas y del pensamiento correlacionaban con un buen rendimiento académico.

Finalmente, Córdova e Irigoyen (2015) investigaron la relación existente entre el estrés y el rendimiento académico en una muestra de 248 estudiantes de primero a octavo semestre de una universidad de Ecuador. Encontraron niveles de estrés moderado a severo en estudiantes de entre 20 y 22 años, en el género femenino y en los primeros y últimos semestres. Asimismo, encontraron que, a niveles medios de estrés, mejor rendimiento académico.

Acerca de las investigaciones que estudian la asociación de *estrategias de aprendizaje* con *estrés académico*, se encontraron los siguientes estudios nacionales:

Primeramente, Huarca y Jara (2016) estudiaron la relación entre estrategias de aprendizaje y estrés académico en 608 estudiantes primeros puestos postulantes a la Universidad Nacional de San Agustín, encontrando que no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Además, sólo encontraron niveles medios y bajos de estrés en la muestra estudiada. Luego, Reyes (2017) investigó la relación entre estrategias de aprendizaje y estrés académico en 83 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de un colegio estatal de Lima, encontrando que existe relación significativa inversa y débil entre ambas variables.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Por último, Cerna (2018) investigó la relación entre estrategias de aprendizaje y estrés académico en una muestra de 88 estudiantes de primer ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, encontrando una relación inversa, moderada y significativa entre ambas variables.

En cuanto a los instrumentos que miden estrategias de aprendizaje, se encuentran el Learning and Study Strategies Inventory – LASSI (Weinstein et al. 1988); la Escala de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo –al aprendizaje – ACRA (Román y Gallego, 1994); el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje – CEA (Beltrán, Pérez y Ortega, 1999, como se citó en Beltrán, Pérez y Ortega, 2006), el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Garcia y Pintrich, 1996); el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios - CEVEAPEU (Gargallo, Suárez- Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009), entre otros.

Meza (2013) describe y compara tres de estas pruebas: el Learning and study strategies inventory (LASSI), la Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) y Cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA) y concluye que dichas pruebas evalúan básicamente y a pesar de la diferencia de denominaciones, lo mismo, aunque hay que resaltar que el test ACRA no evalúa los factores afectivos, como la motivación o las actitudes del alumno hacia el estudio.

Meza (2013) menciona que el inventario también se puede ser utilizado para identificar áreas relacionadas con el estudio que pueden mejorarse con la intervención educativa; como base para orientar a alguien en la planificación de sus estudios; como medida de pre-test y post-test para controlar los efectos del entrenamiento en habilidades y estrategias de aprendizaje, y como instrumento para la orientación de programas y el desarrollo de métodos de estudio y estrategias de aprendizaje.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Por otra parte, para la presente investigación se utilizó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (IEAE) o LASSI por sus siglas en inglés. Se trata de un test que mide estrategias de aprendizaje y estudio, originalmente creado por Weinstein et al. (1988) en Estados Unidos. Está compuesto por diez escalas.

Por otro lado, se realizó una revisión de los estudios que se han realizado hasta la fecha sobre estrategias de aprendizaje y que otorgan respaldo científico a la investigación sobre este constructo como variable en sí misma. Se encontraron los siguientes resultados:

Bahamón et al. (2012) realizaron una revisión empírica y conceptual de estilos y estrategias de aprendizaje del periodo comprendido entre 2000 – 2011, para ello consultaron las bases de datos Dialnet, Redalyc y Scielo. El propósito la revisión centró la atención sobre las variables *estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje* y *rendimiento o logro académico* en población universitaria. Los autores sugieren, en cuanto a estrategias de aprendizaje, la ampliación de estudios que profundicen sobre las estrategias de aprendizaje y su medición.

Las autoras presentan una relación de 13 investigaciones sobre estilos y estrategias de aprendizaje, de las cuales, para fines de la presente tesis, resultan de interés el estudio de Furlan et al. (2009), que correlaciona *estrategias de aprendizaje* con *ansiedad*, encontrando que, ante el uso de estrategias de aprendizaje más superficiales, mayores son los niveles de ansiedad en los estudiantes; además, la falta de confianza se asocia con el menor uso de estrategias de aprendizaje. Cabe mencionar el notorio predominio de la variable *estilos de aprendizaje* en el artículo científico.

Fernández et al. (2001) como se citó en Beltrán (2003, p.70) aplicaron un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje elaborado según el modelo teórico de Beltrán (1996, 1998, 1999, como se citó en Beltrán, 2003, p.70) entrenando a 331 estudiantes de primer año de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales de cuatro

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

centros públicos de Madrid. A partir de las estrategias de procesamiento de la información de *selección*, *organización* y *elaboración*, se elaboraron siete niveles de tratamiento según si se entrenaba en sólo uno de dichos procesos o en dos de ellos o en los tres. Los resultados que los tratamientos combinados obtuvieron puntuaciones superiores a los tratamientos unitarios; además, hubo diferencias significativas entre los grupos experimentales y el grupo control.

Asimismo, los resultados evidencian una estrecha relación entre el rendimiento académico alto y estrategias de aprendizaje en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales, principalmente cuando las estrategias empleadas son la elaboración y la organización.

Estrés Académico

El término *estrés* tiene su origen en el latín *stringere*, que significa “crear tensión”. Este término (estrés) se usó primero en el campo de la Física para referirse a la fuerza generada en el interior de un cuerpo o materia inerte, por la presión de una fuerza externa, dando lugar a una deformación o distorsión. Posteriormente, fue utilizado por el campo de la Medicina (Muñóz, 1999)

Selye fue el primer autor en definir el estrés en humanos como la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona (Martínez y Díaz, 2007). El estresor, es decir, el agente desencadenante del estrés, es un factor que afecta la homeostasis del organismo, y puede ser un estímulo físico, psicológico, cognitivo o emocional. (Berrio y Mazo, 2011)

Luego, Holmes y Rahe (1967) como se citó en Oros y Vogel, (2005, pp. 86-87) propusieron que los acontecimientos vitales importantes son siempre una fuente de estrés

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

porque producen grandes cambios y exigen la adaptación del sujeto, localizando el estrés en el exterior, a diferencia del modelo de Hans Selye, que localiza el estrés en el individuo.

Más tarde, Lazarus y Folkman presentaron la teoría de la evaluación cognitiva, la cual tiene un mayor enfoque psicológico que sus predecesoras. Boullosa (2013) sobre la teoría de Lazarus y Folkman, explica:

> Lazarus y Folkman (1984, 1986), presentaron la teoría transaccional del estrés que lo define como un proceso de interacción dinámica, entendiéndolo como una relación entre el individuo y su entorno, en la cual el sujeto evalúa el evento como amenazante y/o desbordante de sus recursos, por tanto, pone en peligro su bienestar. Esta interacción se produce en la percepción y valoración que la persona hace tanto de las situaciones potencialmente estresantes, como de los propios recursos para hacer frente a tales demandas, proceso denominado *evaluación cognitiva*. (p. 8)

Posteriormente, Barraza (2006) presenta el modelo Sistémico Cognoscitivista, el cual se basa, teóricamente, en la Teoría General de los Sistemas (Bertalanfy, 1991, como se citó en Barraza, 2006) y en la Teoría Transaccional del Estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus y Folkman, 1986 y Lazarus, 2000, como se citó en Barraza, 2006) y, procedimentalmente, en la Teoría de la Modelización Sistémica (Colle, 2002, como se citó en Barraza, 2006).

Al respecto, Barraza (2006) explica que esta teoría parte de un supuesto sistémico y de un supuesto cognitivista. “El supuesto sistémico entiende al ser humano como un sistema abierto que se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico” (p. 112). Asimismo, el supuesto cognitivista sostiene que la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso de valoración cognitiva de las demandas del entorno y de los recursos internos

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

necesarios para enfrentar esas demandas, lo que lleva a la manera de enfrentar tales exigencias.

Barraza (2006) explica también que el proceso de valoración cognitiva inicia con una situación dada (input) que la persona evalúa como neutra, positiva o negativa. Si es negativa, significa que las exigencias sobrepasan los recursos propios para enfrentar dicha exigencia, produciendo un desequilibrio sistémico, el cual produce una segunda valoración de la situación, que determina la manera de afrontar el problema (afrontamiento - output). Si las estrategias de afrontamiento son exitosas, el sistema recupera su equilibrio, de lo contrario, se produce un tercer sistema de valoración que conduce a un ajuste de las estrategias para enfrentar nuevamente la situación estresante.

