



UNIVERSIDAD ARTURO MICHELENA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS BAJO LA MODALIDAD VIRTUAL”.**

**Caso Estudio: Estudiantes del 6to al 8vo semestre de la escuela de psicología en la
Universidad Arturo Michelena (San Diego – Estado Carabobo)**

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Título de Licenciadas en
Psicología, mención Clínica.

Línea de Investigación:

Personalidad y Salud Mental.

Autoras: Br. González, Ybrarys.

218011153@uam.edu.ve / 0424-4159967

Br. Uzcátegui, Paola.

218012649@uam.edu.ve / 0424-5206711

Tutora: Lcda. Quintana, Mariányela.

Prof.marianyela.quintana@uam.edu.ve / 0412-4772717

San Diego, Junio 2022

DEDICATORIA

Esta investigación se dedicará primeramente a mi familia, por ser un apoyo, guía y luz en toda mi vida, demostrándole que lo más valioso que le puedes dar a una persona es el amor y el tiempo de calidad que inviertes en alguien. También, a la Universidad Arturo Michelena por ser quien me formó y me vio crecer no solo profesionalmente, sino como persona, dándome la oportunidad de conocer personas maravillosas, desde mis propias amistades, hasta profesores que marcan un antes y un después en tu vida y en carrera.

A mi madre y mis hermanos, ustedes son mi gran bendición, por ser mi orgullo, por enseñarme que en la unión está la fuerza, por el apoyo incondicional, por darme todo su amor, por estar siempre a mi lado, por confiar en mí, porque tanto como yo, ustedes han esperado este momento con tantas ansias, gracias por confiar en mí. LOS AMO INMENSAMENTE.

A mis tías, Marisol Uzcátegui y Marisela Uzcátegui; a mis tíos, Oswaldo Uzcátegui y Nelson Bordones, por siempre apoyarme y brindarme lo mejor de ustedes, para obtener mi título universitario.

A mis amigos Miguel Maita y Héctor Zeiden, por brindarme su amistad de manera incondicional, por apoyarme, por estar en las buenas y no tan buenas, por sus buenos deseos, por sus palabras, por todo simplemente ¡Gracias amigos!

A mi compañera de tesis, Ybrarys González, por el apoyo, por acompañarme en el camino, por ser mi compañera de tesis. ¡Gracias Angy!

A mi tutora Mariányela Quintana, por el aprendizaje y por cada enseñanza brindada durante este camino, por el apoyo, por la comprensión, la admiro mucho por su sencillez, su esencia, gracias por ser parte de este proceso tan importante para mí. ¡Muchas gracias!

Uzcátegui, Paola.

DEDICATORIA

Primeramente, quiero dedicarle este trabajo de grado a mi profesor de bachillerato Renzo Valentín por haberme enseñado esta hermosa carrera en su materia Psicología, por haberme dedicado tiempo fuera de clase para explicar lo básico y hasta un poco más de lo que trata la mente humana y su comportamiento, además, por haber sido un amigo quien estuvo en varios procesos tanto buenos como malos de mi adolescencia, se lo dedico por haber sido un profesor del cual admirar y seguir. ¡Gracias, mi querido profesor!

Por otro lado, se lo dedico a mis padres Norys e Ybrahimg por ser el motor que me motiva a alcanzar mis metas, por estar en cada momento de llanto y alegría, cada éxito y fracaso, por confiar en mí, por brindarme el apoyo para transitar este camino, se los dedico por todo el amor y apoyo incondicional que me han dado. A mis hermanos Oscar y Albany por ser mis mejores amigos, mis grandes ejemplos a seguir tanto profesional como personalmente, por haberme dado amor y apoyo incondicional a pesar de la distancia que nos atraviesa.

También se lo dedico a todos mis maestros y profesores por la educación y esfuerzo brindado, a cada persona que ha sido parte de mi vida, en cada transición, en cada proceso, en cada logro y derrota, por haberme enseñado y aportado conocimientos y experiencias que me ayudaron a ser lo que soy y que hoy en día puedo tomar de ejemplo.

González, Ybrarys.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecerle primeramente a Dios por permitirme este gran éxito. A mi familia, especialmente a mi madre, Aura Briceño; a mis tías, Marisol Uzcátegui y Marisela Uzcátegui; a mis tíos, Oswaldo Uzcátegui y Nelson Bordonos y mis hermanos, Andrea y Paulo Uzcátegui, por siempre estar ahí para mí, gracias por llenarme de fuerzas y esperanzas para seguir, porque desde el inicio me han brindado su apoyo incondicional, su paciencia y su amor. A mi padre, quien me cuida desde el cielo, gracias por tus hermosos valores y la educación que me inculcaste el tiempo que estuviste a mi lado.

A mis amigos, con los que comencé este camino, Miguel Maita, por su inteligencia innata y ocurrencias inolvidables, a Héctor Zeiden, por prestarme apoyo, por escucharme y por comprenderme desde el inicio, le agradezco a ellos cada risa, cada llanto y cada experiencia que pude vivir con ellos.

Agradezco a todas las enseñanzas que me generó cada profesor que haya pasado y esté en la Universidad Arturo Michelena, son personas inolvidables que guardare siempre en mi corazón, en especial a la Lcda. Mariányela Quintana que desde el principio de esta investigación se tomó el tiempo para escuchar y responder todas mis inquietudes y poder armar lo que hoy en día es mi estudio correlacional.

Uzcátegui, Paola.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecerle primeramente a mis padres y hermanos por ser mi guía y haberme dado siempre su apoyo, por haber creído en mí en todo momento. Agradecerle en especial a mi padre por tan valioso esfuerzo para mi buena educación, a pesar de su condición física nunca se detuvo ni dejo de darme lo mejor, que, de todo corazón, aunque no lo demuestro a menudo valoro y admiro mucho lo que tengo como papá, mi súper papá. A mi madre por haber sido mi apoyo emocional y mi oyente cuando practicaba las exposiciones a ver si me lo sabía, por darme la seguridad de que iba a salir bien, le agradezco por ser mi fan número 1, nunca dejaste de creer en mí.

A mis amigos presentes hoy en día desde el inicio de la carrera Valeria, Mariabel, Kharllys, Claudia que a pesar de que los caminos son distintos la amistad sigue y la meta sigue siendo la misma y estaré ahí para verlas y la especial mamá Mercedes que nunca falla en los momentos de crisis y entregas a última hora, por otra parte, los que permanecieron desde el liceo dándome el apoyo y ánimo Nikoll, Luis, Darianny y Andy. Por último, a mi compañera Paola Uzcátegui por ser parte de este camino desde un inicio y logro del mismo.

Le agradezco a mis supervisores María Rodríguez y Esteban Duarte por las enseñanzas y experiencias que me otorgaron en la etapa final de mi carrera en pasantías dentro y fuera del Centro psicológico, por darme la oportunidad de dar un aporte a niños y adolescentes sobre la salud mental regalándome experiencias bonitas de gran valor.

Al Lcdo. Jhoussan Bello como asesor, nunca imagine que fuera la persona que más ayuda brindó al momento de realizar este trabajo, por haber corregido y aclarado cada duda, por haber tenido la comprensión, paciencia y dedicación, simplemente queda decir que siento admiración y lo tomo como ejemplo a seguir por lo que es y por lo que da. También a la Lcda. Mariányela Quintana como tutora por haber aceptado, prestado tiempo y dedicación a este trabajo, por tenernos paciencia y exigencia a la vez. Solo queda decir, gracias por haber enseñado desde su ser.

González, Ybrarys.



UNIVERSIDAD ARTURO MICHELENA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS BAJO LA MODALIDAD VIRTUAL”.**

**Caso Estudio: Estudiantes del 6to al 8vo semestre de la escuela de psicología en la
Universidad Arturo Michelena (San Diego – Estado Carabobo)**

Autoras:

Br. González, Ybrarys.

Br. Uzcátegui, Paola.

Tutora:

Lcda. Quintana, Mariányela.

RESUMEN

La inteligencia emocional y el estrés académico juegan un papel importante en la educación actual, debido a que puede desarrollar la motivación, el control de impulsos, las relaciones sociales, la empatía y la regulación emocional. Es por esto, que la presente investigación tuvo como objetivo general analizar el tipo de relación que existe entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre bajo la modalidad virtual de la Universidad Arturo Michelena, San Diego, Edo. Carabobo. Dicha investigación se llevó a cabo con una metodología de investigación basada en un diseño no experimental y de tipo cuantitativo, se realizó un muestreo de tipo no probabilístico convencional el cual estuvo conformado por 39 estudiantes universitarios que lo conforman 29 mujeres y 10 hombres. Se desarrolló en 3 fases: En la primera se aplicó la Escala de Inteligencia Emocional, Trait Meta Mood Scale TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1997, Cp. Extremera y otros, 2004) obteniendo un 61.50% de la población que poseen una adecuada Atención Emocional, un 56,40% que mantienen Comprensión Emocional y un 46.20% cuentan con adecuada Regulación Emocional. En la segunda fase se aplicó Inventarios SISTémico COgnoscitivista (SISCO) del Estrés Académico de Barraza (2006) obteniendo un 70.83% y 63.65% en estresores y síntomas con un nivel severo, un 58.03% en nivel moderado de estrategias de afrontamiento y 47.94% en nivel leve de estrés académico. En la tercera fase se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, en base a la correlación de emparejamiento de las variables, estas deben puntuar por encima del valor crítico ± 0.10 , dando como resultado un valor de 0.185 definiendo una correlación positiva muy débil lo que permite determinar que se rechaza la hipótesis de la investigación.

Descriptor: inteligencia emocional, metaconocimiento, estrés académico, signos y síntomas.



**UNIVERSIDAD ARTURO MICHELENA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

SOLICITUD DE JURADO EVALUADOR

Quienes suscriben Bachilleres:

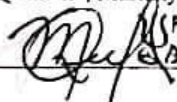
1. Br. González, Ybrarys. CI. V-28.331.252
2. Br. Uzcátegui, Paola. CI. V-28.295.720

Estudiantes del 10mo Semestre de la carrera de Psicología, mención clínica.

Solicitamos ante la Comisión de Trabajo de Grado la designación de Jurado Evaluador para el Trabajo de Grado titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BAJO LA MODALIDAD VIRTUAL** Caso Estudio: **Estudiantes del 6to al 8vo semestre de la escuela de psicología en la Universidad Arturo Michelena (San Diego - Estado Carabobo)**

Nombre del Tutor: Quintana, Mariányela. CI. V-19.425.198

Firma del Tutor: _____


Psic. Mariányela Quintana
RIF.: V194251986
F.P.V.: 11.683

PARA USO DE LA COMISIÓN DE TRABAJO DE GRADO

San Diego a los veintisiete días del mes de junio de 2022



UNIVERSIDAD ARTURO MICHELENA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

RIF: J-30840930-8

ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE GRADO

Nosotros, Prof. _____ C.I. _____ y Prof. _____ C.I. _____, Miembros del Jurado Evaluador del Trabajo de Grado titulado: **”INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BAJO LA MODALIDAD VIRTUAL”** Caso Estudio: **Estudiantes del 6to al 8vo semestre de la escuela de psicología en la Universidad Arturo Michelena (San Diego - Estado Carabobo)**

Cuyos autores son

1. González, Ybrarys, C.I. 28.331.252
2. Uzcátegui, Paola, C.I. 28.295.720

Certificamos que hemos evaluado el mencionado Trabajo de Grado, con el siguiente resultado:

Aprobado Reprobado Aprobado mención
Excelencia

OBSERVACIONES: _____

Firma y Cédula de Identidad de los miembros del Jurado:

Jurado Evaluador

C.I.:

Jurado Evaluador

C.I.:

Sello de la Escuela

San Diego 27, junio, 2022



ÍNDICE DE CONTENIDOS

	P.
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema	17
Formulación del Problema	21
Interrogante Principal	21
Interrogantes Secundarias	21
Objetivos de la Investigación	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Justificación y Delimitación del Estudio	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
Antecedentes de la Investigación	25
Antecedentes Internacionales	25
Antecedentes Nacionales	26
Bases Teóricas Referenciales	28

Enfoque Cognitivo-Conductual	.....	28
Teoría de la Inteligencia	.....	30
Inteligencia emocional	.....	30
Dimensiones de Inteligencia Emocional	.....	31
Teoría del Modelo de Estrés Académico	.....	33
Estresores Académicos	.....	33
Ejes Temáticos	.....	34
Estudiantes universitarios	.....	34
Adulto joven	.....	35
COVID-19	.....	36
Confinamiento por COVID-19	.....	37
Fundamentos Normativos	.....	37
Definición de Términos Básicos	.....	40
Sistema de Variables	.....	41
Formulación de Hipótesis	.....	41
Matriz de Variables	.....	43
 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO		
Paradigma de la Investigación	.....	47
Diseño y Tipo de Investigación	.....	47
Fases Metodológicas de Investigación	.....	48
Nivel y Modalidad de Investigación	.....	49
Población y Muestra	.....	49

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	55
Descripción de los Instrumentos	55
Validez y Confiabilidad	58
Técnicas de Análisis	59

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE DATOS.