Por otra parte, podemos encontrar diversas definiciones de *estrés académico*. Caldera y Pulido (2007) definen el estrés académico de la siguiente manera: "El estrés académico es aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores (…) como a estudiantes. Incluso, (…) podría afectar en cualquier nivel educativo" (p. 80).

Por su parte, Orlandini (1999) como se citó en Céspedes (2013, p. 14) conceptualiza el estrés académico: "Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje, experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar".

Por último, la definición de Román y Hernández (2011) complementa las definiciones anteriores, definiendo este constructo como el proceso de cambio en los componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de este) en el proceso educativo.

Por otra parte, el instrumento que se utilizó para medir el estrés académico fue el inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018). La primera versión de este test fue creada por Barraza (2007b) con base en el modelo Sistémico Cognoscitivista, que define al estrés desde una perspectiva procesual y establece tres dimensiones de carácter secuencial: estresores, síntomas y afrontamiento. (Barraza, 2018).

Por otra parte, se realizó una revisión de los estudios realizados sobre estrés académico hasta la fecha, encontrando la siguiente información:

La investigación científica sobre el estrés académico se inició a finales del siglo XX presentando variedad de conceptualizaciones y de instrumentos de medición, ocasionando una incongruencia metodológica entre enfoques, conceptos e instrumentos utilizados, (Román y Hernández, 2011) trayendo como consecuencia una gran dispersión de datos, una falta de organización de los datos construidos y poca o nula continuidad estructural en el campo (Barraza, 2007a)

Sin embargo, los resultados encontrados por Barraza (2007a) giran en torno a estresores generales incluidos los académicos (lo que acontece en el mundo, la situación afectiva, aspectos relacionados con la salud, la situación en el hogar y el quehacer doméstico en general; asuntos relacionados con lo académico, problemas en la familia, preocupación sobre el futuro, entre otros estudios) y aquellos que abordan exclusivamente los estresores académicos (exposición de trabajos en clase, la tarea de estudio, mantener un buen promedio académico, la evaluación de los profesores, etc.). Asimismo, figuran estudios sobre los indicadores o síntomas del estrés (reacciones fisiológicas, reacciones físicas, reacciones psicológicas, reacciones comportamentales). Las investigaciones que

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

estudiaron el afrontamiento se clasifican en estudios sobre las estrategias, los tipos y los estilos de afrontamiento. Además, estos estudios también han arrojado resultados según las variables sociodemográficas, según el rol de las variables psicológicas y según el rol de las variables educativas (Barraza, 2007a).

Es a partir de este panorama que Barraza (2006) elabora el modelo Sistémico Cognoscitivista con el fin de brindar una estructura teórica fácilmente perceptible e intelectualmente manejable, constituida por sus componentes y relaciones más significativas y de avanzar en la conceptualización del estrés académico.

Berrio y Mazo (2011) presentan una relación de las 17 investigaciones principales que estudian el estrés académico que se realizaron a lo largo del continente americano y España entre 2001 y 2011, caracterizándose estos estudios por encontrar niveles significativos de estrés en los estudiantes en relación a los diferentes elementos de la situación estresante e independientemente de la cantidad y diversidad de instrumentos utilizados. Esta afirmación confirma lo expresado por Román et al. (2008), que “a pesar de algunas contradicciones, los estudios concuerdan en mostrar una elevada incidencia de estrés en estudiantes universitarios, alcanzando valores superiores al 67% de la población estudiada en la categoría de estrés moderado” (pp. 1-2).

Barraza (2018) presenta una actualización de la revisión de la literatura respecto a lo investigado sobre estrés académico en Barraza (2007a), encontrando nuevamente investigaciones que no definen ni conceptualizan al estrés; la perspectiva conceptual centrada en la respuesta seguía apareciendo al conceptualizar al estrés como una reacción adaptativa o adaptación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual; la presencia de sólo dos enfoques teóricos definidos, el de la Teoría Transacionalista de Lazarus (1984, como se citó en Barraza, 2018) y el modelo Sistémico Cognoscitivista de Barraza (2006).

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Cabe resaltar que, al realizar la revisión de la literatura, no se encontró ninguna investigación que estudiara las tres variables *inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje* y *estrés académico* juntas, siendo la presente investigación la primera en estudiar la correlación entre estas variables. Sin embargo, se encontraron dos investigaciones que estudiaron las dos primeras variables con respecto al *rendimiento académico* en lugar del *estrés académico*; son las siguientes:

En primer lugar, López (2008) investigó si la Inteligencia Emocional (variable afectiva) y las Estrategias de Aprendizaje (variable cognitiva) interactúan de forma conjunta como factores predictivos del rendimiento académico. El estudio se realizó con 236 estudiantes de primer año de cuatro facultades de la Universidad Federico Villareal de Lima – Perú. Los resultados revelaron que, efectivamente, la Inteligencia Emocional y las Estrategias de Aprendizaje repercuten favorablemente en el rendimiento académico.

En el segundo estudio, Valdivia (2006) investigó la influencia de los factores de Inteligencia Emocional y Estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico en 152 universitarios, en México. Los resultados revelaron que el rendimiento académico está influido tanto por la inteligencia emocional como por las estrategias de aprendizaje; además encontró relaciones significativas entre estas dos variables.

Hipótesis

Existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje, mientras que existe una correlación negativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico, así como también existe una correlación negativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico, en los estudiantes de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa – Perú.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

CAPÍTULO II DISEÑO.

METODOLÓGICO

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Tipo o Diseño de Investigación

La presente investigación fue cuantitativa debido a que utilizó la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías**.** El diseño fue no experimental porque se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Asimismo, fue de temporalidad transversal porque se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único. Además, este estudio fue de tipo correlacional ya que este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en una muestra o contexto en particular. (Hernández et al. 2014).

Instrumentos

La técnica elegida para la recolección de datos fue la encuesta: el Inventario de coeficiente emociona de Bar-On (ICE Bar-On), el Learning and study strategies inventory (LASSI) y el Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico. La aplicación de los tres tests fue mediante la plataforma Formularios de Google.

Inventario de coeficiente emocional de Bar-On (ICE Bar-On). Es una prueba tipo Likert que consta de 133 reactivos, que están distribuidos en cinco componentes, cada uno de los cuales tiene un número de subcomponentes. El componente inteligencia intrapersonal comprende los subcomponentes comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. El componente inteligencia interpersonal abarca los subcomponentes empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; el componente adaptabilidad, incluye los subcomponentes solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad. El componente manejo del estrés abarca los subcomponentes tolerancia al estrés y control de impulsos y el componente estado de ánimo general incluye los subcomponentes felicidad y optimismo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

El inventario, versión adultos, fue adaptado por Ugarriza (2001) a la realidad peruana en una muestra de 1996 personas de Lima Metropolitana, obteniendo el Cociente Emocional Total una confiabilidad de .93, mientras que la confiabilidad para los cinco componentes oscila entre .77 y .91. En cuanto a la validez, los hallazgos de las diversas fuentes de validación, confirmaron la validez del instrumento.

La calificación se realiza automáticamente de forma computarizada y luego se interpretan los niveles de inteligencia emocional según el siguiente baremo: “130 y más” significa “inteligencia emocional marcadamente alta”, “de 116 a 129” significa “inteligencia emocional alta”, “de 85 a 115” significa “inteligencia emocional promedio”, “de 70 a 84” significa “inteligencia emocional baja” y “de 69 a menos” significa “inteligencia emocional muy baja”. Estos puntajes estándares son válidos tanto para el CE Total como para los componentes y subcomponentes.

Learning and study strategies inventory (LASSI). Es una prueba tipo Likert que consta de 77 items distribuidos en diez escalas que miden estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio. Las diez escalas son: actitud, motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación y estrategias para el examen.

Meza (2013, pp. 205-206) describe cada una de estas escalas. La escala *Actitud* está compuesta por ocho ítems que miden el interés hacia la actividad académica. Los ítems hacen referencia a conductas del siguiente tipo: ¿Conocen los estudiantes sus propias metas? y ¿Los estudios son realmente importantes para ellos?; la escala *Motivación* está compuesta por ocho ítems que miden el grado de responsabilidad y de autodisciplina del estudiante con sus tareas académicas: leer libros de texto, terminar a tiempo las tareas, cumplir con todas las tareas, incluso las menos atractivas. Los ítems hacen referencia a conductas del siguiente tipo: ¿Llevan los estudiantes sus trabajos al día? Una puntuación

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

baja en esta escala significa que hay que trabajar el nivel de responsabilidad y de compromiso del alumno; la escala *Administración del tiempo* está compuesta por ocho ítems. Una puntuación baja en esta escala significa que el estudiante tiene que aprender a crearse su propia agenda de trabajo y a superar la distracción.

La cuarta escala, *Ansiedad*, está compuesta por ocho ítems que miden el grado de preocupación acerca de los resultados académicos, la tensión que crea el estudio y las situaciones de evaluación. Una puntuación baja en esta escala indica que el alumno necesita aprender técnicas para reducir y controlar los estados ansiosos; La escala *Concentración* está compuesta por ocho ítems que miden la habilidad para prestar atención (escuchar, leer, pensar) a las tareas académicas y para no distraerse cuando se están realizando actividades académicas o laborales. Una puntuación baja en esta escala significa que existe un alto nivel de distraibilidad del estudiante y que deben diseñarse técnicas orientadas a desarrollar la concentración y a aprender a priorizar preferencias.

La sexta escala, *Procesamiento de la información*, está compuesta por ocho ítems que miden la capacidad para elaborar y organizar la información y utilizarla en forma adecuada. Los ítems hacen referencia a situaciones del siguiente tipo: ¿Pueden los estudiantes imaginar analogías como ayudas para recordar con facilidad la información? y ¿Pueden establecer razonamientos a través de la formulación y validación de hipótesis? Una puntuación baja en esta escala significa una falta de estrategias de control, de organización y de elaboración de la información. La intervención debe orientarse a ayudas para recordar los conocimientos.

La séptima escala, *Selección de ideas principales*, está compuesta por cinco ítems que miden la capacidad de los estudiantes para seleccionar y expresar las ideas principales en libros de texto, materiales de clase o discusiones, y para desechar los datos superfluos e irrelevantes. Una puntuación baja señala que deben aprender a hacer resúmenes, identificar

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

las palabras claves en un texto y focalizar lo relevante; la escala *Ayudas para el estudio* está compuesta por ocho ítems que miden el grado en que los estudiantes utilizan técnicas de apoyo o materiales que les ayudan a aprender y recordar nueva información. Las ayudas pueden ser diagramas, mapas cognitivos, subrayados, resúmenes, etc., y sirven para aumentar la memoria y el aprendizaje significativo. Una puntuación baja indica que el alumno necesita conocer y manejar las ayudas que otros han creado para, de esa manera, facilitar su aprendizaje, y que debe aprender a crear las suyas.

La novena escala, *Autoevaluación,* Está compuesta por ocho ítems que miden el nivel del estudiante para revisar y valorar su propia comprensión y adquisición de conocimientos. Una puntuación baja indica que debe aprender técnicas de autoexamen para evaluar sus conocimientos. Finalmente, la décima escala, *Estrategias para el examen,* está compuesta por ocho ítems que miden el uso de estrategias por parte del estudiante para prepararse, pasar una evaluación y mejorar su rendimiento académico. Una puntuación baja indica que debe aprender a organizar información, hacer resúmenes, tomar notas y secuenciar los pasos al planificar el estudio, con la finalidad de lograr un buen rendimiento.

Este instrumento fue adaptado por Escurra (2006) a la realidad peruana en una muestra de 566 estudiantes de Lima metropolitana obteniendo una confiabilidad de generalizada de .87, y con un rango entre .70 y .87 para las subescalas (Huarca y Jara, 2016). Asimismo, en términos generales, podemos indicar que el IEAE presenta validez de constructo y confiabilidad por consistencia interna (Escurra, 2006).

La calificación a cada reactivo se le otorga la siguiente puntuación para obtener el puntaje bruto: “1” para “nunca”, “2” para “rara vez”, “3” para “algunas veces”, “4” para “a menudo” y “5” para “con mucha frecuencia”, siendo la puntuación inversa en algunos ítems. Seguidamente, los puntajes brutos se convierten en puntajes percentilares obteniéndose puntajes percentilares por cada una de las diez escalas y finalmente se

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

categoriza el nivel de cada una de las diez escalas de la siguiente manera. De 1 a 25, “nivel bajo”, de 30 a 70, “nivel medio” y de 75 a 99, “nivel alto

Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico. Esta prueba consta de 23 items. El primer reactivo es dicotómico para determinar si el candidato debe responder las demás preguntas, el segundo reactivo tipo Likert que permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Las restantes 21 preguntas también son tipo Likert: siete identifican la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, siete ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, distribuidos según las dimensiones: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, y siete ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento (Barraza, 2018).

Estos 21 reactivos se agrupan en tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. La dimensión *estresores* permite identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; la dimensión *síntomas* identifica la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor; y la dimensión *afrontamiento* identifica la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento (Barraza, 2018).

El Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico, presentado por Barraza (2018) posee una confiabilidad de alfa de Cronbach de .85. Asimismo, se confirmó la validez del instrumento a través del análisis de consistencia interna y del análisis de grupos contrastados. Los resultados demostraron que el instrumento es válido y confiable. Barraza (2018) presenta la segunda versión del inventario con la finalidad de darle un mayor equilibrio en su estructura y mejores propiedades psicométricas en la sección de reactivos enfocada al estudio de estrategias de afrontamiento por parte del evaluado.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Los ítems de cada una de estas dimensiones figuran en escala tipo Likert de cinco columnas: nunca (1), casi nunca (2), rara vez (3), algunas veces (4), casi siempre (5) y siempre (6). Una vez aplicado el instrumento, se obtienen los puntajes brutos; luego, éstos son transformados en porcentaje y, por último, el porcentaje se interpreta con base en el siguiente baremo: De 0% a 33% significa nivel de estrés "leve"; de 34% a 66%, significa nivel de estrés "moderado" y de 67% a 100%, significa nivel de estrés "severo". Debido a la particular forma de corrección, que transforma los puntajes brutos en porcentajes en lugar de convertirlos a puntajes percentilares, no se requiere de una adaptación por países y localidades, a menos que el propósito sea modificar la estructura del test.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de Psicología de la Universidad Católica de Santa María, tanto varones como mujeres, cuyas edades estén comprendidas entre los 18 y los 24 años y que registren matrícula en el semestre 2021-I.

Para determinar la muestra se hizo uso del muestreo no probabilístico ya que este criterio se basa en el criterio del investigador, las unidades del muestreo no se seleccionan por procedimientos al azar pues no se conoce la probabilidad o posibilidad de cada uno de los evaluados de poder ser seleccionados en una muestra. Asimismo, fue un muestreo de tipo intencional porque los casos o individuos se seleccionan según criterio del investigador. (Sánchez et al. 2018)

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z_a^{\,2} \times p \times q}{d^2}$$

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Donde:

N = tamaño de la población

Z = nivel de confianza

p = probabilidad de éxito o proporción esperada q = probabilidad de fracaso

d = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción).

El cálculo se efectuó en base a un tamaño de la población aproximado de 700 estudiantes comprendidos entre 18 y 24 años de edad. Se trabajó con un nivel de confianza de 95% y un error máximo de estimación de 5%. La muestra resultante es de 249 estudiantes.

Criterios de Inclusión

- Estudiantes de entre 18 y 24 años de edad.
- Estudiantes de ambos sexos
- Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Estudiantes que se hayan matriculado antes de la aplicación de las pruebas.
- Estudiantes que den su consentimiento para participar en la investigación.
- Estudiantes que respondan todas las preguntas.
- Estudiantes que respondan todos los instrumentos.
- Estudiantes que respondan *sí* a la primera pregunta (ítem filtro) del inventario de estrés académico.