Fase I: Identificar los criterios de inteligencia emocional de los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.	61
Fase II: Medir los niveles de estrés académico que presentan los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.	65
Fase III: Establecer la correlación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes bajo la modalidad virtual del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.	67
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	70
REFERENCIAS CONSULTADAS	73
ANEXOS	79

ÍNDICE DE TABLAS

	P.
Tabla N° 1. Matriz de Variables.	42
Tabla N° 2. Características de la muestra.	51
Tabla N° 3. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo al sexo.	52
Tabla N° 4. Distribución de la muestra de estudiante de acuerdo a las edades.	53
Tabla N° 5. Distribución de la muestra de	

estudiante de acuerdo a los semestres.	.....	54
Tabla N° 6. Baremación de la Atención.	.....	56
Tabla N° 7. Baremación de la Claridad.	.....	56
Tabla N° 8. Baremación de la Reparación.	.....	56
Tabla N° 9. Leyenda de la fórmula de correlación de Pearson	.....	59
Tabla N° 10. Valores numéricos de r de Pearson.	.....	60
Tabla N° 11. Resultados individuales de los factores de Inteligencia Emocional.	.....	61
Tabla N° 12. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la atención emocional.	.....	63
Tabla N° 13. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la claridad emocional.	.....	63
Tabla N° 14. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la reparación	.....	64
Tabla N° 15. Resultados individuales de las dimensiones del estrés académico.	.....	66
Tabla N° 16. Distribución de las medias de estrés académico Y sus dimensiones.	.....	67
Tabla N° 17. Evaluación del coeficiente de la prueba de bondad de ajuste para la inteligencia emocional y estrés académico	.....	68
Tabla N° 18. Coeficiente de correlación y significancia entre Inteligencia emocional y estrés académico.	.....	69



ÍNDICE DE FIGURAS

	P.
Figura N°1. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo al sexo.	52
Figura N° 2. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a las edades.	53
Figura N° 3. Distribución de la muestra de estudiante de Acuerdo al semestre cursado.	54
Figura N° 4. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo atención emocional	63
Figura N° 5. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo claridad emocional	64
Figura N° 6. Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo reparación.	65



ÍNDICE DE ANEXOS

	P.
Anexo A: Consentimiento Informado	80
Anexo B: Instrumentos de Medición	82

INTRODUCCIÓN

El estrés académico, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se define como una inquietud general que viven los individuos de diferentes etapas académicas. Por lo cual, esto se ve reflejado en su estado de salud y funcionalidad bio-psico-social. Así, Mayer, Salovey y Caruso (2000) plantean que la Inteligencia Emocional (IE) puede ser entendida como una forma de inteligencia social, separada de la inteligencia general y que tiene relación con la emoción y la cognición. El modelo de IE de Mayer, Salovey y Caruso (2004) propone 4 habilidades básicas: 1) La habilidad para percibir las emociones propias y de los demás; 2) Para utilizar las emociones con el fin de facilitar la toma de decisiones; 3) Para conocer las emociones; y 4) Para regular las emociones propias y de los demás. Es, por tanto, la inteligencia emocional (IE) es un factor importante para lograr el éxito académico, laboral y para la vida cotidiana en general (Goleman, 1998), por ello, es conveniente promover una manera inteligente de sentir y gestionar las emociones para propiciar una mejor adaptación al medio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Cabe resaltar que, una inteligencia emocional inadecuada en una situación de estrés agudo puede llevar al estrés crónico, a la aparición de estados emocionales negativos y psicopatológicos, así como a una alteración de la capacidad para tomar decisiones. De este modo, el método desde la perspectiva médica de Lipowski (1970) hace referencia a la respuesta cognitiva y motora que generamos con el interés de conservar nuestra integridad tanto física como mental o al reintegrarse ante una situación adversa. Desde un enfoque más psicológico, es común que el tratamiento sea definido dándose a entender como un proceso de adaptación ante estímulos estresantes; siguiendo esta afirmación Monat y Lazarus (1991) describen el procedimiento de evitación de estrés académico como "los esfuerzos de un individuo para dominar las demandas (condiciones de daño, amenaza o desafío) que son valoradas o percibidas como excedentes o demandantes a sus recursos" (p. 5).

Asimismo, Cornejo y Lucero (2005) estudiaron la demanda del estrés académico en estudiantes, en donde se llegó a la conclusión que para el bienestar de los individuos, el estrés debe disminuir, buscando la solución de problemas y de la búsqueda de apoyo social,

asociándose con el bienestar psicológico; Figueroa Contini, Lacunza, Levín y Suedan (2005) también dan cuenta de una correlación positiva entre la inteligencia emocional y estrés académico, donde implican un papel activo por parte del sujeto. Los adolescentes con bajo bienestar tienden a utilizar métodos del tipo pasivo para afrontar el estrés académico ya que no requieren de empeño por parte del sujeto, sino una evitación del problema y el alivio de la tensión.

Haciendo referencia a lo antes mencionado, importantes investigadores proponen la existencia de un posible vínculo entre la inteligencia emocional (IE) y el estrés académico (Folkman y Moskowitz, 2004; Shah y Thingujam, 2008; Limonero, Fernandez-Castro, Tomás-sábado y Aradilla, 2009). Debido a ello se han generado varias explicaciones de la posible relación entre las variables, siendo la de Epstein (1998) una de las más claras, al mencionar que los individuos emocionalmente inteligentes cuentan con estructuras cognitivas más constructivas que les permiten ser capaces de identificar con mayor precisión el impacto que tienen sus pensamientos sobre sus emociones. Consecuentemente, estas personas serían mucho más hábiles para reconocer estrategias de afrontamiento adecuadas y utilizarlas con mayor frecuencia.

Con base en lo anterior, se propone esta investigación con el propósito de describir la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios bajo la modalidad virtual. La misma utilizará el diseño no experimental, basándose en el enfoque cuantitativo, además, el presente estudio se enmarca dentro una investigación de tipo descriptivo-correlacional, de corte transversal.

Cabe destacar, además, que este trabajo de grado está comprendido por cuatro partes. En la primera parte se plantea el problema de investigación, sus objetivos, la importancia y justificación de la investigación. En la segunda, se introducen conceptos relevantes en relación a la bibliografía en la que se fundamenta este estudio, en la tercera parte, se incorporan las orientaciones metodológicas que se han de seguir en el marco de la investigación que se propone realizar. Y, por último, en la cuarta parte, se presentan los resultados y conclusiones del estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Actualmente, dentro de la vida universitaria nos estamos encontrando con personas que, aunque parezcan esforzarse mucho y dedicar varias horas para estudiar constantemente, no alcanzan los objetivos que esperan y una gran cantidad de ellos no llegan a completar los ciclos de estudios, por lo que se quiere realizar el estudio correlacional para localizar cuáles son las emociones frente el estrés académico. Es a partir de allí, donde queremos observar si existen personas que presentan indicadores bajos de un buen control emocional o especificar si en ocasiones sufren en demasía por consecuencias emocionales generadas por sus relaciones interpersonales. De la fuente Sander y Putwain. (2013) señalan que durante la estancia de los estudiantes en la universidad se tienen experiencias emocionales negativas que generan estrés académico.

Estas tendencias investigativas dejan en evidencia una hipótesis sobre la relevancia que se le otorga a los estilos de estrés académico en las diferentes áreas del comportamiento humano, supuesto que desde lo empírico se sustenta y deja un promisorio trabajo por realizar, dado que consolida recursos efectivos en la intervención psicológica. Igualmente, dentro de los trabajos de estrés académico más reconocidos se encuentran los de Folkman y Lazarus (1985) quienes explican que las personas utilizan diferentes métodos para evitar dicho estrés dependiendo del conflicto con el que se encuentren y estas pueden caracterizarse por ser beneficiosas o disfuncionales. De acuerdo a esta respuesta metódica, involucra un proceso de evaluación cognitiva, en busca de prevenir, evitar o modular el malestar emocional que la situación estresante puede provocar (Perlin y Schooler, 1978).

Por tanto, éste se puede ver como una respuesta adaptativa que produce cambios tanto conductuales como cognitivos que tienen como finalidad que las personas se ajusten al ambiente. El estrés produce una sensación de peligro o amenaza, ante la cual se siente la necesidad de protegerse, por ejemplo, cuando los estudiantes creen que no han estudiado lo necesario para

aprobar un examen o una asignatura, cuando perciben a estas últimas como muy difíciles de aprobar, o cuando sienten que tienen un excesivo trabajo académico, entre otras. Costarelli y Patsai (2012) encontraron resultados similares y afirman que el estrés académico es un generador de dificultad que puede influir en el desempeño académico, dichas las fuentes de estrés son tan diversas como: realizar un examen, acudir a asesorías escolares y a tutoría, realizar tareas, así como la sobrecarga académica, falta de tiempo e incluso la pandemia.

Al respecto, Saleh, Camart y Romo (2017) indican que cuando los estudiantes universitarios muestran altos niveles de estrés, angustia psicológica y bajos niveles de autoestima, optimismo y autoeficacia, su desempeño académico se ve afectado. Por lo tanto, es necesario contemplar el estudio de las emociones que experimentan los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a situaciones que llegan a desencadenar estrés académico, ya que, se debe conocer las medidas para que sean capaces de comprender y manejar dichas situaciones, y así evitar algún malestar significativo. Es por ello, que los estudios sobre inteligencia emocional han puesto de manifiesto que los individuos con alta inteligencia emocional presentan una mayor capacidad para manejar sus emociones en situaciones de estrés y permitiéndoles establecer eficazmente sus metas.

Es por ello, que el estrés académico se ha definido como la situación de tensión física y emocional vinculada a las exigencias del mundo académico. Igualmente, Gutiérrez y Amador (2016) mencionan que entre las consecuencias que presenta el estrés académico, como otros tipos de estrés, son manifestaciones físicas individuales, como incremento de la frecuencia cardíaca, transpiración y tensión muscular de brazos y piernas; respiración entrecortada y roce de los dientes, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea y problemas de digestión. Las reacciones conductuales más relevantes son deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, tabaquismo, consumo de alcohol u otros, ausentismo, nerviosismo, aumento o reducción de apetito y sueño. En relación con esto Guadarrama (2012) menciona la siguiente:

Es pertinente enfocar la mirada hacia las diversas situaciones que generan estrés en estudiantes universitarios, así como un desarrollo y diversas formas para afrontarlo la

cual permitirá el acceso a un mejor aprovechamiento académico, principal fin de la estancia de los jóvenes en el ámbito educativo (p. 1535).

Así mismo, luego de conocer el estrés académico, es relevante conocer el siguiente constructo, que es la Inteligencia Emocional (IE), la cual es definida como un constructo que define una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de los demás (Mayer y Salovey, 2000). Dentro del constructo global de la inteligencia emocional, la regulación de las emociones y el estudio por modalidad virtual, es considerada un componente esencial, ya que posibilita la moderación de las emociones negativas y la potenciación de las emociones positivas, proporcionando de este modo un mecanismo adaptativo a los estudiantes, con el fin de que estos se enfrenten más eficazmente a los inevitables factores estresantes que conlleva la vida académica. Debido a su importante papel sobre el bienestar psicológico, la regulación emocional ha sido identificada como un recurso relevante en el afrontamiento de la vida académica (Fischer et al., Forthun et al., Pidcock et al. y Dowd et al., 2007).

Dentro de un Informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020: 16), se menciona cuáles pueden ser los impactos de la pandemia previsible a corto, mediano y largo plazo para los estudiantes de educación superior en el tema de la inteligencia emocional:

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular en aquellos estudiantes con problemas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente, una encuesta realizada entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la modalidad de estudio virtual (p. 16).

En consecuencia, estos factores se presentan como posible causa del desarrollo de signos y síntomas en el estrés académico. Para ilustrar, se encuentra el caso de estudiante universitaria, perteneciente a la escuela de psicología en la Universidad Arturo Michelena, C.P de 21 años quien relató su experiencia con relación a la problemática expuesta:

Hace dos semestres tuve que congelar la carrera, porque simplemente no me adaptaba a las clases de modalidad virtual, me encontraba frustrada y acompañado de temas económicos tuve que desertar durante un periodo semestral completo. Al momento de retomar de nuevo, y ver como la pandemia seguía, emociones como la tristeza, frustración, desespero, desesperanza, etc, era todo totalmente una montaña rusa en mi cuerpo y mente. Además, el estrés fue y sigue siendo uno de mis fieles compañeros en este camino de la educación con modalidad virtual ya que se presenta en momentos como una falla de luz, de internet o simplemente cuando no entendía/entiendo algún tema de alguna materia. Llevándome al colapso de llorar y sentirme estancada. (Comunicación personal, 28 enero de 2022) (Consentimiento Informado: Anexo A).

Con relación al párrafo anterior, A.O de 20 años, estudiante universitaria de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, quien dio a conocer su experiencia ante la problemática virtual utilizando como medio de comunicación las plataformas online siendo esta específicamente WhatsApp, a través de esta se comparte lo siguiente:

Al comienzo de la pandemia pensé que sería temporal los estudios en la modalidad virtual, en el cual me fui adaptando, pero debo admitir que después fue muy complicado la constancia, aún no encontraba la manera de organizarme para poder realizar mis actividades, sentía que no tenía tiempo, un factor que me afectó en gran manera fue el hecho de "procrastinar" estando en mi ambiente de hogar, todo me era más atractivo que los estudios, cosa que me afectó emocionalmente y afectó mi constancia en los estudios. Si algo puedo decir es que el estrés ha estado muy presente en cada uno de los semestres, en algunos más que otros, incluso viví una contracción muscular lumbar por el estrés y el estar muchas horas sentada estudiando o viendo clases, en esta modalidad todos como

estudiantes debemos dar la milla extra, por tal motivo el estrés se incrementa. (Comunicación personal, 28 enero de 2022) (Consentimiento Informado: Anexo A-2).

Es por esta razón que, al plantear el presente estudio en la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena, se hace notar la ausencia de estos estudios que relacionan dichas variables explicadas anteriormente; por lo que, se desconoce la realidad de los estudiantes y es necesario llevar a cabo una investigación para conocer y describir la Inteligencia Emocional y el estrés académico de dichos estudiantes universitarios.

Formulación del Problema

Interrogante Principal

¿Cuál es el tipo de relación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios de 6to, 7mo y 8vo semestre bajo la modalidad virtual?

Interrogantes Secundarias

1. ¿Cuáles son los criterios de inteligencia emocional que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la Universidad Arturo Michelena?
2. ¿Cuál es el grado de estrés académico que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la Universidad Arturo Michelena?
3. ¿Cuál es el tipo de relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico que presentan los estudiantes de 6to, 7mo y 8vo semestre de la Universidad Arturo Michelena?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar el tipo de relación que existe entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre bajo la modalidad virtual de la Universidad Arturo Michelena.

Objetivos Específicos

1. Identificar las dimensiones de inteligencia emocional que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, bajo la modalidad virtual.
2. Medir los niveles de estrés académico que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, bajo la modalidad virtual.
3. Establecer la correlación entre la inteligencia emocional y el estrés académico que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, bajo la modalidad virtual.