Estrategia de recolección de datos

La coordinación se llevó a cabo con la Mg. Flor Vilches, directora de la Escuela Profesional de Psicología y posteriormente se enviaron los instrumentos a los estudiantes para que puedan responderlos *on line*, por medio del Dr. Jol Chirinos Castillo, asesor de la investigación. Cabe mencionar que la coordinación y envío de los cuestionarios a los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

estudiantes también se dio por medio de otros docentes. La evaluación a los participantes se dio por salones hasta completar la muestra.

Asimismo, para la recolección de datos, se digitalizaron los tres instrumentos en formularios de Google, los cuales incluían el consentimiento informado, que garantizaba su participación anónima y voluntaria en la investigación. Dichos enlaces fueron los siguientes: https://acortar.link/zFQXpx, https://acortar.link/uViFI4, https://acortar.link/bt0b2y y https://acortar.link/LZMM2J

Criterios de procesamiento de información

Primeramente, calificó los tests aplicados de forma sistematizada en documentos de Excel versión 2016. Luego, se elaboró la base de datos en otro documento de Excel 2016 con el fin de organizar más apropiadamente la información y se calcularon las frecuencias y los porcentajes. Seguidamente, la base de datos fue traslada al programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 22, en donde se calcularon las correlaciones de las variables usando el coeficiente de correlación de Spearman y se volvieron a calcular frecuencias y porcentajes para corroborar la información obtenida previamente.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

CAPÍTULO III.

RESULTADOS

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Resultados

A continuación, se presenta la información obtenida del análisis estadístico realizado con el programa estadístico SPSS versión 22. Primeramente, se muestran los resultados de las correlaciones entre las variables estudiadas y, seguidamente, el análisis de descriptivo de las dimensiones de cada una de las variables.

Tabla 1

Correlaciones de las variables analizadas.

			Inteligencia emocional	Estrategias de aprendizaje	Estrés académico
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	1,000	-.323**	.353**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000
		N	249	249	249
	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	-.323**	1.000	-.393**
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000
		N	249	249	249
	Estrés académico	Coeficiente de correlación	.353**	-.393**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.
		N	249	249	249

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la Tabla 1 se puede observar que existe correlación estadísticamente significativa negativa baja bilateral de la variable Inteligencia emocional con la variable Estrategias de aprendizaje y que esta correlación es de -.323. Asimismo, se puede apreciar

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

que existe correlación estadísticamente significativa moderada positiva bilateral de las variables Inteligencia emocional y Estrés académico, siendo esta asociación de .353. Finalmente, se observa que también existe correlación estadísticamente significativa negativa moderada bilateral de las variables Estrategias de aprendizaje y Estrés académico y que esta asociación es de -.393.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 2

Niveles de inteligencia intrapersonal.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Muy bajo	30	12.05%
Bajo	69	27.71%
Promedio	136	54.62%
Alto	14	5.62%
Muy alto	0	0%
Total	249	100%

Como se puede observar en la Tabla 2, el 54.62% de los estudiantes evaluados se encuentra en el nivel promedio en el componente intrapersonal de inteligencia emocional. Seguidamente, el 27.71% figura en el nivel bajo de esta dimensión, el 12.05% se ubica en el nivel muy bajo y el 5.62% figura en el nivel alto. Ningún alumno tuvo puntuación en el nivel muy alto.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 3

Niveles de inteligencia interpersonal.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Muy bajo	24	9.64%
Bajo	53	21.28%
Promedio	151	60.64%
Alto	21	8.43%
Muy alto	0	0%
Total	249	100%

En la Tabla 3 podemos observar que, en el componente interpersonal, el 60.64% se ubica en el nivel promedio; el 21.28% se encuentra en el nivel bajo; el 9.64% figura en el nivel muy bajo y el 8.43% está en el nivel alto. Ningún estudiante obtuvo puntuación en el nivel muy alto.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 4

Niveles de adaptabilidad.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Muy bajo	29	11.65%
Bajo	78	31.32%
Promedio	140	56.23%
Alto	2	0.80%
Muy alto	0	0%
Total	249	100%

Se puede observar en la Tabla 4, en la dimensión del componente de adaptabilidad, que el 56.23% de la muestra analizada se halla en el niel promedio. Luego, el 31.32% obtuvo un nivel bajo en esta dimensión; el 11.65% está en el nivel muy bajo; el 0.80% se encuentra en el nivel alto y en el nivel muy alto no figura ningún estudiante.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 5

Niveles de manejo del estrés.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Muy bajo	35	14.06%
Bajo	75	30.12%
Promedio	127	51.00%
Alto	11	4.42%
Muy alto	1	0.40%
Total	249	100%

En cuanto al componente Manejo del estrés, en la Tabla 5, se puede observar que el 51.00% de la muestra estudiada tiene un manejo del estrés promedio. En segundo lugar, el 30.12% presenta un nivel bajo en esta variable; el 14.06% se ubica en el nivel muy bajo de esta dimensión y solamente una persona; luego, el 4.42% se encuentra en el nivel alto y, por último, el 0.40% posee un nivel muy alto de manejo del estrés.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 6

Niveles de estado de ánimo general.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Muy bajo	50	20.08%
Bajo	55	22.09%
Promedio	135	54.22%
Alto	9	3.61%
Muy alto	0	0%
Total	249	100%

Finalmente, en la Tabla 6, en la dimensión de estado de ánimo general, se observa que el 54.22% de la muestra se ubica en el nivel promedio. Seguidamente, el 22.09% y el 20.08% se encuentran en los niveles bajo y muy bajo respectivamente. Asimismo, el 3.61% presenta estado de ánimo general alto y, por último, en el nivel muy alto, ningún alumno obtuvo puntuación.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 7

Niveles de actitud.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	239	95.98%
Medio	8	3.22%
Alto	2	0.80%
Total	249	100%

Como se puede observar en la Tabla 7, la gran mayoría de estudiantes (95.98%) se encuentran dentro del nivel bajo de esta dimensión, el 3.22% presentan un nivel medio de Actitud y, por último, sólo el 0.80% se encuentra con un nivel de Actitud alto.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 8

Niveles de motivación.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	146	58.64%
Medio	102	40.96%
Alto	1	0.40%
Total	249	100%

En la Tabla 8, se observa que el 58.64% de los alumnos evaluados poseen un nivel de motivación bajo. Seguidamente, el 40.96% se encuentra dentro del nivel medio y únicamente el 0.40% tiene un nivel de motivación alto.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 9

Niveles de administración del tiempo.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	19	7.63%
Medio	210	84.33%
Alto	20	8.04%
Total	249	100%

En la Tabla 9 se puede observar que la gran mayoría de estudiantes (84.33%) se encuentra dentro del nivel medio de la dimensión Administración del tiempo. Luego, el 8.04% figura en el nivel alto y, similarmente, el 7.63% presenta un nivel bajo en esta dimensión.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 10

Niveles de ansiedad.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	46	18.47%
Medio	135	54.22%
Alto	68	27.31%
Total	249	100%

Se puede observar en la Tabla 10 que el 54.22% de los estudiantes evaluados se encuentra en el nivel medio de la dimensión Ansiedad. Asimismo, el 27.31% figura en el nivel alto y el 18.47% está categorizado en el nivel bajo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 11

Niveles de concentración.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	47	18.88%
Medio	138	55.42%
Alto	64	25.70%
Total	249	100%

En la Tabla 11 se puede observar que la mayor parte de estudiantes (55.42%) tienen un nivel medio de concentración. Luego, el 25.70% se encuentra en el nivel alto y, finalmente, el 18.88% de alumnos tiene un nivel de concentración bajo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 12

Niveles de procesamiento de la información

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	19	7.63%
Medio	66	26.51%
Alto	164	65.86%
Total	249	100%

En la Tabla 12, se puede apreciar que el 65.86% de alumnos tienen un alto nivel de procesamiento de la información, el 26.51% se encuentra en el nivel medio y el 7.63% tiene un nivel bajo de procesamiento de la información.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 13

Niveles de selección de ideas principales.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	160	64.26
Medio	79	31.72
Alto	10	4.02
Total	249	100%

Como se puede apreciar en la Tabla 13, la mayor parte de alumnos (64.26%) se encuentra en el nivel bajo de la escala Selección de ideas principales. Seguidamente, el 31.72% se encuentra en el nivel medio de esta dimensión y sólo el 4.02% figura en el nivel alto.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 14

Niveles de ayudas para el estudio.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	41	16.47%
Medio	110	44.18%
Alto	98	39.35%
Total	249	100%

En la Tabla 14, podemos observar que el 44.18% se encuentra en el nivel medio de la escala Ayudas para el estudio. El segundo porcentaje mayor es de 39.35% en el nivel alto y, finalmente, el 16.47% presenta un nivel bajo en esta dimensión.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 15

Niveles de autoevaluación.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	43	17.27%
Medio	125	50.20%
Alto	81	32.53%
Total	249	100%

En la Tabla 15, en la dimensión Autoevaluación se puede observar que la mitad de los alumnos encuestados posee un nivel medio de autoevaluación (50.20%). Luego, el 32.53% presenta un nivel alto en esta variable y, por último, el 17.27% posee un nivel bajo de autoevaluación.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 16

Niveles de estrategias para el examen.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	218	87.55%
Medio	26	10.44%
Alto	5	2.01%
Total	249	100%

Por último, en la Tabla 16, se observa que el 87.55% de la muestra estudiada tiene un nivel bajo de estrategias para los exámenes. En segundo lugar, el 10.44% posee un nivel medio de estrategias para los exámenes y, finalmente, el 2.01% se encuentra en el nivel alto de esta dimensión.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 17

Niveles de estresores.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	17	6.83%
Medio	127	51.00%
Alto	105	42.17%
Total	249	100%

En la Tabla 17, en la dimensión Estresores, se observa que el nivel de estrés es del 51.00% en el nivel medio. Luego, el 42.17% presenta un nivel alto de estrés en esta dimensión y solamente en el 6.83% el nivel de estrés es bajo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 18

Niveles de síntomas/reacciones.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	35	14.06%
Medio	131	52.61%
Alto	83	33.33%
Total	249	100%

Como podemos apreciar en la Tabla 18, el 52.61% de la muestra presenta nivel de estrés medio en la dimensión Síntomas/Reacciones; el 33.33% se ubica en el nivel alto y, finalmente, el 14.06% posee un nivel bajo de estrés en esta dimensión.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 19

Niveles de estrategias de afrontamiento.

Niveles	Cantidad	Porcentaje
Bajo	8	3.21%
Medio	98	39.36%
Alto	143	57.43%
Total	249	100%

Finalmente, en la Tabla 19, se puede observar que el 57.43% tiene estrategias de afrontamiento en nivel alto; el 39.36% se encuentra en el nivel medio y, por último, el 3.21% cuenta con estrategias de afrontamiento en nivel bajo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito conocer la correlación de las variables inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estrés académico. Los resultados muestran la existencia de una correlación significativa bilateral inversa baja de inteligencia emocional con estrategias de aprendizaje (-.323), así como una correlación significativa bilateral directa y moderada de inteligencia emocional con estrés académico (.353) y una correlación significativa bilateral inversa y moderada de estrategias de aprendizaje con estrés académico (-.393).

Estos resultados indican lo siguiente: a) se rechaza la hipótesis de trabajo de la correlación de las variables inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje, es decir, a mayor nivel de inteligencia emocional, menor nivel de estrategias de aprendizaje; b) se rechaza la hipótesis de trabajo de la correlación de las variables inteligencia emocional y estrés académico: a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor nivel de estrés académico; y c) se acepta la hipótesis general de correlación de las variables estrategias de aprendizaje y estrés académico: a mayores niveles de estrategias de aprendizaje, menores niveles de estrés académico.

Los resultados no esperados con relación a la variable inteligencia emocional se deben a que los porcentajes predominantes de inteligencia emocional de los estudiantes evaluados se encuentran en los niveles promedio, bajo y muy bajo, en los cinco componentes (intrapersonal. interpersonal, de adaptabilidad, de manejo del estrés y de estado de ánimo general). De hecho, los puntajes alto y muy alto, en esta variable, no llegan siquiera al 10% en ninguno de los componentes.

En cuanto a los resultados generales en la variable estrategias de aprendizaje, son favorables a los estudiantes en cinco dimensiones (procesamiento de la información, ayudas para el estudio, autoevaluación, ansiedad y concentración), equilibrados en una

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

(administración del tiempo) y bajos o negativos en otras cuatro (actitud, estrategias para el examen, selección de ideas principales y motivación). Sobre la variable estrés académico, los resultados son desfavorables en dos dimensiones (estresores y síntomas) y favorables en la tercera dimensión (estrategias de afrontamiento).

Analizando esta información, en cuanto a la variable Estrategias de aprendizaje se refiere, debido a que los estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en cinco dimensiones del test, puntuaciones más bajas en cuatro dimensiones y equilibradas en una dimensión, sus resultados son más positivos que negativos.

En el caso de la variable Estrés académico, los puntajes de los estudiantes son ampliamente mayoritarios en los niveles alto y medio de las dimensiones estresores y síntomas/reacciones. Asimismo, sus puntuaciones son más elevadas en los niveles alto y medio de la dimensión estrategias de afrontamiento. Por ende, al haber más puntajes altos en las dos dimensiones negativas del test, sus resultados son más negativos que positivos.

Sin embargo, en el caso de la variable Inteligencia emocional, los puntajes obtenidos por los educandos resultaron notoriamente mayores en los niveles promedio, bajo y muy bajo en las cinco dimensiones y, por lo tanto, los resultados en esta variable son negativos y, por esta misma razón, la orientación de las correlaciones de la variable inteligencia emocional “se invirtieron”.

En las hipótesis que se han manejado, se esperaba una correlación positiva de inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje; así como también se esperaba una correlación negativa de las variables inteligencia emocional y estrés académico, pero debido a lo recién explicado, la asociación de la variable inteligencia emocional resultó negativa con Estrategias de aprendizaje y positiva con Estrés académico.

Además, al ser los resultados más positivos en estrategias de aprendizaje y más negativos en estrés académico, se obtuvo una asociación con orientación inversa.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Por otra parte, con respecto a la asociación de inteligencia emocional con estrategias de aprendizaje, los resultados obtenidos en la presente investigación difieren de los obtenidos por Vega-Hernández et al (2017) y por Zúñiga y Jarama (2019), quienes encontraron correlación positiva de las variables inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, al igual que Zúñiga y Jarama (2007), se encontró una correlación baja de estas dos variables. Asimismo, los resultados del presente estudio difieren también de los resultados encontrados por Arias et al. (2016), quienes encontraron relación moderada positiva entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas de autoconocimiento, autorregulación y evaluación del aprendizaje.

Con respecto a los resultados obtenidos al asociar las variables inteligencia emocional y estrés académico, se obtuvo una correlación moderada directa, producto de los puntajes bajos de los estudiantes en las cinco dimensiones de inteligencia emocional y del predominio de los puntajes altos y medios en las dimensiones estresores y síntomas de la variable estrés académico.

Diversos autores, a saber: Kauts (2016); Enns et al (2018); Gupta et al. (2017); Pau y Croucher (2003); Pau et al (2007); Saddki et al. (2017); Extremera et al. (2007); Trigueros et al (2020); Montenegro (2020); Stevens et al. (2019) y Varghese (2019) encontraron la existencia de una correlación significativa de inteligencia emocional y estrés académico, pero a diferencia de esta tesis, la correlación que encontraron todos los autores mencionados fue inversa o negativa, es decir, a mayores niveles de inteligencia emocional, menores niveles de estrés académico.

Asimismo, los resultados obtenidos son diferentes a los obtenidos por Céspedes (2013); Miri et al (2013) y Quiliano y Quiliano (2020), quienes no encontraron correlación estadísticamente significativa entre estas dos variables; Los resultados obtenidos en el presente estudio son diferentes a los obtenidos por Montenegro (2020) quien encontró que la

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

inteligencia emocional cumple un papel protector ante la ansiedad, la depresión, el estrés académico y el *burnout* académico; así como también son diferentes a los obtenidos por Extremera et al. (2007) quienes encontraron que altos niveles de inteligencia emocional correlacionaban positivamente con puntuaciones altas de *engagement* y con puntuaciones menores de *burnout* y estrés percibido.