Justificación y Delimitación del Estudio

El presente trabajo de grado está enfocado en estudiar la correlación existente entre la inteligencia emocional el estrés académico en estudiantes universitarios debido a lo exigido por la reciente pandemia y las nuevas modalidades de estudio (modalidad online), por tanto, han estado ocurriendo diversos cambios en la vida diaria de las personas, lo que ha conllevado de manera paulatina a desniveles motivacionales. Es por ello que se quiere llevar a cabo un estudio preliminar para poder obtener soluciones posteriores y efectivas, lidiando con las emociones y el estrés académico, siendo de vital importancia en estos tiempos de estudios de modalidad virtual. Entonces, el presente trabajo investigativo dentro del paradigma cuantitativo tiene como finalidad sumar un aporte de carácter teórico que permita secundar otros trabajos dentro del área investigativa.

Con base en lo previamente desarrollado se trae a colación que este estudio en conjunto con estudios previos y futuros, presentan un aporte teórico - práctico significativo, ya que

suponen avances teóricos que pueden llevar a evolucionar al conocimiento dentro del tópico en cuestión. En el área social se desarrollará un aporte, ya que los posibles resultados obtenidos en esta investigación permitirán llevar a la comprensión por parte de las comunidades, instituciones e incluso en las dinámicas interpersonales de las situaciones en las cuales pueden encontrarse inmersos los estudiantes debido a la presencia de estrés académico.

De igual forma, esta investigación presenta como propósito, conocer la inteligencia emocional y el estrés académico de los estudiantes universitarios, para que la población tenga presente una solución a las distorsiones; considerando lo expresado con anterioridad, los individuos se encuentran inmersos en la interacción con sus habilidades los cuales se expresan en forma de comportamientos calificables como desadaptativos y que son atribuidos por sí mismo debido a la acción de la percepción con el entorno, de esta manera, la perspectiva funcional del individuo se encuentra afectada por sus procesos académicos, aunados a los prejuicios que se introducen al presentar criterios que disminuyen sus habilidades.

Es por ello, que se puede decir que este estudio, junto con investigaciones previas y futuras, generan un aporte significativo y novedoso, ya que supone avances teóricos que pueden conducir a un mayor desarrollo y evolución con respecto al conocimiento de la inteligencia emocional y el estrés académico. En el ámbito social es un aporte relevante, ya que los resultados obtenidos en este estudio permiten a las comunidades científicas y a las organizaciones estudiantiles comprender las situaciones en las que se pueden encontrar inmersos los estudiantes con relación a las vivencias de estudio bajo la modalidad virtual.

Para finalizar, el presente estudio se enmarca en la línea de investigación de personalidad y salud mental, nutriendo así a la psicología clínica desde una perspectiva dentro del enfoque cognitivo conductual, con la finalidad de generar recursos dentro del gremio de la psicología que puedan incrementar tanto la comprensión del paciente, como también de sus estudios académicos. La delimitación geográfica de la investigación consiste en estudiar la inteligencia emocional y el estrés académico bajo la modalidad virtual en una muestra de 39 estudiantes universitarios del 6to, 7mo y 8vo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena, San Diego - estado Carabobo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes Internacionales

Angulo, R., y Albarracín, A.P. (2018) realizaron una investigación titulada “*Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios*”. El objetivo de este estudio fue examinar la fiabilidad y validez de la escala rasgo de metaconocimiento emocional TMMS, en una muestra de docentes universitarios de instituciones privadas de educación superior, con el fin de aportar al conocimiento sobre su viabilidad en la evaluación de los niveles de inteligencia emocional inter e intrapersonal de esta población. En el estudio participaron 235 profesores universitarios con experiencia mínima de dos años, y vinculados a una institución de educación superior privada de la ciudad de Bucaramanga.

Los resultados indican que la estructura factorial de la Escala TMMS-24 en la muestra evaluada está conformada por las tres dimensiones definidas en la versión española y que la escala reducida a 20 ítems constituye un instrumento con adecuados valores de validez y confiabilidad en la medición de la inteligencia emocional en profesores universitarios. En conclusión, se considera que esta escala constituye un instrumento útil para la medición e investigación del constructo inteligencia emocional como una variable organizacional importante para mejorar la calidad de vida laboral de los trabajadores y la dinámica organizacional de las instituciones de educación superior.

Torrel y Traculi (2018) en su investigación: *Estresores académicos percibidos por estudiantes del Instituto Superior Sergio Bernales, en Cajamarca, Perú*. Establecieron como objetivo general determinar los estresores académicos percibidos por los estudiantes de enfermería del Instituto de Educación Superior Tecnológico Sergio Bernales. Partiendo con una muestra integrada por 120 universitarios hombres y mujeres, bajo el enfoque cuantitativo e

investigación no experimental, con diseño descriptivo-transversal. En este trabajo se hizo uso de la Escala de Estresores Académicos de González, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008).

Obteniendo como resultado, aquellos estresores académicos frecuentes en los estudiantes de enfermería, los cuales se reconoce entre una media de 2.58 y 2.43 para cada alumno. Según el sexo determinaron en varones una media de 2.98 para los exámenes y 2.46 para la intervención en público, en mujeres determinaron una media de 2.48 para los exámenes y 2.42 para la intervención pública, concluyendo de esta manera que los estresores académicos más frecuentes en los estudiantes de enfermería del Instituto Superior Sergio Bernal en Cajamarca, Perú son los exámenes y la intervención pública respectivamente. Tomando en cuenta la similitud del tema, el estudio contiene numerosos aportes a la presente investigación, considerando el uso y la presencia de los estresores académicos percibidos por el alumnado, enfocándose principalmente en las demandas y exigencias que experimentan.

Antecedentes Nacionales

Segura (2018), en su investigación titulada *“Inteligencia Emocional en estudiantes Venezolanos de Educación Media y Universitaria”*, Barquisimeto, Edo. Lara; seleccionaron el Instituto Victegui de Los Teques (educación media), el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta (CULTCA) (carrera de fisioterapia), el Instituto de Ciencias Náuticas Fernando de Magallanes de Caracas (educación media), el Liceo José Vicente de Uda de Caracas (educación media), al Colegio San Martín de Porres de Caracas (educación media) y el Instituto Universitario de Tecnología Industrial Rodolfo Loero Arismendi con sede en Los Chaguaramos de Caracas (carrera de informática), se tuvo por objetivo diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de educación media y universitaria para determinar relaciones entre habilidades emocionales y los efectos del género, contexto geográfico y edad en dichas habilidades emocionales.

La población estaba conformada por estudiantes de educación media y universitaria. La muestra fue intencional de 441 alumnos. El instrumento a utilizar para la recolección de datos fue un Cuestionario de Emociones basado en el modelo de Goleman (1998). De esta forma, la

presente investigación representó un aporte metodológico, siendo esta una investigación tipo descriptiva y correlacional. Del mismo modo, representó un aporte teórico por el uso de la variable Inteligencia Emocional generando así información valiosa sobre la variable en el entorno nacional en estudiantes de otra carrera universitaria.

Moubayed y Rivas (2017), en su investigación *“Impacto del stress académico en los estudiantes del sexto semestre de enfermería. Caso: CUECMC”*, en Caracas, Venezuela, establecieron como objetivo principal evaluar el estrés académico y su impacto en los estudiantes de 6to semestre de enfermería. Fue así como emplearon un estudio de campo-no experimental con una muestra de 50 estudiantes de enfermería de ambos turnos (día y noche), a quienes aplicaron el Inventario de SISCO estrés académico de Barraza (2007).

En relación a los resultados del estudio, reflejaron altos niveles de estrés académico en los estudiantes involucrados, en donde las diferentes situaciones preocupantes para el estudiante fueron un 25% hacia la sobrecarga de tareas y un 32% hacia las evaluaciones y el tiempo limitado. Asimismo, en las consecuencias que fueron generadas, un 22% arrojó hacia él nunca-algunas veces de reacciones ante el estrés mientras que el 26% arrojó resultados de casi siempre-siempre sobre la capacidad para enfrentarse ante el mismo. Finalmente, determinaron que dichos factores estresores eran los que tenían como consecuencia las manifestaciones características del estrés y preocupación en los estudiantes.

La inclusión de esta investigación ofrece diversas contribuciones, primeramente estudia las exigencias y demandas realizadas a los estudiantes, en el estudio se manejaron los constantes pensamientos tensos generados ante situaciones estresantes y exigencias, creando la probabilidad de que el estudiante ante las imposiciones del entorno académico desarrolle estrés; además tomando en cuenta la similitud del tema, aporta al presente trabajo una guía permitiendo así contenido más desarrollado del estrés académico, además de un mejor entendimiento del tema.

Bello y Chocron (2008) en su investigación *“Relación entre Estrés Académico y la Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios de la U.C.V”* en Caracas, Venezuela, teniendo como objetivo principal establecer la relación existente entre el estrés académico y la

autosuficiencia académica en estudiantes de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. El estudio estuvo conformado por 124 estudiantes voluntarios de la Escuela de Psicología, pertenecientes al 7mo y 10mo semestre.

Para medir las variables aplicaron dos pruebas una consiste en una escala venezolana para medir el estrés académico en estudiantes universitarios desarrollada por Bayed (2004), y una escala adaptada a la población venezolana desde su versión original desarrollada en población norteamericana por Zajacova y Espenshade (2005) para medir la autoeficacia percibida. Entre los resultados se encontró la existencia de una relación inversa y moderada entre el estrés académico y la autoeficacia académica, igualmente llama la atención que los participantes se comportan de manera muy homogénea entre sí, sin presentar casi distinción entre semestre, edad, ni mención. Esta investigación aporta al presente trabajo diferentes factores tocando conceptos tales como el estrés y la autoeficacia académica, haciendo hincapié en un mejor conocimiento en cuanto a la implementación de la inteligencia emocional, y lo primordial que es durante el proceso adquisición de conocimientos y aprendizajes.

Bases Teóricas Referenciales

Enfoque Cognitivo Conductual

El modelo cognitivo conductual surge en la década de 1960 a partir de dos corrientes psicológicas. Por un lado, la aproximación cognoscitiva y, por el otro, la conductual. Así mismo Mahoney (1974, como se citó en Serrano, 2001) afirma que “La mezcla cognitivo conductual surgió como resultado de no considerarse, dentro del análisis experimental de la conducta, el papel de los eventos privados; los sentimientos y los pensamientos”. Por otra parte, Beck (1970) sugirió que dicha aleación obedece tanto a las limitaciones del modelo conductual, en el cual no se toman en cuenta los aspectos cognitivo y afectivo de las personas, como a las semejanzas que guardan las prácticas terapéuticas de ambas posturas cuando son comparadas con las de la aproximación psicodinámica.

Battle (2008) señala que este modelo combina modelos de la teoría del aprendizaje con aspectos del procesamiento de la información, en su intento de explicar cómo se instauran las conductas durante la infancia y la adolescencia. Al integrar estos dos postulados teóricos, la teoría conductual y la cognitiva; integra los factores internos y externos del sujeto. De manera que no solo la teoría del aprendizaje social de Bandura fue pilar de este modelo, sino también la teoría del aprendizaje clásico de John Watson, el condicionamiento operante de B.F. Skinner y el aprendizaje cognitivo de Aaron Beck y Albert Ellis, el modelo cognitivo conductual nace así de una combinación de varias teorías.

En relación a la idea anterior, Colina (1994) refieren que este enfoque: “Se encuentra basado en la premisa fundamental que afirma que el afecto y la conducta de un individuo se encuentran mayormente determinados por la forma en la que éste conceptualiza al mundo” (p.4). Ellis y Beck (1962, como se citó en Ibáñez y Manzanera, 2014) postulan que:

Las emociones y conductas de las personas están influidas por su percepción de los eventos. No es una situación en sí misma la que determina lo que una persona siente, sino más bien la forma en que ella interpreta la situación. En otras palabras, la reacción emocional influye en cómo reaccionamos, y eso se evidencia en el comportamiento de la persona ante esa situación, según sea la circunstancia. (pág.9)

De igual modo Minici, Rivadeneira y Danah (2001) hacen hincapié en la influencia que el pensamiento ejerce sobre las emociones, ya que el pensamiento de un individuo refleja su sistema de interpretación del mundo, vale decir, un conjunto de creencias, supuestos y reglas subyacentes que lo por general no son plenamente conocidas por las personas.

Teoría de la inteligencia

En la disciplina de psicometría, la atención se centra en los aspectos que puedan ser operacionales y cuantificables de la misma. Entre los representantes podemos citar a Jen-sen, Eysenck y Scarr (1997), que defienden la tesis de la inmodificabilidad de la inteligencia. El segundo enfoque, se basa en el paradigma del procesamiento de la información, para dar a

entender una inteligencia determinada por los procesos cognitivos superiores como forma de habilidad o destrezas. Se encuadran dentro de este modelo autores como Feuerstein, Campione, et al., (1979-1987). Estos autores consideran que no sólo puede mejorar la inteligencia, sino que debe hacerse. Y el tercer enfoque, se encuentra encabezado por Gardner (1983), quien plantea un enfoque de pensamiento humano que abarca un amplio abanico de inteligencias. Sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado.

Inteligencia emocional

Reeve (2003), explica que las emociones pueden caracterizarse como fenómenos multidimensionales que tienen un componente subjetivo, biológico, funcional y social. De acuerdo al modelo de Plutchick del mismo autor, físicamente las emociones preparan al individuo para adaptarse a un ambiente en permanente cambio, cumpliendo con 8 funciones distintivas: la protección, la destrucción, la reproducción, la reintegración, la afiliación, el rechazo, la exploración y la orientación.