Por otro lado, los resultados obtenidos acerca de la asociación de las variables estrategias de aprendizaje y estrés académico, informan una correlación significativa bilateral inversa y moderada entre ambas variables y concuerdan con los resultados obtenidos por Cerna (2018), Reyes (2017), De la Fuente et al. (2018), Kadivar et al (2011).

Asimismo, los resultados de la presente investigación difieren de los obtenidos por Huarca y Jara (2016), quienes no encontraron relación estadísticamente significativa entre estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes primeros puestos de una universidad de Arequipa – Perú. Cabe mencionar que Huarca y Jara (2016) utilizaron los mismos instrumentos que en esta tesis, aunque en el caso del inventario SISCO, usaron la primera versión.

En cuanto a las dimensiones de las variables estudiadas, se observa que en los cinco componentes de inteligencia emocional y en las dimensiones de actitud y motivación de estrategias de aprendizaje, los porcentajes predominantes se encuentran en los niveles promedio, bajo y muy bajo, siendo el porcentaje combinado en estos tres niveles no menor al 90% en ninguno de los componentes.

Esto indica que los estudiantes evaluados poseen un nivel bajo, escaso e insuficiente de inteligencia emocional, pero también podría deberse al estrés académico propio de la exigencia universitaria, la saturación de tareas, la falta de tiempo, entre otras preocupaciones concernientes a otras áreas de vida; es necesario tener presente la naturaleza transversal de la investigación y lo fluctuante que puede ser la mente con los estados emocionales.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

Con relación a las dimensiones de estrategias de aprendizaje, en la escala que más alto puntuaron los participantes fueron en procesamiento de la información (alto 65.86%, medio 26.51%). En contraste, las escalas que más bajo puntuaron fueron actitud (bajo 95.98%) y estrategias para el examen (bajo 87.55%). Entonces, los puntajes altos en procesamiento de la información y ayudas para el estudio indican que los estudiantes evaluados tienen desarrollada la habilidad de organizar la información, pero que su interés hacia el mundo académico es bajo, tanto hacia la actividad lectiva como hacia los exámenes.

Por otro lado, en las escalas Ayudas para el estudio (medio 44.18%, alto 39.35%), Autoevaluación (medio 50.20%, alto 32.53%, Ansiedad (medio 54.22%, alto 27.31%) y Concentración (medio 55.42%, alto 25.70) los resultados de los educandos no son tan altos como en Procesamiento de la información, pero tampoco son tan bajos como en Actitud, Estrategias para el examen, Selección de ideas principales y motivación.

Acerca de las dimensiones de estrés académico, los educandos evaluados, en la dimensión estresores, obtuvieron puntuaciones considerables en los niveles medio (51.00%) y alto (42.17%). En la dimensión síntomas o reacciones, la puntuación más elevada fue medio (52.61%) y alto (33.33%). En la dimensión estrategias de afrontamiento, se puede observar puntuaciones considerables en los niveles alto (57.43%) y medio (39.33%). Esto indica que los estudiantes se estresan mucho e incluso presentan reacciones hacia los estímulos estresores, pero también cuentan con las estrategias de afrontamiento que les permiten contrarrestar los estímulos estresores.

En la presente investigación se estudió el constructo inteligencia emocional desde el modelo socioemocional de Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001), que entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio, percibiéndose los alumnos

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

con habilidades promedio y bajas en este campo, siendo sus docentes quienes juzgarán si efectivamente sus habilidades emocionales son promedio-bajas.

Cabe mencionar que la variable inteligencia emocional fue evaluada por medio de un autoinforme, mas no por medio de pruebas de habilidad ni mediante evaluaciones de desempeño, quedando este tipo de evaluaciones disponibles para los investigadores interesados en el tema. En cuanto al debate de si estamos ante dos constructos diferentes o complementarios de inteligencia emocional Pena y Repetto (2008), quizás estemos ante dos perspectivas diferentes del mismo constructo.

En resumen, el presente estudio permitió conocer la existencia de una correlación significativa y baja de la variable inteligencia emocional con la variable estrategias de aprendizaje, así como la existencia de correlaciones significativas y moderadas entre las inteligencia emocional y estrés académico y de la variable estrategias de aprendizaje con la variable estrés académico. Además, la existencia de puntajes bajos en una escala no significa que no exista asociación, pero la dirección de ésta se altera. Asimismo, el conocimiento recabado permitirá a las autoridades universitarias correspondientes implementar iniciativas que beneficien a los diferentes actores del ámbito educativo.

Finalmente, sería recomendable, para futuras investigaciones, considerar variables como la madurez psicológica, la afectividad o la personalidad, en los estudios de inteligencia emocional, para de esta manera, tener un panorama completo y explicativo de la capacidad de adaptación y eficacia de la persona en su entorno. Por último, en cuanto a la adaptación en el ámbito académico, una comprensión cabal de estos factores nos llevaría a entender temas como el estrés, la ansiedad o la depresión en el ámbito educativo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

CONCLUSIONES

Primera. Existe una correlación significativa bilateral inversa baja de inteligencia emocional con estrategias de aprendizaje, así como una correlación significativa bilateral directa y moderada de inteligencia emocional con estrés académico y una correlación significativa bilateral inversa y moderada de estrategias de aprendizaje con estrés académico en estudiantes universitarios entre 18 y 24 años de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María.

Segunda. En los cinco componentes de inteligencia emocional, los niveles predominantes son promedio, bajo y muy bajo. Por esta razón, la variable inteligencia emocional correlacionó negativamente con estrategias de aprendizaje y positivamente con estrés académico. Sin embargo, estas asociaciones son estadísticamente significativas.

Tercera. Con relación a las dimensiones de estrategias de aprendizaje, en la escala que más alto puntuaron los participantes fueron en procesamiento de la información (alto 65.86%, medio 26.51%). En contraste, las escalas que más bajo puntuaron fueron actitud (bajo 95.98%) y estrategias para el examen (bajo 87.55%).

Cuarta. En las dimensiones de estrés académico, los participantes obtuvieron puntuaciones considerables en los niveles medio y alto en las dimensiones estresores y síntomas. Sin embargo, sus puntuaciones en estrategias de afrontamiento también son altas y, por ende, cuentan con las estrategias de afrontamiento que les permiten contrarrestar los estímulos estresores.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

SUGERENCIAS

Primera. Se sugiere a las autoridades universitarias y nacionales correspondientes y a los estudiantes interesados, realizar nuevas investigaciones que estudien la relación de la inteligencia emocional con variables como la inteligencia, la afectividad, la personalidad, la madurez psicológica, entre otras variables similares, incluir las tres maneras de evaluación de la inteligencia emocional y, además, enlazar estas variables con otras propias del ámbito educativo, como estrategias y estilos de aprendizaje, teorías de referentes de la Psicología Educativa, entre otras, con el fin de tener un panorama más amplio y explicativo sobre la capacidad de adaptación y autoeficacia de la persona en su entorno y de esta manera poder comprender mejor problemáticas como el estrés académico, la ansiedad, la depresión o las conductas disruptivas.

Segunda. Una vez que se regrese a las clases presenciales, se recomienda evaluar nuevamente las variables estudiadas en esta investigación, con el fin de comparar y valorar dichas variables en los ámbitos virtual y presencial, así como establecer un antes y un después en el estudio de estas variables.

Tercera. Se podría profundizar o ampliar el estudio de la presente investigación en diferentes contextos, como por diferentes universidades, por tipo de gestión o por ciudades, etc. Esto permitiría un mayor conocimiento en el ámbito de la Psicología Educativa en nuestro país.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

LIMITACIONES

Primera. La aplicación de los cuestionarios fue necesaria realizarla virtualmente debido a la coyuntura sanitaria que vivimos en el contexto de la pandemia COVID-19. Esto repercutió en una demora de por lo menos un mes para completar la muestra, porque no se pudo completar antes de la culminación del semestre 2021-I.

Segunda. Las coordinaciones por medio de correo electrónico con los docentes fueron lentas en algunos casos, pero la buena coordinación con el asesor fue fundamental a lo largo de toda la recolección de datos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Referencias

Arias, W., Escudero, H. y Ceballos, K. (2016). Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. *Acta psicológica peruana*, *1*(2), 353-378.

Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., y Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento psicológico*, *10*(1), 129-144.

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala*, *9*(3), 110-129.

Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista PsicologiaCientifica.com*, *9*(2).

Barraza, A. (2007b). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.

Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21 Inventario SIStémico COgnoscitivista, para el estudio del Estrés Académico. Segunda versión de, 21 items*. ECORFAN.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, *332*, 55-73.

Beltrán, J., Pérez, L., y Ortega, M. (2006). *CEA - Cuestionario de estrategias de aprendizaje.* TEA Ediciones.

Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, *3*(2), 55-82.

Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima.* [Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología Clínica]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Caldera, J. y Pulido, (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo, 7*,77-82.

Cerna, R. del Pilar. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de Psicología de una universidad privada de Lima.* [Tesis para optar el grado de maestro en Psicología, con mención en Psicología Escolar y Problemas de Aprendizaje]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Céspedes, E. (2013). *Inteligencia emocional y niveles de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad San Martín de Porres – Filiar Norte, de Agosto a Diciembre de 2011* [Tesis para optar el título de Médico Cirujano]. Universidad San Martin de Porres.

Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 209-217.

Córdova, D. e Irigoyen, E. (2015). *Estrés y su asociación en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina desde primero a octavo nivel de la PUCE, sede Quito en el período correspondiente de enero a mayo 2015.* [Tesis para optar al título de Médico Cirujano]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

De la Fuente, J., Amate, J. y Sander, P. (2018). Relaciones entre estrategias cognitivas, estrategias motivacionales y estrés académico en universitarios opositores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *16*(45), 345-365.

Dipboye, R. y Peek, A. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of educational psychology*, *82*(4), 760.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Durán, P. (2013). Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán. [Tesis para optar al título de Psicólogo]. Universidad del Bío Bío.

Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C. y Gonzalez, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: a cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse education today*, *68*, 226-231.

Escurra, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, (9), 127-170.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, *332*(12), 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, *6*(2), 1-17.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, *342*, 239-256.

Fazal, S., Hussain, S., Majoka, M. y Masood, S. (2012). The role of study skills in academic achievement of students: A closer focus on gender. *Pakistan journal of Psychological research*, *27*(1), 37.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Fernández-Berrocal, P. y Extrema, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, *20*(1), 77-89.

Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M., Extremera, N., y Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, *20*(1), 5.

Fuentes, E. (2015). *Inteligencia emocional: una revisión teórica sobre el concepto, orígenes y líneas de investigación.* [Tesis de Pregrado]. Universidad de La Laguna.

Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, *5*(12), 117-123.

García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *3*(6), 43-52.

García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.

Garcia, T., y Pintrich, P. (1996). Assessing students‟ motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*, 319-339.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *15*(2), 1-31.

Gupta, R., Singh, N. y Kumar, R. (2017). Longitudinal predictive validity of emotional intelligence on first year medical students perceived stress. *BMC medical education*, *17*(1), 139.

Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. y Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1416-1424.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. (6a ed.)*. Mc Graw Hill.

Huarca, Y. y Jara, A. (2016). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes primeros puestos postulantes a la Universidad Nacional de San Agustín* [Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogos]. Universidad Nacional de San Agustín.

Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M. y Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia-social and behavioral sciences*, *30*, 453-456.

Kauts, D. (2016*).* Emotional intelligence and academic stress among College students. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(3), 149-157.

López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, *10*(2), 11-22.

Martínez, A., Piqueras, J., e Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, *37*, 20-21.

Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.

Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). MSCEIT item booklet (research version1.1). *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004) TARGET ARTICLES: Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*, *15*(3), 197-215.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, *1*(2), 193-213.

Miri, M., Kernami, T., Khoshbakht, H. y Moodi, M. (2013) The relationship between emotional intelligence and academic stress in students of medical sciences. *Journal of education and health promotion*, *2*(40), 1-5.

Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *TZHOECOEN*, *12*(4), 449-461.

Muñoz, F. (1999). *El estrés académico incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Oros, L. y Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, *17*(1), 85-101.

Pau, A. y Croucher, R. (2003). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates. *Journal of dental education, 67(9),* 1023-1028.

Pau, A., Rowland, M., Naidoo, S., AbdulKadir, R., Makrynika, E., Moraru, R., Huang, B. y Croucher, R. (2007). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates: a multinational survey. *Journal of dental education, 71 2*, 197-204.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, *6*(2), 401-420.

Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020*).* Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, *26*(3), 1-9.

Reyes, D. (2017). *Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Román, J. y Gallego Rico, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones.

Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *7*(46), 1-8.

Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, *14*(2), 1-14.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, S. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología-Segunda época*, (11), 199-211.

Saddki, N., Sukerman, N. y Mohamad, D. (2017). Association between emotional intelligence and perceived stress in undergraduate dental students. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, *24*(1), 59-68.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, & health*, 125–154.

Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.

Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 15(6), 455-474.

Simsek, A. y Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Online Submission*, *1*(1), 36-45.

Stevens, C., Schneider, E., Bederman-Miller, P. y Arcangelo, K. (2019). Exploring The Relationship Between Emotional Intelligence And Academic Stress Among Students At A Small, Private College. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, *12*(4), 93-102.

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. y López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety,

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 1-12.

Trigueros R., Padilla, A., Aguilar Parra, J., Lirola, M., García, A., Rocamora Pérez, P. y López-Liria, R. (2020). The Influence of Teachers on Motivation and Academic Stress and Their Effect on the Learning Strategies of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 1-11.

Ugarriza, N. (2001) La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.

Valdivia, J. (2006) *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología.* [Tesis de Maestría, en Ciencias, con opción en Orientación Vocacional]. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández. A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, (6), 53-68.

Varghese, S. (2019). The Relationship Between Emotional Intelligence, Perceived Stress and Academic Achievement Among Hospitality and Tourism Student. *Journal of Advance Research in Dynamical & Control Systems*, *11*(02), 2034-2040.

Vega-Hernández, M., Patino-Alonso, M., Cabello, R., Galindo-Villardón, M. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Perceived emotional intelligence and learning strategies in Spanish university students: A new perspective from a canonical non-symmetrical correspondence analysis. *Frontiers in psychology*, *8*, 1-10.

Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje. Manual de la investigación sobre la enseñanza*. McMillan.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Weinstein, C., Zimmerman, S. y Palmer, D. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. *Learning and study strategies*, 25-40.

Zúñiga, D. y Jarama, R. (2019). *Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur* [Tesis para optar al Título Profesional de Psicólogas]. Universidad Peruana Unión.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Anexos

Anexo 1: Cuestionario del inventario de cociente emocional Bar-On (ICE Bar-On) -

Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001).

INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL BAR-ON (ICE BAR-ON)

INTRODUCCIÓN

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces.

Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Nunca es mi caso.
2. Pocas veces es mi caso.
3. A veces es mi caso.
4. Muchas veces es mi caso.
5. Siempre es mi caso.

INSTRUCCIONES

Lee cada una de las frases y selecciona una de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres. **NO** como te gustaría ser, **NO** como te gustaría que otros te vieran. No hay límite de tiempo, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a **TODAS** las oraciones.