Aunado esto se tiene a Goleman (1995) quien hace mención por primera vez sobre la Inteligencia Emocional, con la llegada de su libro, en el que define la IE como, la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de identificar las propias emociones, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos y regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales de juicio, también la habilidad para reconocer lo que los demás están sintiendo, siendo la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. En conclusión, la inteligencia emocional enseña la importancia sobre las emociones, y el impacto que estos tienen en la manera de vivir, convirtiéndose en una herramienta interna fundamental para vivir de una manera más armoniosa

Por otra parte, se tiene a Peter Salovey y John Mayer (1990), acuñaron el término de Inteligencia Emocional y propone definirla como: “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de esta acción y el pensamiento propio” (Mayer y Salovey, 1990,

p. 68). En otras palabras, se considera como la capacidad de controlar y regular los sentimientos propios y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción.

Se tiene que según Sojo (2002), la IE ha sido vinculada a otros términos alternativos como motivación, disposición y rasgos de la incapacidad y el funcionamiento personal y social global. Es por ello que debe ser caracterizada como inteligencia estándar, respondiendo a criterios rigurosos, divididos en tres grupos: conceptual, correlacional y de desarrollo. De acuerdo con Farah, Rodríguez y Sosa (2008), la inteligencia emocional es una forma genuina de inteligencia, pues se refiere a un aspecto de la persona, cuantificable y medible, que hace referencia a la capacidad de aplicar el pensamiento abstracto, de aprender y adaptarse al medio ambiente.

Dimensiones de inteligencia emocional

Los componentes del constructo de Inteligencia Emocional son numerosos, esto atendiendo a los diversos factores teóricos, en donde existe una variedad de autores que han estudiado las dimensiones de la inteligencia emocional por lo que se ven expuestos de manera paulatina con relación a sus propuestas, entre los cuales se tiene:

Modelo de Goleman (1996)

Se considera un modelo mixto, desarrollado y conceptualizado por Goleman (1996) la inteligencia emocional comprende: “aprender a reconocer, elaborar y aprovechar sus sentimientos, a empatizar y enfrentarse a los sentimientos que surgen en las relaciones” (página 12). Por lo que, “determina la capacidad potencial de la cual disponen las personas para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación” (Goleman, 1998).

El mismo autor ve a la inteligencia emocional como la capacidad de perseverar y motivarse a pesar de las posibles frustraciones, controlar los impulsos, aplazar las

gratificaciones, regular los propios estados de ánimo y emociones, evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. Goleman en su teoría también habló sobre cinco dimensiones básicas de la inteligencia emocional: La autoconciencia emocional, es la capacidad de entender lo que sentimos y de estar conectados en todo momento con nuestros valores y nuestra esencia; La automotivación, es la habilidad de orientación a nuestras metas; Autorregulación, es la habilidad de controlar impulsos emocionales; Empatía, son los vínculos sociales y afectivos; Habilidades sociales, consiste en buscar respuestas adecuadas para los entornos.

Modelo de Mayer y Salovey (1997)

Por otra parte, se encuentra el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1997) el cual menciona que la IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Para estos autores, la Inteligencia Emocional implica la capacidad de percibir emociones, de poder asimilar los sentimientos que se le relacionan, comprender la información emocional y manejarla. Este modelo tiene la particularidad de ir de los procesos psicológicos básicos a los de mayor complejidad, es decir, para que una persona llegue al último nivel, se hace necesario que pase por los niveles anteriores. Puede caracterizarse entonces como un modelo jerárquico, en el que primero deben desarrollarse las habilidades más básicas para llegar a las más complejas. Sin embargo, Extremera, Fernández-Berrocal (2004), señalaron que aun cuando las habilidades de Inteligencia emocional se encuentran interrelacionadas, no están determinadas por un continuo entre ellas, lo cual da indicios de una independencia de las habilidades de inteligencia emocional.

Teoría de modelo de estrés académico

Barraza (2006) refiere al estrés académico como un componente sistémico/adaptativo regido por un sistema organizacional, en donde el aprendiz se encuentra inmerso en periodos prolongados de estudio, además este debe responder a un continuo flujo de entrada y salida informativa. Es ahí, cuando según la cantidad, frecuencia y duración de las demandas o exigencias que se presenten ante el alumnado, lo llevarán a enfrentarse contra diversos

estresores, los cuales podrían significar un factor riesgo para el correcto desarrollo académico, y para el mantenimiento de su salud mental, conductual o física.

Así mismo se tiene que Barraza identifica 3 tipos de carácter adaptativos del estrés; normal, distrés (negativo) y eustrés (positivo), sin embargo, al hablar de estrés académico solo toma en cuenta el distrés, pues al mismo lo reconoce como un desequilibrio sistémico entre la persona y las demandas del entorno, ante las cuales deberá utilizar sus capacidades o recursos para enfrentarse, así podrá conseguir un mantenimiento o recuperación del equilibrio sistémico. Las dimensiones presentes en este modelo se definen como: Estresores, es la frecuencia en la que las demandas del entorno son valoradas como estímulo estresor; Síntomas, frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor; Estrategias de afrontamiento, frecuencia de su utilización.

Dimensiones de estrés académico.

Se consideran dimensiones, a las definiciones de un fenómeno en particular, por lo que este constructo hace mención de las siguientes: Arturo Barraza (2007), menciona que los estresores, son un desequilibrio sistemático o situación estresante que se manifiesta en una serie de indicadores, los síntomas es la siguiente dimensión, definida como las características que provoca el desequilibrio sistemático y la última dimensión, son las estrategias de afrontamiento, que son las habilidades para evitar el desequilibrio sistémico.

Estresores académicos

Los estresores académicos “significan para los estudiantes universitarios importantes demandas, capaces de generar diferentes conflictos que, si no son adecuadamente gestionados, se transforman en una fuente de estrés” (Cabanach, Souto y Franco, 2016, p. 42). Es decir, cuando el alumno se encuentra ante una posible sobrecarga académica, falta de tiempo, el encontrar ante situaciones ajenas a él, como fallas en los servicios eléctricos o en los medios de transporte, de modo que, todas las probabilidades para ubicarse en un estado de tensión aumentan, dejando así a los estresores como demandas o exigencias que provocan inestabilidad en los individuos.

Cabanach, Souto y Franco (2016) expresan “el incremento en la carga de trabajo académico se correlaciona con una mayor percepción de estrés, estados más elevados de ansiedad y un mayor número de problemas de salud” (p. 42). Es así como, según la respuesta de los estudiantes ante los conflictos del entorno académico, se crea una probabilidad para el desarrollo de alteraciones cognitivas, conductuales y físicas.

Metaconocimiento emocional.

Hace referencia al conocimiento que las personas tienen sobre sus diversos tipos de conocimientos (hechos, conceptos, procedimientos, principios, etc.) o sobre su actividad cognitiva. Dicho conocimiento puede manifestarse en la capacidad para describir aquellos o en la de controlar y regular eficazmente su aplicación (Flavell, 1970, 1971, 1987; Brown, 1980, 1987). Cuando esta capacidad está poco desarrollada en un sujeto, se considera que es uno de los determinantes de su bajo nivel de aprendizaje y rendimiento. (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983). Por esta razón, han sido numerosos los intentos de facilitar la adquisición de este tipo de conocimiento mediante entrenamiento, especialmente tras comprobarse el éxito del mismo en algunos estudios pioneros. No obstante, los resultados no han sido siempre positivos (Campione, 1987).

Para tratar de explicar esta ausencia de convergencia de los distintos trabajos sobre entrenamiento metacognitivo, algunos autores han subrayado, entre otras cosas, que las medidas utilizadas implican procesos distintos (Meichembaum y col., 1985). Otros, yendo más al fondo del problema, han señalado que existe cierta confusión en relación con el uso de los términos metaconocimiento, actividad metacognitiva y otros conceptos relacionados como autorregulación, control ejecutivo, etc., conceptos que se hallan ligados a dos líneas de investigación diferentes.

Dimensiones de metaconocimiento emocional.

Salovey y Mayer (1990), hicieron mención de tres dimensiones, especificando el factor de atención, se define como el grado de atención que presta el individuo a sus estados emocionales, el factor de claridad, siendo la habilidad de entender y discriminar entre sus sentimientos y el factor de reparación, que es la habilidad de regular las emociones y reparar experiencias emocionales.

Ejes Temáticos

Estudiantes universitarios

En lo expuesto por la Ley de Educación Universitaria (2010) por medio de la sección XI en el artículo 116, establece que “Son alumnos de las universidades las personas que, después de haber cumplido con los requisitos de admisión establecido en la ley y los reglamento, sigan los cursos para obtener los títulos o certificados que confiere la universidad” en la misma sección, reflejado en el artículo 119, hace un énfasis a la necesidad de título de bachillerato para la inscripción en alguna universidad.

Dicho de otra manera, cabe señalar que algunos autores como lo es Tapia (1997) argumentan que la motivación del interés a una persona por aprender permite que se concentre mejor y, de esta manera, se logren esforzar para obtener los objetivos trazados. En efecto, el interés que expresa el estudiante se refleja en la atención que está dispuesto a ofrecer a la hora de realizar el ejercicio de sus labores académicas. De esta forma, se puede apreciar una relación entre la atención y las etapas del aprendizaje.

Con lo anterior, se resalta que lo indicado por Tapia (1997), un adecuado proceso formativo deberá basarse en los intereses de cada persona, esto tendrá relación con sus experiencias, edad y género para que de esta manera se colabore en su formación, crecimiento y desarrollo intelectual, aunado a esto el estudiante universitario deberá enfocar sus puntos de interés en el objetivo trazado por sus estudios para aminorar el impacto de las dificultades. Aquí

podríamos explicar que el proceso que debe seguir el estudiante universitario debe ser basado en una educación más reflejada en lo emocional, para tener un mejor equilibrio en su desarrollo en la carrera, este estudio basa sus muestras en una población de adultez joven, por lo que es de vital importancia conocer sus conceptos y teóricos.

Adultez Joven

De acuerdo con Papalia, Feldman y Mastorrell (2012) la adultez joven es una etapa de transición donde ocurren cambios significativos para la vida de la persona, la adultez se define de acuerdo a tres criterios: 1) Aceptar las responsabilidades propias, 2) Tomar decisiones independientes, 3) Obtener la independencia financiera. Otro punto importante que define la adultez joven es que la madurez psicológica va a depender de los indicadores internos como lo es el descubrimiento de la propia identidad, la independencia de los padres, el desarrollo de un sistema de valores y el establecimiento de relaciones. Los mismos autores afirman que:

Se trata de una etapa exploratoria, una época de posibilidades, una oportunidad para probar nuevas y diferentes formas de vida. En esencia, es un periodo durante el cual la gente joven ya no es adolescente, pero todavía no se han asentado en los roles adultos (p. 421).

No obstante, el camino a la adultez está marcado por transiciones cuyo orden y tiempo varían. Por otro lado, el autor Uriarte (2005) define que:

Las transiciones, desde el punto de vista del desarrollo humano, son cambios en los que reestructuramos nuestras vidas o reorganizamos nuestras metas. A la psicología no le interesa solamente identificar los cambios sociales que se producen (ser empleado, madre, vivir independientemente), sino de los procesos psicológicos subyacentes, los cuales puede que estén menos externalizados, pero son los más importantes. Los cambios en los roles sociales, en las actitudes, valores, y comportamientos, las experiencias emocionales intensas, el sentido del propio yo, la responsabilidad en los diversos

contextos, el sentido de autodirección de la propia vida, etc. Son variables importantes de la personalidad adulta (p. 149).

Es decir, que la edad adulta viene determinada no tanto por la edad cronológica sino también por los acontecimientos sociales por los que pasa y enfrenta el joven, aquellas tareas de desarrollo que implican por parte del sujeto alto grado de independencia y responsabilidad, como lo es: Finalización de los estudios, primer empleo, vida en pareja, matrimonio, paternidad. No obstante, han ocurrido muchos cambios sociales que han afectado la transición a la vida adulta, y por tanto han cambiado las tareas y los roles, esto se le denomina el fenómeno de los jóvenes retrasados, son aquellos mayores de 25 años de edad que permanecen en sus hogares con sus padres a pesar de tener empleo o pareja estable (Uriarte, 2005).

Esta investigación correlacional, va conectado con la modalidad virtual proveniente de una pandemia mundial provocada por el coronavirus, por lo que se impartieron diversas modalidades de estudio, en donde se va a verificar si afectaron el bienestar de los estudiantes, es por ello que esta investigación presenta una conexión con el COVID-19, causal de la pandemia.

COVID-19

Díaz-Castrillón et al. (2020) mencionan que “en el mes de diciembre de 2019, un brote de casos de una neumonía grave se inició en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, en China” (p. 184). De igual manera Díaz-Castrillón asegura que “El brote se extendió rápidamente en número de casos y en diferentes regiones de China durante los meses de enero y febrero de 2020”. Debido a esto, Díaz-Castrillón afirma que:

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la ocurrencia de la pandemia de COVID-19, exhortando a todos los países a tomar medidas y aunar esfuerzos de control en lo que parece ser la mayor emergencia en la salud pública mundial de los tiempos modernos (p. 184).

Sin embargo, se descartó lo que era llamado un brote de neumonía grave ya que el agente etiológico según Díaz-Castrillón (2020) es “El virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2)” el cual se ubica taxonómicamente en la familia Coronaviridae. Dicho lo anterior, se presentó un confinamiento causal de la pandemia por COVID-19.

Confinamiento por COVID-19

El Servicio Web del Gobierno Vasco (2020) define el confinamiento como “la separación y restricción de movimientos impuesta a una persona o grupo de personas” (párr. 1). A su vez el Servicio Web del Gobierno Vasco hace mención al objetivo principal de la misma como “lograr frenar y controlar la transmisión de la infección, evitando así los contagios y controlando la expansión” (pág. 2).

Así mismo, aclara que el confinamiento “viene impuesto por el decreto del gobierno para toda la ciudadanía. Durante el confinamiento se podrá salir de casa para aquellos supuestos en los que ha dado permiso según la fase de desescalada en la que se encuentre la provincia” (párr. 3) mientras que lo diferencia de aquellas personas que se encuentran en cuarentena las cuales han tenido que ser contagiadas para que el personal sanitario tome esta medida con la finalidad de evitar igualmente la propagación del virus.

Fundamento Normativo

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Dentro de los aspectos normativos establecidos para el desarrollo del proyecto de grado se tomó como referencia la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999). En esta se expresan los siguientes artículos que velan por los derechos y la protección integral de los individuos que conforman la sociedad venezolana.

Artículo 19: El estado garantizara a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable,

indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público, de conformidad con esta Constitución, con los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República y con las leyes que los desarrollen.

Artículo 20: Toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y de orden público y social.

Artículo 83: La salud es un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho de la vida. El estado promoverá y desarrollará políticas orientadas a elevar la calidad de vida, el bienestar colectivo y el acceso a los servicios. Todas las personas tienen derecho a la protección de la salud, así como el deber de participar activamente en su promoción y defensa, y en el cumplir con las medidas sanitarias y de saneamiento que establezca la ley, de conformidad con los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por la República.

En consideración, en el presente estudio se resalta la importancia de la libertad que se debe poseer cada persona ante la sociedad para su adecuada adaptación, si estos contextos no son debidamente respetados en todo momento se corre riesgo de que los individuos se encuentre ante situaciones que generan tensión, lo cual a su vez podría significar alteraciones que conllevan al origen de síntomas y signos propios del estrés y la falta de control de emociones.

Ley Orgánica de la Educación (1980)

Como fundamento normativo que apoya el presente estudio, se considera algunos artículos que establecen la importancia de velar por los derechos y deberes del estudiante, dándole relevancia a los siguientes artículos:

Artículo 3: “La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basado en la familia como célula

fundamental y en la valoración del trabajo capaz de participar activa, consciente y solidariamente, en los procesos de transformación social”.

Artículo 6: Todos tienen derecho a recibir una educación conforme con sus aptitudes y aspiraciones, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de la raza. Del sexo, del credo, la posición económica y social o de cualquier otra naturaleza. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno con el fin de garantizar el máximo rendimiento social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales.

En este sentido, se evidencia la importancia del sano desenvolvimiento académico para el adecuado desarrollo de la personalidad, cuando estos contextos no son debidamente respetados los derechos del individuo se ven expuestos, estas circunstancias podrían causar que el mismo se encuentre ante situaciones de riesgo las cuales a su vez van a acarrear problemas de salud mental, social y académicos.

Código de Ética del Psicólogo (1981)

Principalmente, se toma en consideración el código de ética profesional del psicólogo (1981) venezolano, satisfaciendo en los deberes éticos a seguir como psicólogos en una investigación pues en el mismo se declaran normas que protegen la veracidad del estudio, entre estas se encuentran:

Artículo 23: La cortesía, la consideración y el respeto mutuo son deberes de los profesionales de la Psicología, los cuales igualmente deben manifestar una conducta privada compatible con el honor, la dignidad y la delicadeza. Artículo 55. La investigación en Psicología deberá ser realizada y supervisada por personas técnicamente entrenadas y científicamente calificadas. Artículo 60. El investigador

deberá garantizar el anonimato de las respuestas de los sujetos sometidos a investigaciones y evitar aminorar la posibilidad de cualquier daño moral a aquellos.

Artículo 54: La investigación en Psicología debe inspirarse en los más elevados principios éticos y científicos.

Artículo 55: La investigación en Psicología deberá ser realizada y supervisada por personas técnicamente entrenadas y científicamente calificadas.

Artículo 60: El investigador deberá garantizar el anonimato de las respuestas de los sujetos sometidos a investigaciones y evitar aminorar la posibilidad de cualquier daño moral a aquellos.

Artículo 63: Como científico, el Psicólogo debe, en lo posible, comunicar los resultados de su investigación a otros investigadores. Como primer aspecto, se comprende que la realización de un estudio con índole psicológico significa una gran responsabilidad, por lo tanto, se debe destacar que la misma se realizó y será evaluada por profesionales en el área, asimismo, se hace énfasis en el respeto para los participantes del trabajo, por lo cual los datos personales obtenidos de la muestra se mantendrán en el anonimato.

Estos artículos agregan a la investigación las bases legales por las que se rige la misma, con la garantía de dar protección moral a los participantes y promoviendo la ética que debe mantener el investigador en todo momento, dejando así el presente proyecto en elevados principios éticos, morales y legales.

Definición de Términos Básicos

Emoción: Sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen atención porque afectan el bienestar (Brody, 1999, citado en Groome 2006).

Modalidad virtual: También conocida como enseñanza en línea, hace referencia al desarrollo de la dinámica de enseñanza - aprendizaje que es realizado de forma virtual-online. Es

decir, existe un formato educativo en donde los docentes y estudiantes pueden interactuar en diferencia al espacio presencial (Sanabria, 2020).

Pandemia: Hace referencia a la propagación mundial de una enfermedad nueva. Se produce una pandemia de gripe cuando surge una nueva o variante mutación de un virus gripal que se propaga por el mundo y la mayoría de las personas no tienen inmunidad contra él. Por lo común, los virus que han causado pandemia con anterioridad han provenidos de virus gripales que infectan a los animales (Organización Mundial de la Salud, s. f.)

Sistema de Variables

Variables Relacionadas

- Inteligencia emocional.
- Estrés académico.

Variables de Control

- Estudiantes universitarios del 6to, 7mo y 8vo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena.
- Jóvenes adultos entre 18-45 años.
- Estudiantes bajo la modalidad virtual.

Variables Intervinientes

- Dinámica familiar.
- Sexo.
- Nivel socioeconómico.

Formulación de Hipótesis

Hipótesis de Investigación (H_i)

Existe una relación estadística significativa, Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios bajo la modalidad virtual.

Hipótesis Nula (H_0)

No existe relación estadística entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios bajo la modalidad virtual.

Tabla Nro. 1
Matriz de Variables

Objetivos específicos	VARIABLES	Dimensiones	Definición	Indicadores	Técnicas	Instrumentos	Ítems
Identificar los criterios de inteligencia emocional que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, bajo la modalidad virtual.	Inteligencia emocional		Farah, Rodríguez y Sosa (2008) la definen como una forma genuina de inteligencia, pues se refiere a un aspecto de la persona, cuantificable y medible, que hace referencia a la capacidad de aplicar el pensamiento abstracto, de aprender y adaptarse al medio ambiente.		Escala Trait Meta-Mood Scale	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	1 al 24
		Atención	Salovey y Mayer (1990) la definen como el grado de atención que presta el individuo a sus estados emocionales.	Habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia.			1 2 3 4 5 6 7 8
		Claridad	Para Salovey y Mayer (1990) la claridad viene siendo la habilidad de entender y discriminar entre sus sentimientos	Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social			9 10 11 12 13 14 15 16

		Reparación	Según Salovey y Mayer (1990) el factor de reparación, que es la habilidad de regular las emociones y reparar experiencias emocionales.	Autorregulación, control, solución.			17 18 19 20 21 22 23 24
--	--	------------	--	-------------------------------------	--	--	--

Fuente: González, Y. Uzcátegui, P. (2022)

Tabla Nro. 1 (continuación)
Matriz de Variables

Objetivos específicos	Variables	Dimensiones	Definición	Indicadores	Técnicas	Instrumentos	Ítems
Medir los niveles de estrés académico que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, bajo la modalidad virtual.	Estrés académico		Barraza (2007), el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores.		Escala tipo Likert	Inventario de SISCO para el estudio del estrés académico Barraza (2007)	1 al 31
		Estresores	Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, Barraza (2007)	<ul style="list-style-type: none"> -Preocupación o nerviosismo -Nivel de nerviosismo -Competencia con los compañeros del grupo. - Sobrecarga de tareas y trabajos escolares. -La personalidad y el carácter del profesor. -Las evaluaciones de los profesores. -El tipo de trabajo que te piden los profesores. -No entender los temas que se abordan en la clase. -Participación en clase. -Tiempo limitado para hacer el trabajo. 			1 2 3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6 3.7 3.8

		Síntomas.	Para Barraza (2007) es la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.	<ul style="list-style-type: none"> -Trastorno en el sueño. -Fatiga. -Dolores de cabeza. -Problemas de digestión. -Rascarse, morderse las uñas, etc. -Somnolencia. -Inquietud. -Sentimientos de depresión. -Ansiedad, angustia. -Problemas de concentración. -Sentimiento de agresividad. -Conflictos. -Aislamiento de los demás. -Desgano para realizar las labores escolares. -Aumento o reducción del consumo de alimentos. 		<ul style="list-style-type: none"> 4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.10 4.11 4.12 4.13 4.14 4.15
		Estrategias de afrontamiento.	Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos, Barraza (2007)	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidad asertiva. -Elaboración de un plan. -Elogios. -Religiosidad. -Búsqueda de información sobre la situación. -Ventilación y confidencias. 		<ul style="list-style-type: none"> 5.1 5.2 5.3 5.4 5.5 5.6

Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Tabla Nro. 1 (continuación)

Matriz de Variables

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Definición</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Ítems</i>
Establecer la correlación entre la inteligencia emocional y el estrés académico que presentan los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena, bajo la modalidad virtual.	Correlación	Estadística	Es un índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables cuantitativas. Si la asociación entre los elementos no es lineal, entonces el coeficiente no se encuentra representado adecuadamente. (Castillo, 2016)	-Correlación positiva. -Correlación negativa. -Correlación nula.	Estadística Inferencial Coeficiente de Correlación r de Pearson	$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{N \sum X^2 - (\sum X)^2} * \sqrt{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$	

Fuente: González y Uzcátegui (2022)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma Cuantitativo de la Investigación

Resaltando una característica que define la esencia del enfoque cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirma que este “es secuencial y probatorio” cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase.” (p.4). Por lo tanto, se sostiene que este paradigma de la investigación tiene pasos a seguir y métodos cuidadosos que permitirán que la investigación avance. Algunas de las características resaltantes de este paradigma según los autores ya mencionados fueron “el establecimiento de preguntas, hipótesis y variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones” (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 4). De esta forma la investigación tendrá su forma y estructura base, pues el establecimiento de objetivos, preguntas y variables de investigación serán semejantes al esqueleto de la misma, al definirse un enfoque se plantean las estrategias para el futuro trabajo y se seleccionará un diseño.

Diseño y Tipo de Investigación

Considerando que el “diseño de investigación se refiere a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado, incluyendo las fases metodológicas con sus respectivas actividades” (UAM-FACES, 2021, p. 18), se puede decir que la investigación en cuestión, asume las características de un diseño no experimental, el cual es definido por Palella y Martins (2012) como “el que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable” (p. 87). Por otra parte, el tipo de investigación correspondiente a este trabajo se denomina, investigación de campo, el cual está definido por Arias (2006) como “aquel que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o en la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna, de allí su carácter de investigación no experimental” (p. 31).

Fases Metodológicas de la Investigación

I fase: Identificar los criterios de inteligencia emocional de los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Actividad: Realizar la encuesta descriptiva de Trait Meta-Mood-24 (TMMS-24) de Salovey y Mayer (1997) adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) a los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Producto obtenido: Inteligencia emocional de aquellos estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

II fase: Medir los niveles de estrés académico que presentan los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Actividad: Aplicar el Inventario de SISCO para el estudio del estrés académico Barraza (2007) para indagar acerca del estrés académico, dicho instrumento se expondrá a los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Producto obtenido: Niveles de estrés académico en los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

III fase: Establecer la correlación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes bajo la modalidad virtual del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Actividad: Analizar el Cuestionario del Cuadro de Coeficiente Emocional de Cooper y Sawaf (1998) para indagar acerca de la inteligencia emocional, dicho instrumento se expondrá a los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Producto obtenido: Correlación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes bajo la modalidad virtual del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Nivel y Modalidad de la Investigación

Planteado por Arias en (2006) quien afirma que “el nivel de investigación hace referencia al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (p. 35). Consiguientemente, se llevó a cabo un estudio a nivel descriptivo en donde la intención es interpretar realidades, e incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos.

Por otro lado, se utiliza el estudio correlacional, el cual corresponde al nivel que mide dos o más variables en donde se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos para posteriormente analizar las respuestas, el propósito principal es determinar el comportamiento de una variable conociendo el comportamiento de otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por lo tanto, permitirá describir primero las variables individualmente, para luego establecer la asociación entre el estrés académico y la inteligencia emocional de los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de la escuela de Psicología en la Universidad Arturo Michelena.

Población y Muestra

De acuerdo con Pallela y Martins (2010), la población es totalmente necesaria para la ejecución del estudio, lo que corresponde al conjunto de unidades de los que se desea obtener información y sobre los que se van a generar conclusiones. Por tanto, la investigación presente tiene como población a los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de la escuela de Psicología en la Universidad Arturo Michelena, matriculados en el periodo académico 2022-2.

No obstante, en oportunidades resulta imposible abarcar toda la población, por esta razón, es imprescindible tener un subconjunto de la población llamada muestra, la cual, según

Hernández, Fernández y Baptista (2010) es definida como “un subgrupo de la población, utilizada por economía de tiempo y recursos.

Lo que implica definir la unidad de análisis, delimitando la población para generar resultados” (p. 171). Ahora bien, la muestra escogida para la realización del presente trabajo es de tipo no probabilística en donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, siendo la muestra por conveniencia donde esta va de acuerdo al fácil acceso y disponibilidad de las personas o cualquier otra especificación práctica de un elemento particular relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández, Fernandez y Baptista, 2010).

En el presente trabajo, la muestra está constituida por estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de la escuela de Psicología en la Universidad Arturo Michelena que contengan un promedio de edad de la muestra en general, que será de jóvenes adultos entre 18-45 años, quienes además cumplen con los criterios de inclusión establecidos en la investigación.

Criterios de Inclusión de la Muestra

- Criterio 1: Estudiantes universitarios del 6to, 7mo y 8vo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena.
- Criterio 2: Jóvenes adultos entre 18 – 45 años.
- Criterio 3: Estudiantes bajo la modalidad virtual.

Descripción de la Muestra

La muestra a seleccionar se encontrará constituida por conveniencia dirigido a estudiantes de ambos sexos, entre las edades comprendidas entre los 18 a 45 años, que estén disponibles para realizar los test psicométricos, cursantes de los semestres 6to, 7mo y 8vo de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena (San Diego, edo. Carabobo).

Descripción de la Muestra

Tabla Nro. 2
Características de la Muestra

Sujeto	Sexo	Edad	Semestre
1	Masculino	23 años	7mo semestre
2	Femenino	22 años	8vo semestre
3	Masculino	21 años	8vo semestre
4	Femenino	19 años	8vo semestre
5	Femenino	20 años	7mo semestre
6	Masculino	22 años	8vo semestre
7	Femenino	21 años	8vo semestre
8	Masculino	21 años	8vo semestre
9	Femenino	20 años	6to semestre
10	Femenino	19 años	7mo semestre
11	Femenino	18 años	8vo semestre
12	Femenino	19 años	8vo semestre
13	Femenino	22 años	8vo semestre
14	Masculino	19 años	8vo semestre
15	Femenino	19 años	8vo semestre
16	Femenino	19 años	7mo semestre
17	Femenino	20 años	8vo semestre
18	Femenino	20 años	8vo semestre
19	Femenino	21 años	6to semestre
20	Femenino	18 años	6to semestre
21	Femenino	19 años	6to semestre
22	Femenino	20 años	8vo semestre
23	Masculino	24 años	6to semestre

24	Femenino	18 años	7mo semestre
25	Femenino	22 años	6to semestre
26	Femenino	19 años	7mo semestre
27	Femenino	24 años	8vo semestre
28	Masculino	24 años	7mo semestre
29	Masculino	20 años	7mo semestre
30	Femenino	20 años	7mo semestre
31	Femenino	19 años	8vo semestre
32	Femenino	21 años	8vo semestre
33	Femenino	22 años	8vo semestre
34	Femenino	19 años	7mo semestre
35	Masculino	45 años	7mo semestre
36	Femenino	20 años	8vo semestre
37	Masculino	28 años	8vo semestre
38	Femenino	20 años	8vo semestre
39	Femenino	22 años	8vo semestre

Nota. Datos recogidos de la muestra del estudio. **Fuente:** González y Uzcátegui (2022)

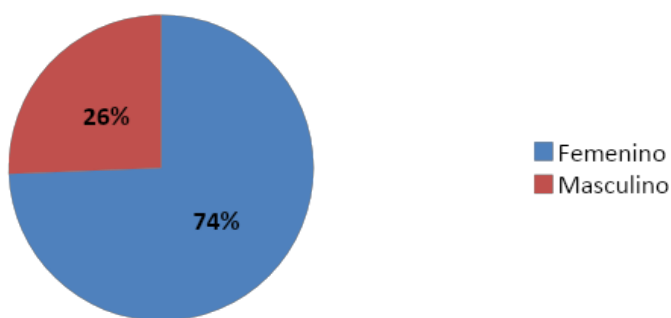
En la tabla Nro. 2 se encuentran todos los datos pertinentes para poder extraer las tablas de distribución porcentual y sus respectivos gráficos para el análisis y descripción de las características de la muestra de 39 estudiantes, de acuerdo a su sexo, edad y semestre cursado, ya que todos están inscritos en secciones online de la escuela de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Tabla Nro. 3
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo al sexo

Sexo	Fr	(%)
Femenino	29	74.40 %
Masculino	10	25.60 %
Total	39	100.00%

Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Figura Nro. 1
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo al sexo



Fuente: González y Uzcátegui (2022)

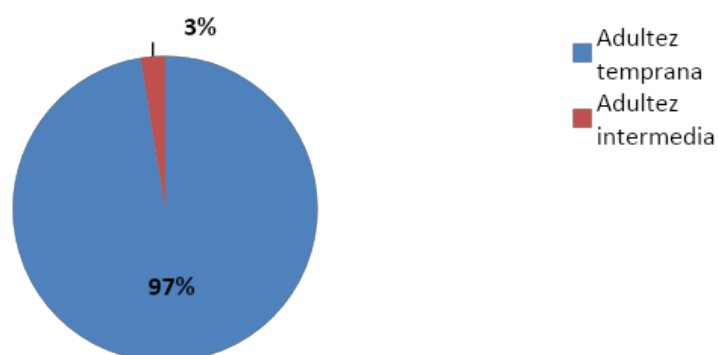
Según la tabla Nro. 3 y figura Nro. 1 la ponderación más elevada en la muestra de 39 estudiantes de psicología de 6to a 8vo semestre en la Universidad Arturo Michelena corresponde al sexo femenino con el 74.40 % (29 estudiantes) en relación a los estudiantes identificados con el masculino que tiene solo un 25.60 % (10 estudiantes).

Tabla Nro. 4
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a las edades

Etapa evolutiva	fr	(%)
Adulthood temprana (18 – 40)	38	97.40 %
Adulthood intermedia (40 – 65)	1	2.60 %
Total	39	100.00 %

Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Figura Nro. 2
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a las edades



Fuente: González y Uzcátegui (2022)

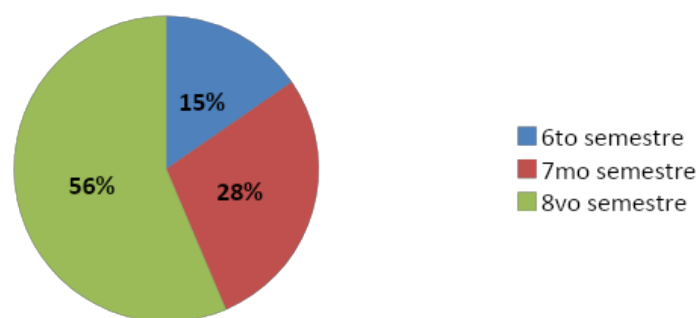
La tabla Nro. 4 y la figura Nro. 2 se denota la ponderación más presente con 97.40 % (38 estudiantes) aquellos con 18, 19, 20, 22, 23 y 28 años de edad, mientras que aquel con 45 años de edad representa el 2.60 % de la muestra analizada.

Tabla Nro. 5
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo al semestre cursado

Semestre	Fr	(%)
6to semestre	6	15.40 %
7mo semestre	11	28.20 %
8vo semestre	22	56.40 %
Total	39	100.00%

Nota. Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Figura Nro. 3
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo al semestre cursado



Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Por último, en lo que la muestra se refiere, la tabla Nro. 5 y figura Nro. 3 muestra la ponderación más alta y esta es observada en los estudiantes de 8vo semestre, debido al porcentaje obtenido, el cual es 56.40 % (22 estudiantes), por otro lado, con un 28.20 % (11 estudiantes) están inscritos en 7mo semestre y, con menor porcentaje, se encuentran los estudiantes del 6to semestre al poseer solo un 15.40 % (6 estudiantes).

Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos

Descripción de los Instrumentos

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

El Traid Meta-Mood Scale-24, se trata de una versión validada en España del instrumento TMMS-24 (Fernández-Berrocal, 2004). En tal sentido, ha mantenido las 3 dimensiones evaluadas en la escala original; por otra parte, 24 ítems fueron eliminados debido a observarse poco fiables, por evaluar aspectos interpersonales y emocionales generales. En los ítems restantes, aquellos indicados de manera negativa, se convirtieron en positivos para proporcionar una mejor comprensión. Se encarga de medir las destrezas con las que el individuo puede ser consciente de sus propias emociones, y su capacidad para regularlas.

En la presente investigación se emplea el instrumento Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24), integrado por la escala de Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= Bastante de acuerdo, 4= Muy de acuerdo, y 5= Totalmente de acuerdo); la escala consta de 24 preguntas que contienen tres sub escalas con 8 ítems en cada una de ellas: La atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.

Su respectiva puntuación corresponde a sumar los ítems del 1 al 8 para el factor de Atención, los ítems del 9 al 16 para el factor Claridad y del 17 al 24 para el factor de Reparación. Luego de la puntuación obtenida de cada sección, se procede a ubicar en las tablas, teniendo puntos cortes para hombres y mujeres debido a que existe diferencias en las puntuaciones para cada uno.

Siendo las tablas las siguientes:

Tabla Nro. 6
Baremación de la Atención

Puntuaciones. <i>Hombres</i>	Puntuaciones. <i>Mujeres</i>
Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36

Fuente: (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Tabla Nro. 7
Baremación de la Claridad

Puntuaciones. <i>Hombres</i>	Puntuaciones. <i>Mujeres</i>
Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Adecuada comprensión 26 a 25	Adecuada comprensión 24 a 34
Excelente comprensión >36	Excelente comprensión >35

Fuente: (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Tabla Nro. 8
Baremación de la Reparación

Puntuaciones. <i>Hombres</i>	Puntuaciones. <i>Mujeres</i>
Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
Excelente regulación >36	Excelente regulación >35

Fuente: (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2006)

El inventario SISTémico COgnoscitivista (SISCO) del estrés académico de Barraza, 2006 consta de 31 ítems distribuidos de la siguiente forma: un ítem dicotómico que permite determinar si el encuestado es candidato a contestar el inventario; un ítem de escalamiento tipo Likert de cinco valores numérico (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco es mucho) que permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico; ocho ítems de escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) que permite identificar la frecuencia en que las demandas son valoradas como estímulos estresores; quince ítems de escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales que permite identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas y reacciones a estímulos estresor y seis ítems de escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales que permite identificar la frecuencia del uso de estrategia de afrontamiento.

A lo que refiere su puntuación, Para su interpretación es necesario obtener la media general; se recomiendan los siguientes pasos: Se toman para el análisis únicamente los ítems de las preguntas tres, cuatro y cinco; A cada respuesta de la escala se le asigna los valores ya recomendados para su codificación (vid supra); Se obtiene la media por cada ítem, de cada

sección y posteriormente se obtiene la media general; Se transforma la media en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 20; Una vez obtenido el porcentaje se puede interpretar con dos baremos: uno normativo u otro indicativo; el investigador decide cuál utilizar y lo reporta.

Siendo los baremos los siguientes:

Baremo normativo centrado en la población en que se validó:

- De 0 a 48% nivel leve del estrés
- De 49% a 60% nivel moderado del estrés
- Del 61% al 100% nivel severo de estrés

Baremo indicativo centrado en el valor teórico de la variable:

- De 0 a 33% nivel leve del estrés
- De 34% a 66% nivel moderado del estrés
- Del 67% al 100% nivel severo del estrés

Validez y Confiabilidad

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004.

Se han realizado estudios para demostrar el nivel satisfactorio de confiabilidad y validez en el instrumento Trait Meta Mood Scale TMMS. Trabajos externos demostraron que la consistencia interna de la versión original la cual oscilaba entre .73 y .82 (Davies, Stankov y Roberts, 1998, p.74, como se citó en Espinoza et al., 2015).

De tal forma que las propiedades psicométricas de la versión española muestran que, para cada factor, la consistencia interna es aceptable entendiendo el $\alpha = .90$, para Atención

Emocional; $\alpha = .90$ para Claridad Emocional y $\alpha = .86$ para Regulación Emocional, donde la fiabilidad test-retest es adecuada dando Atención Emocional = .60; Claridad Emocional = .70 y Regulación Emocional. (Fernández-Berrocal et al., 2004, como se citó en Vasquez, 2013).

Debe señalarse que dicha escala es una versión de TMMS-48 reduciéndose así a TMMS 24, donde la misma fue examinada, ya que la validez y confiabilidad de la versión modificada en español de la escala fue realizada en una muestra de 292 estudiantes universitarios españoles. Las estimaciones de consistencia interna para las subescalas estaban todas por encima de .85 y las correlaciones test-retest después de 4 semanas, se mantuvieron entre .60 y .83. Las correlaciones entre los puntajes en la versión española modificada de las subescalas de la Escala de Trait Meta Mood y las medidas de criterio estaban en la dirección esperada. Esta versión modificada tuvo un nivel de confiabilidad adecuada y relaciones significativas con las variables de criterio como en estudios previos con la versión en inglés.

Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2006)

Las propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico arrojan una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad de Cronbach de .90. Siendo estos niveles de confiabilidad valorados como muy buenos (DeVellis en García, 2005) o elevados (Murphy y Davishofer, en Hogar, 2004).

Estos resultados y el hecho de que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia del instrumento permiten afirmar que los ítems del Inventario SISCO del Estrés Académico pueden ser considerados homogéneos, en el sentido de que miden lo mismo y/o representan el mismo dominio, siendo este el estrés académico.

Por otra parte, se confirma la constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual

coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Revista online: psicología científica, 2007).

Y se determina la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia y de grupos contrastados. Estos resultados, centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario, permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico.

Técnicas de Análisis

Para el análisis de la presente investigación se utilizó el procedimiento de correlación de r de Pearson, el cual según Palella y Martins (2012) permite relacionar dos variables. Este estadístico no supone causalidad entre las variables, sino que se ocupa de definir el comportamiento de las puntuaciones obtenidas por dos variables estudiadas en una muestra determinada. (p.180). Su fórmula es la siguiente:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{N \sum X^2 - (\sum X)^2} * \sqrt{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

Tabla Nro. 9

Leyenda de la fórmula de correlación de Pearson

N	Es el número de pares de observaciones
$\sum xy$	Es la suma de los productos X y Y
$\sum x$	Es la suma de las variables X
$\sum y$	Es la suma de las variables Y
$(\sum x^2)$	Es la suma de los cuadros de la variable X
$(\sum y^2)$	Es la suma de los cuadros de la variable Y

$(\Sigma x)^2$	Es la suma de las variables X elevada al cuadrado
$(\Sigma y)^2$	Es la suma de las variables Y elevada al cuadrado

Fuente: Hernández, Fernández y Batista (2014)

Se utilizará en esta investigación, pues se adapta a las exigencias de la misma, ya que se desea correlacionar los resultados que se obtendrán de la Inteligencia Emocional con los resultados del estrés académico. Una vez obtenidos los datos de correlación, se procederá a interpretarlos, considerando que el coeficiente r de Pearson para Hernández (2010) puede variar de -1.00 a $+1.00$ (p.312), la dirección de la correlación es indicado por el signo positivo o negativo y el valor numérico señala la magnitud. Igualmente, según lo mencionado por Hernández (2010), se tiene lo siguiente:

Tabla Nro. 10
Valores numéricos de r de Pearson

-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa considerable
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
+0.10	Correlación positiva muy débil
+0.25	Correlación positiva débil
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva considerable
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Hernández, Fernández y Batista (2014)



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en forma cuantitativa en el presente capítulo a través de las puntuaciones en los instrumentos aplicados a la muestra de 39 estudiantes universitarios cursantes en secciones online correspondiente a los semestres 6to, 7mo y 8vo de la escuela de Psicología en la Universidad Arturo Michelena, San Diego, Edo. Carabobo. Esto para facilitar y entender el análisis e interpretación, las tablas de puntuaciones y los gráficos de distribución porcentuales en cada una de las variables, siendo las mismas inteligencia emocional y estrés académico, hasta llegar al resultado de la correlación estadística para la decisión de hipótesis de investigación.

Identificar los criterios de inteligencia emocional de los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

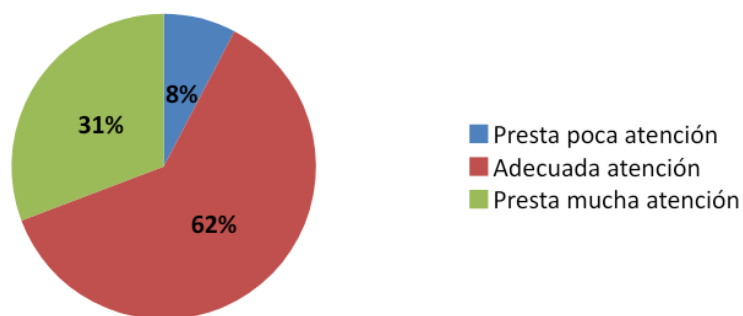
En la muestra presentada se calcularon los factores relacionados a la inteligencia emocional a través de la aplicación, tabulación, análisis e interpretación de la Escala Inteligencia Emocional, Trait Meta-MoodScale (TMMS-24) (Salovey y Mayer, 1997, adaptación de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), siendo una versión reducida de 24 ítems y abarcando un tipo de respuesta con escala Likert de 5 puntos compuesto desde “Nada de acuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo” obteniéndose a través de tablas de puntuaciones directas y comprendiendo a su vez las siguientes factores: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación según lo indique su sexo.

Tabla Nro. 11
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la atención emocional

Indicador	fr	(%)
Presta poca atención	3	7.70 %
Adecuada atención	24	61.50 %
Presta mucha atención	12	30.80 %
Total	39	100.00 %
Media		28.49
Varianza		49.68

Nota. Datos recogidos en la aplicación del estudio. **Fuente:** González y Uzcátegui (2022)

Figura Nro. 4
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la atención emocional



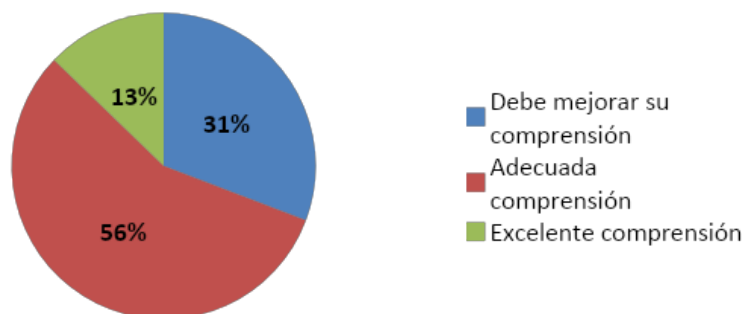
Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Los resultados de la tabla Nro. 11 y figura Nro. 4 muestran cómo predomina el indicador con adecuada atención al tener un 61.50 % (24 estudiantes) debido al puntaje obtenido en la aplicación del instrumento. Añadido a esto, se observó un porcentaje de 30.80 % (12 estudiantes) en el indicador de presta mucha atención y, por último, el porcentaje a 7.70 % (3 estudiantes) posee el indicador de prestar poca atención.

Tabla Nro. 12
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la claridad emocional

Indicador	fr	(%)
Debe mejorar su comprensión	12	30.80 %
Adecuada comprensión	22	56.40 %
Excelente comprensión	5	12.80 %
Total	39	100.00 %
Media		26.90
Varianza		60.46

Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Figura Nro. 5
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la claridad emocional


Fuente: González y Uzcátegui (2022)

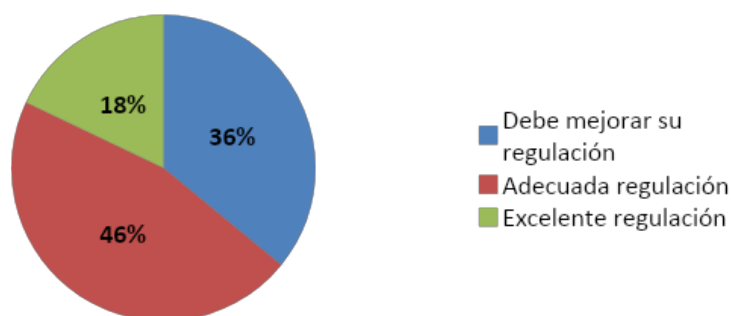
En el segundo factor, los resultados se pueden visualizar en la tabla Nro. 12 y figura Nro. 5 en donde, nuevamente, predomina el indicador adecuado, esta vez refiriéndose a la comprensión, y el mismo posee un porcentaje de 56.40 % (22 estudiantes) debido al puntaje corregido. Añadido a ello, un 30.80 % (12 estudiantes) en el indicador para mejorar su comprensión y, esta vez siendo el menos presente, un 12.80 % (5 estudiantes) poseen el indicador mencionado con excelente comprensión.

Tabla Nro. 13
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la reparación

Indicador	fr	(%)
Debe mejorar su regulación	14	35.90 %
Adecuada regulación	18	46.20 %
Excelente regulación	7	17.90 %
Total	39	100.00 %
Media		26.15
Varianza		60.87

Fuente: González y Uzcátegui (2022)

Figura Nro. 6
Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo a la reparación



Fuente: González y Uzcátegui (2022)

De acuerdo a la tabla Nro. 13 y figura Nro. 6 predomina una vez más el indicador intermedio, pero en esta ocasión con menor porcentaje, solo el 46.20 % (18 estudiantes) correspondiente a la adecuada regulación. También se denota un 35.90 % (14 estudiantes) ubicados en el indicador donde se debe mejorar la regulación, siendo el más alto de este indicador en la muestra, y, finalmente, con un 17.90 % (7 estudiantes) el indicador mencionado con excelente regulación.

Medir los niveles de estrés académico que presentan los estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Para hacer el análisis, corrección y calcular los niveles de estrés académico presente en los estudiantes se realizó la aplicación, tabulación e interpretación del Inventario SISTémico COgnoscitivista (SISCO) del Estrés Académico de Barraza en 2006, teniendo un total de 31 ítems y abarcando un tipo de respuesta con escala Likert con 5 puntos compuesto desde “Nunca” hasta “Siempre” obteniéndose a través de tablas de las medias de sus dimensiones y la totalidad de la variable convirtiendo la misma en un porcentaje medido con el baremo normativo centrado en la población que se validó, por otro lado, las dimensiones a destacar son las siguientes: Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento.

Tabla Nro. 15

Distribución de las medias de estrés académico y sus dimensiones según Barraza (2006) con base a las puntuaciones obtenidas por una muestra de 39 estudiantes que cursan en la Universidad Arturo Michelena

Porcentaje	Variable y dimensiones	Porcentaje de la media obtenida	Interpretación
0 – 48			
49 – 60	Estrés académico	47.94	Nivel leve del estrés
61 – 100			
0 – 48			
49 – 60	Estresores	70.83	Nivel severo de estresores
61 – 100			
0 – 48			
49 – 60	Síntomas	63.65	Nivel severo de síntomas
61 – 100			

0 – 48			
49 – 60	Estrategias de Afrontamiento	58.03	Nivel moderado de estrategias de afrontamiento
61 – 100			

Nota. Datos recogidos en la aplicación del estudio. **Fuente:** González y Uzcátegui (2022)

Se denota en la tabla Nro. 15 el porcentaje equivalente a la media obtenida en la variable estrés académico y en cada una de sus dimensiones, teniendo en la descrita como estresores y síntomas con un nivel severo debido a las puntuaciones corregidas en el instrumento, un nivel moderado en estrategias de afrontamiento y, por último, resultando en un nivel total de estrés académico catalogado como leve.

Establecer la correlación entre la inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes bajo la modalidad virtual del sexto, séptimo y octavo semestre de psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Antes de establecer una correlación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico en la muestra de 39 estudiantes de psicología que cursan bajo la modalidad online en esta investigación, se llevó a cabo una prueba de bondad de ajuste para comprobar la normalidad de los datos presentados.

Tabla Nro. 16
Evaluación del coeficiente de la prueba de bondad de ajuste para la inteligencia emocional y estrés académico

	Shapiro – Wilks		
	Estadístico	Gl	Sig.
Inteligencia emocional	0.966	39	0.283
Atención emocional	0.960	39	0.173

Claridad emocional	0.971	39	0.406
Reparación	0.969	39	0.339
Estrés académico	0.968	39	0.331
Estresores	0.945	39	0.056
Síntomas	0.966	39	0.285
Estrategias de afrontamiento	0.964	39	0.249

Nota. Datos recogidos en la evaluación de las variables del estudio. **Fuente:** González y Uzcátegui (2022)

De acuerdo a la tabla Nro. 16 queda en evidencia los datos significativos encontrados en los factores de la inteligencia emocional y las diferentes dimensiones del estrés académico en la muestra de 39 estudiantes cursantes de la modalidad online en la psicología correspondiente a ambos sexos y edades comprendidas entre 18 y 45 años, inscritos en el 6to, 7mo y 8vo semestre pertenecientes al Universidad Arturo Michelena, San Diego, Edo. Carabobo presenta una normalidad estadística para el análisis empleado debido a que la mayoría de los datos, en su significancia, posee un número más elevado que 0.050.

Tabla Nro. 17
Coefficiente de correlación y significancia entre inteligencia emocional y estrés académico

Coeficiente de correlación obtenido (r de Pearson)		Inteligencia emocional	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación
Estrés académico	Coefficiente de correlación	0.185	0.278	0.218	- 0.041
	Sig. (bilateral)	0.260	0.086	0.183	0.805
	N	39	39	39	39
Estresores	Coefficiente de correlación	0.147	0.279	0.153	- 0.064
	Sig. (bilateral)	0.371	0.086	0.352	0.701

Síntomas	N	39	39	39	39
	Coefficiente de correlación	0.065	0.205	0.111	- 0.145
	Sig. (bilateral)	0.693	0.211	0.501	0.380
Estrategias de afrontamiento	N	39	39	39	39
	Coefficiente de correlación	0.434	0.201	0.424	0.399
	Sig. (bilateral)	0.006	0.220	0.007	0.012
	N	39	39	39	39

Nota. Datos recogidos en la evaluación de las variables del estudio. **Fuente:** González y Uzcátegui (2022)

La tabla Nro. 17 presenta el coeficiente de correlación obtenido entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento, resultando en un p-valor a 0.185, valor que, según autores Palella y Martins (2012), se encuentra cerca del rango 0.10, el cual interpreta la relación de ambas variables en una muestra de 39 estudiantes cursantes de la modalidad online en la psicología correspondiente a ambos sexos y edades comprendidas entre 18 y 45 años, inscritos en el 6to, 7mo y 8vo semestre pertenecientes al Universidad Arturo Michelena, San Diego, Edo. Carabobo como una correlación positiva muy débil.

Además, el nivel de la significación estadística obtenido en base al coeficiente de correlación encontrado fue de 0.260, por lo que este coeficiente obtenido no es significativo en forma estadística y se rechaza la hipótesis de la investigación, es decir, no existe relación entre las variables de estudio. Este resultado puede afirmarse con 95 % de certeza para generalizar en muestras de estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre Psicología, con características similares a la estudiada.

CONCLUSIONES

La presente investigación se ha dedicado al estudio correlativo entre las variables de Inteligencia Emocional y Estrés académico presente en los estudiantes de la Universidad Arturo Michelena, con el motivo de aportar datos para la comprensión y el posible abordaje a través de este estudio. Se trabajó con una muestra de 39 personas de ambos sexos, de las cuales participaron 10 hombres y 29 mujeres. Esto se llevó a cabo a través de la aplicación de pruebas psicométricas que miden las variables propuestas, y la realización del correspondiente análisis estadístico.

Durante la realización del trabajo de grado se evidenció, a través de la Escala Inteligencia Emocional, Trait Meta Mood Scale TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1997, Cp. Extremera y Otros, 2004) donde un 61.50 % de la población maneja de forma adecuada el factor de atención emocional comprendida como “la capacidad de identificar las emociones en las demás personas y en uno mismo, saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias” (Salovey y Mayer, 1990) lo cual se requiere en las actividades diarias de los universitarios para que sus estudios sean alcanzados con éxito. Se demuestra que un 30.80 % de la población presta demasiada atención y solo un 7.70 % presta poca atención a sus sentimientos y emociones.

A su vez se prueba que el 56.40 % de estos sujetos mantienen el factor de claridad emocional de forma adecuada definiéndose como “la habilidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas tanto inter como intra-personales” (Salovey y Mayer, 1990), mientras un 30.80 % debe mejorar su claridad y un 12.80 % posee una excelente comprensión.

Por otra parte, el 46.20 % dispone de un adecuado nivel de regulación emocional entendida como “la capacidad de manejar las emociones, teniendo en cuenta nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestros juicios y conducta” (Mayer y Salovey 1997), es un factor apropiado al momento de la solución de problema que implica la labor de los estudiantes de esta institución, un 35.90 % debe practicar en mejorar su regulación y un 17.90 % posee una excelente regulación emocional.

Asimismo, por medio de estos resultados se midió los factores que dispone está población, pudiéndose notar su presencia a menor y mayor grado. Se conoce los bajos niveles involucrados de atención emocional en donde gran parte de los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestres de psicología evidencian que no presentan la habilidad o la capacidad de hacer consciente y reconocer sus emociones además de saber lo que significan. Por otro lado, los niveles evaluados de claridad emocional que se expone tanto altos como bajos entendiendo así que un gran porcentaje de la muestra no posee la facultad comprender o conocer sus emociones, queriendo decir el no saber distinguir entre ellas, y a su vez con frecuencia se mantiene un uso adecuado de la misma. También se mide los niveles implicados de regulación emocional que expone dicha población comprendiendo que parte de ella no tiene ese potencial del manejo de las emociones o los sentimientos, lo cual significa que no responden de manera adecuada emocionalmente a situaciones adversas o a demandas continuas en su entorno sean tolerables o no.

Ahora bien, en la segunda aplicación y resultados del inventario SIStemico COgnositivista del estrés académico (Barraza 2016). Se logra conocer el estrés académico que predomina y se manifiesta en estos individuos. Con un porcentaje equivalente a la media obtenida en la variable estrés académico y en cada una de sus dimensiones, teniendo en la descrita como estresores y síntomas con un nivel severo debido a las puntuaciones corregidas en el instrumento, siendo su puntuación 70.83% y 63.65%, un nivel moderado en estrategias de afrontamiento, el cual su puntuación es 58.03% y, por último, resultando en un nivel total de estrés académico catalogado como leve, siendo su puntuación 47.94%.

En un principio se presenta a través de la realización de las entrevistas aplicadas reflejadas en el planteamiento del problema las vivencias frecuentes de los participantes, se

comenzó a evidenciar a partir de ello estas dos variables investigadas, y la falta de las mismas en los estudiantes de la institución, por ello se planteó como objetivo principal estudiar si existe relación entre ellas. A través de un análisis de coeficiente de correlación de Pearson se desarrolló un emparejamiento entre variables para poder ver el nivel de correlación que poseen entre sí, por lo cual fue preciso fijar un nivel de significación, para así establecer el porcentaje de seguridad y error en los resultados. Para poder llegar a obtener correlación el valor que debe ser proporcionado ± 0.10 como valor mínimo esperado.

Se comenzó por fijar relación entre las variables inteligencia emocional y Estrés Académico obteniendo un resultado significativo negativo de correlación con un p-valor 0.185, valor que según Hernández, Fernández y Batista (2014) se encuentran cerca del rango 0.10, el cual interpreta la relación de ambas variables en una muestra de 39 estudiantes cursantes de la modalidad virtual en la psicología correspondiente a ambos sexos en edades comprendidas entre 18 y 49 años, inscritos en el 6to, 7mo y 8vo semestre pertenecientes a la Universidad Arturo Michelena, San Diego, estado Carabobo, con una correlación positiva muy leve.

Por último, el nivel de la significación estadística obtenido en base al coeficiente de correlación encontrado fue de 0.260, por lo que este coeficiente obtenido no es significativo en forma estadística y se rechaza la hipótesis de la investigación, es decir, no existe relación entre las variables de estudio. Este resultado puede afirmar con 95 % de certeza y 5% de error que “No existe relación entre la Inteligencia Emocional y el Estrés Académico en los estudiantes del 6to, 7mo y 8vo semestre de la Universidad Arturo Michelena”.

RECOMENDACIONES

En base a los hallazgos obtenidos por medio de los instrumentos aplicados y la investigación realizada se recomienda elaborar actividades de motivación a través de talleres de apoyo psicológico e informativo, para que los estudiantes de la universidad conozcan acerca de la Inteligencia Emocional además de reforzar en ellos el manejo de sus emociones y también darle herramientas para que puedan llegar a tomar conciencia y control de sus sentimientos y emociones, también que sirva de apoyo para generar la creación de nuevas estrategias las cuales

puedan aplicar en circunstancias adversas que se les presenten tanto en la universidad como en su vida cotidiana con la finalidad de desarrollar cambios a nivel psicológicos y conductuales.

Por otro lado, permitir llevar a cabo una programación regular, charlas psicoeducativas, grupos de asesoramiento psicológico orientados a dar e incrementar habilidades emocionales, conductuales y psicológicas, para el estrés académico que puede generarse en los estudios. Este tipo de asesoramiento puede llevarse a cabo dentro del enfoque cognitivo conductual y también de la psicología positiva y hasta existencialista, con el apoyo de profesionales de la psicología voluntarios, que bien pueden asistir a los cuidadores incluso en modalidad virtual, dadas las circunstancias que se vieron reflejadas con el aislamiento físico y social.

Se recomienda también se realicen más estudios con este tipo de variables y población, debido a tantos efectos que se generan en el transcurso de su día a día en las personas, comportamientos, emociones, sentimientos, habilidades, estados de ánimo, experiencias y aprendizajes que son vivenciados pero muy poco valorados y comprendidos debido a su escasez de investigación, en especial el rendimiento académico de los estudiantes de una institución. Asimismo, pueden utilizar los resultados de la presente investigación como fuente de consulta para otros estudios que estén interesados en las variables de la Inteligencia Emocional y Estrés Académico.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Fuentes Bibliográficas

- Caldera Montes, J. F., Pulido Castro, B. E., & Martínez González, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. **Revista de Educación y Desarrollo**, 7, 77-82.
- Collados Sánchez, J. M., & García Cutillas, N. (2012). Riesgo de estrés en estudiantes de Enfermería durante las prácticas clínicas. **Revista Científica de Enfermería**, 4, 1-10
- Fernández de Castro Javier y Luévano, Edith (2018). Influencia del Estrés Académico sobre el Rendimiento Escolar en Educación Media Superior. **Revista Panamericana de Pedagogía**, Núm. 26, 97-117
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. González-Pienda & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). Nueva York: Nova Science.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fischer, J. L., Forthun, L. F., Pidcock, B. W., & Dowd, D. A. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7).
- Gil'Adí, D. (2000). *Inteligencia emocional en práctica. Manual para el éxito personal y organizacional*. Editorial McGrawHill.
- Goleman, D. (1996). **La inteligencia emocional**. Editorial Javier Vergara. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- González, J (2017). *Inteligencia Emocional y su incidencia en el desempeño docente en la Universidad Tecnológica del Centro. Estado Carabobo*.
- Guadarrama Guadarrama, R., Márquez Mendoza, O., Mendoza Mojica, S. A., Veytia López, M., Serrano García, J. M., & Ruiz Tapia, J. A. (2012). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**, 15(4), 1532-1547.
- Gutiérrez, H. A. M., & Amador, M. M. E. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *QUIPURAMAYOC*, 24(45A), 23-2

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). Editorial McGrawHill.
- Lipowski, Z. J. (1970). Physical Illness, the Individual and the Coping Processes.
- Martin, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. Apuntes de Psicología, Vol. 25, número 1, Universidad de Sevilla.
- Mayer, J. Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.), Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas. Nueva York: Basic Books
- Palella, S. y Martins, F. (2012) Metodología de la Investigación Cuantitativa. Tercera Edición. Venezuela: FEDUPEL.
- Papalia, Feldman, Mastorell. Desarrollo humano, duodécima edición (2012)
- Saleh, D., Camart, N. y Romo, L. (2017). Predictors of stress in Colleague Students. *Frontiers in Psychology*, 8(19).
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. **Revista de Psicopatología y Psicología Clínica**, **25(1)**.
- Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. México. Editorial Mc.Graw Hill.
- Sampieri, H., Collado, F., Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. Editorial McGraw- Hill Interamericana. México, D.F.
- Segura, J. (2016) Inteligencia Emocional en Estudiantes Venezolanos de Educación Media y Universitaria. **Revista Electrónica Educare. Vol. 20, núm. 2**
- Tapia, A. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Proyecto

Fuentes Electrónicas

- Sánchez, V. (2020). COVID-19: **cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo?** Recuperado de: <https://www.analesdepediatria.org/escovid-19-cuarentena-aislamiento-distanciamiento-social-articulo->

- Barraza, A. (2016). Estrés académico. **El enemigo silencioso del estudiante**. Recuperado de: http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf
- Barraza A, Martínez JL, Silva JT, Camargo E, Antuna R. (2011). **Estresores académicos y género: un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura**. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>
- Barraza, A. (2007). **Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico**. *Revista Psicología Científica.com*, 9(10). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Bello, E. y Chacron, E. (2015). **Relación entre Estrés académico y autoeficiencia académica en Estudiantes universitarios de la U.C.V.** Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/18917/1/9.%20Relaci%C3%B3n%20entre%20Estr%C3%A9s%20Acad%C3%A9mico%20y%20Autoeficacia%20Acad%C3%A9mica%20en%20estudiantes%20universitarios%20de%20la%20ucv.pdf>
- Castillo, G. (2016) Los coeficientes de correlación de Pearson y de Sperman. Instituto Politécnico Santiago Mariño. Venezuela. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/gabycastillo25/los-coeficientes-de-correlacin-de-pearson-y-de-sperman>
- Cauas (2006). Elementos para la elaboración y ejecución de un proyecto de investigación. Investigación en Ciencias Sociales. Recuperado en Agosto 8 de 2006 en: <http://www.ninvus.cl/>
- Chirinos, N. (2012) Cómo hacer la tabla de la operacionalización de la variable. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://modelometacognitvo.wordpress.com/como-hacer-el-tabla-de-la-operacionalizacion-de-la-variable/>
- Espinoza. M., et al. (23 de febrero del 2015) Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Am. Enfermagem*. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/es_0104-1169-rlae-23-01-00139.pdf
- Extremera. N., Fernandez-Berrocal. P., Mestre. J. (12 julio del 2004) **Medidas de la evaluación de la inteligencia emocional**. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230887057_MEDIDAS_DE_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_Revista_Latinoamericana_de_Psicologia_ano_vol_36_numero_002_Fundacion_Universitaria_Konrad_Lorenz_Bogota_Colombia
- González, L. (2020). **Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19**. *Innovación más desarrollo*, 9(25). Recuperado de: <http://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Gómez, C. y Gutiérrez, S, (2005). **Inteligencia Emocional y los Estilos de Abordaje de Conflictos Organizacionales adoptados por gerentes exitosos de Venezuela**. Trabajo

- de grado. Recuperado de: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAN7774.pdf>
- Martínez, P. (2011). **Inteligencia emocional**. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46450990/ARTICULOinteligencia_emocional-
- Malbran, M. y Villar, C. (2003) **La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. Orientación y sociedad, 3**. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2998/pr.2998.pdf
- Moubayed, C. y Rivas, O. (2017). **Impacto del Estrés Académico en los Estudiantes del 6to semestre de Enfermería. Caso: CUECMC. (Tesis de grado). Colegio Universitario de Enfermería. Caracas, Venezuela**. Recuperado de: <https://es.scribd.com>
- Ruiz, E. (s.f). La Inteligencia Emocional: Un Breve Análisis de su Relación el Influencia en el Trabajo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icea/n10/e5.html#refe1>
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). **Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. Psychology and Health, 17(5), 611-627**. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sanabria, P. (2020) **Que es la educación virtual**. Recuperado de: <https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>
- Toribio C. (2016). **Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante**. Recuperado de: http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf
- Torrel, C, Y. y Traculi, F, J. (2018). **Estresores académicos percibidos por estudiantes del Instituto Superior Sergio Bernales, (Tesis de posgrado)**. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Cajamarca, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.upagu.edu.pe>
- UNESCO.IEISALC (2020) **Educación Superior para las personas**. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/31/el-rol-de-las-universidades-en-la-recuperacion-economica-post-pandemia/>
- Vega, C; Rodríguez, B y Gota, T. (2017). **Estresores Académicos percibidos por estudiantes del grado de enfermería en una universidad española. Revista Enfermería C y L. vol.11 (1), 1989-3884**. Recuperado de: <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/227>

Fuente Normativa



Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36.860. Año CXXVII – Mes III. Caracas: jueves 30 de diciembre de 1999. Turner: Impresos y Ediciones Juceda, S.R.L. Da Rocha, A; Dorta, A. 91

Código de Ética Profesional del Psicólogo (1981). Asamblea II. Año MCMLXXXI— Mes III. Barquisimeto: 28/29 de marzo de 1981. Recuperado de: <http://fpv.org.ve/documentos/codigodeetica.pdf>

Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial No 2.653. Año MCMLXXX __ Mes VII. Caracas: 28 de Julio de 1980. Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf



ANEXOS

ANEXO A-1
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Claudia Pereira, titular de la Cédula de Identidad N° V- 29.945.556, en mi condición de comunicadora personal, por medio de la presente, **AUTORIZO** a los Bachiller: Ybrarys González, titular de la Cédula de Identidad N° V- 28.331.252, Paola Uzcátegui, titular de la Cédula de Identidad N° V- 28.295.20, quien se encuentra en proceso de elaboración de su Trabajo de Grado para optar al título de Licenciadas en Psicología de la Universidad Arturo Michelena, para que publique en el mencionado informe lo que he afirmado, con la finalidad de cumplir con el precepto de veracidad y confiabilidad de los datos obtenidos.

Constancia que se entrega a solicitud de parte interesada a los veintiséis días del mes de enero del dos mil veintiuno.

Claudia Pereira.



Cédula de Identidad N°: 27.097.019

ANEXO A-2
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Ariangel Ochoa, titular de la Cédula de Identidad N° V- 27.097.019 en mi condición de comunicadora personal, por medio de la presente, **AUTORIZO** a los Bachiller: Ybrarys González, titular de la Cédula de Identidad N° V- 28.331.252, Paola Uzcátegui, titular de la Cédula de Identidad N° V- 28.295.20, quien se encuentra en proceso de elaboración de su Trabajo de Grado para optar al título de Licenciadas en Psicología de la Universidad Arturo Michelena, para que publique en el mencionado informe lo que he afirmado, con la finalidad de cumplir con el precepto de veracidad y confiabilidad de los datos obtenidos.

Constancia que se entrega a solicitud de parte interesada a los veintiséis días del mes de enero del dos mil veintiuno.

Ariangel Ochoa



Cédula de Identidad N°: 29.945.556

ANEXO B-1
**Trait Meta-Mood-24 (TMMS-24) de Salovey y Mayer (1997) adaptada por
Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).**

Instrucciones: *A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una X