ITEMS	**Valor asignado**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2. Es difícil para mí disfrutar de la vida.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					
5. Me agradan las personas que conozco.					
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9. Reconozco con facilidad mis emociones.					
10. Soy incapaz de demostrar afecto.					
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.					
12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.					
13. Tengo problema para controlarme cuando me enojo.					
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información posible que pueda sobre ella.					
16. Me gusta ayudar a la gente.					
17. Me es difícil sonreír.					
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.					
19. Cuando trabajo con otro, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.					
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.					
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).					
22. No soy capaz de expresar mis ideas.					
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24. No tengo confianza en mí mismo(a).					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
25. Creo que he perdido la cabeza.					
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.					
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28. En general, me resulta difícil adaptarme.					
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.					
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.					
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).					
34. Pienso bien de las personas.					
35. Me es difícil entender como me siento.					
36. He logrado muy poco en los últimos años.					
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.					
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).					
40. Me tengo mucho respeto.					
41. Hago cosas muy raras.					
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.					
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.					
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.					
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.					
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
47. Estoy contento(a) con mi vida.					
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).					
49. No puedo soportar el estrés.					
50. En mi vida no hago nada malo.					
51. No disfruto lo que hago.					
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.					
53. La gente no comprende mi manera de pensar.					
54. Generalmente espero lo mejor.					
55. Mis amigos me confían sus intimidades.					
56. No me siento bien conmigo mismo(a).					
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.					
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.					
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.					
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.					
62. Soy una persona divertida.					
63. Soy consciente de cómo me siento.					
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65. Nada me perturba.					
66. No me entusiasman mucho mis intereses.					
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.					
68. Tengo tendencia a fantasear y perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
69. Me es difícil llevarme con los demás.					
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73. Soy impaciente.					
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77. Me deprimo.					
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79. Nunca he mentido.					
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.					
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.					
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado(a).					
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
posibilidades existentes.					
90. Soy capaz de respetar a los demás.					
91. No estoy contento(a) con mi vida.					
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94. Nunca he violado la ley.					
95. Disfruto de las cosas que me interesan.					
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97. Tiendo a exagerar.					
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.					
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.					
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo.					
101. Soy una persona muy extraña.					
102. Soy impulsivo(a).					
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.					
105. Disfruto mis vacaciones y los fines de semana.					
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aún cuando surgen problemas.					
107. Tengo tendencia a depender de otros.					
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.					
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.					
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
116. Me es difícil describir lo que siento.					
117. Tengo mal carácter.					
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.					
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120. Me gusta divertirme.					
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122. Me pongo ansioso(a).					
123. No tengo días malos.					
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.					
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127. Me es difícil ser realista.					
128. No mantengo relación son mis amistades.					
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).					
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.					
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.					
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Anexo 2: Cuestionario del inventario de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio

LASSI - Weinstein et al. (1988).

INVENTARIO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS

DE ESTUDIO LASSI

A continuación, encontrarás 77 formulaciones relacionadas con el aprendizaje y el estudio. Tienes que leer cada una de ellas y luego marcar una respuesta de acuerdo con la frecuencia con que te sucede:

Nunca me pasó eso……. Marcar 5

Algunas veces me pasa……Marcar 4

A veces sí, a veces no……..Marcar 3

Frecuentemente me pasa……... Marcar 2

Siempre me pasa……. Marcar 1

Trata de marcar una respuesta que describa lo que tú piensas o sientes sobre ti mismo/a, no lo que los demás piensan que deberías hacer o lo que tú piensas que deberías hacer y no haces. No hay respuestas correctas o incorrectas. Trabaja tan rápido como puedas y completa todos los ítems.

.

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
1. Me preocupa salir jalado en un examen.					
2. Durante una clase, puedo distinguir entre una información importante y otra poco importante.					
3. Me resulta difícil ajustarme a un plan de estudio.					
4. Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.					
5. Pienso que casarme es más importante que terminar la carrera.					
6. Durante las clases pienso en otras cosas, no presto atención.					
7. Utilizo los títulos y letras en cursiva que figuran en los libros como ayuda en mis estudios.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

8. Trato de identificar los temas principales de la clase que se está dando.					
9. Una mala ya me desanima.					
10. Estoy al día con mis estudios.					
11. Problemas ajenos a mis estudios (afectivos, laborales) me impiden estudiar bien.					
12. Al ponerme a estudiar algo, pienso en lo que debería saber sobre el tema.					
13. Aun cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir trabajando hasta terminar.					
14. Estoy confundido/a, no sé qué quiero conseguir estudiando.					
15. Comprendo mejo las ideas o palabras si imagino una situación real en la que se dan.					
16. Voy a las clases sin haber estudiado o leído.					
17. Cuando me preparo para un examen, invento preguntas que imagino me formularán.					
18. Sería mejor que no estudiara.					
19. Me es útil subrayar cuando releo los textos.					
20. Me va mal en las pruebas porque me es difícil organizar un trabajo en poco tiempo.					
21. Trato de imaginar preguntas de los exámenes al releer el material de las clases.					
22. Solamente estudio cuando tengo un examen.					
23. Trato de decir con mis propias palabras lo que estoy estudiando.					
24. Comparo mis apuntes con los de otros compañeros para asegurarme de que están completos.					
25. Cuando estudio me pongo muy tenso/a.					
26. Releo mis apuntes antes de ir a la clase siguiente.					
27. Estoy poco capacitado/a para resumir lo que leo o escucho.					
28. Me esfuerzo en obtener buenas notas aunque no me guste la materia.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

29. Tengo la sensación de tener poco control sobre mis estudios.					
30. Me detengo periódicamente a leer y reviso mentalmente si entendí lo que leí.					
31. Aunque esté muy bien preparado/a, me siento ansioso/a al dar un examen.					
32. Cuando estoy estudiando un tema, trato de entenderlo en su totalidad.					
33. Cuando no estudio, trato de buscar excusas.					
34. Me cuesta trabajo imaginar qué tengo que hacer para aprender el material, cuando estoy estudiando.					
35. Cuando comienzo a rendir un examen, confío en que me irá bien.					
36. Cuando me pongo a estudiar, las demoras y las interrupciones me causan problemas.					
37. Trato de verificar si comprendo lo que el profesor dice durante las clases.					
38. Me interesa poco tener cultura general, solo deseo conseguir un buen trabajo.					
39. Me resulta imposible concentrarme cuando estoy de mal humor o me falta descanso.					
40. Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.					
41. Estudiando, trato de alcanzar metas altas.					
42. En casi todos los exámenes, me falta tiempo para terminarlos.					
43. Me es difícil prestar atención durante las clases.					
44. Cuando leo, señalo de alguna manera las partes que me interesan.					
45. Solo estudio las materias que me gustan.					
46. Me distraigo de mis estudios con mucha facilidad.					
47. Trato de relacionar lo que estudio con mis experiencias personales.					
48. Uso bien las horas que dedico a estudiar.					
49. Cuando la tarea es difícil, la abandono o sólo hago partes fáciles					
50. Hago croquis o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
51. Me desagradan la mayoría de las actividades que se hacen en clase.					
52. Tengo dificultades para comprender las preguntas de los exámenes.					
53. Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia.					
54. La preocupación porque me pueda ir mal, dificulta mi concentración al dar un examen.					
55. Me cuesta entender ciertos temas porque no presto atención.					
56. Leo los textos que me dan en las clases.					
57. Siento pánico cuando tengo que dar examen importante.					
58. Cuando decido estudiar, dispongo de un tiempo determinado y me ajusto a él.					
59. Al dar un examen, me doy cuenta de que estudie un tema equivocado.					
60. Me resulta difícil decidir qué es lo importante a subrayar en un texto.					
61. Cuando me pongo a estudiar, me concentro totalmente.					
62. Uso los títulos de los capítulos como guías para identificar puntos importantes de lo que estoy leyendo.					
63. Me pongo tan nervioso/a al dar un examen que al contestar las preguntas no lo hago con todas mis capacidades.					
64. Memorizo reglas, términos técnicos y fórmulas sin entenderlos.					
65. Me tomo examen a mí mismo/a para estar seguro/a de que conozco el material que estudié.					
66. Dejo de lado el estudio más de lo debido.					
67. Trato de ver de qué manera podría aplicar lo que estoy estudiando en mi vida cotidiana.					
68. Mi mente divaga mucho cuando trato de estudiar.					
69. Creo que no vale la pena estudiar lo que se enseña en la mayoría de las clases.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ITEMS	Valor asignado				
	1	2	3	4	5
70. Mientras reviso los materiales de una clase, voy haciendo las tareas asignadas.					
71. Tengo dificultades para adecuar mi forma de estudiar a las distintas materias.					
72. Cuando estudio, me pierdo en detalles y no encuentro las ideas centrales.					
73. Cuando es posible, me encuentro con compañeros para repasar en grupo.					
74. Paso demasiado tiempo con amigos y ello afecta a mis estudios.					
75. En los exámenes escritos descubro que no entendí lo que me preguntan y debido a ello saco notas bajas.					
76. Trato de buscar relaciones entre los distintos temas que estoy estudiando.					
77. Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Anexo 3: Cuestionario del inventario SISCO SV-21 de estrés académico (Barraza, 2018).

INVENTARIO SISCO SV-21 DE ESTRÉS ACADÉMICO

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de

preocupación o nerviosismo (estrés)?

Si

No

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

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

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5

3. Dimensiones estresores

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

¿Con qué frecuencia te estresa:

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

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

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

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

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

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

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

¿Con qué frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a:

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

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis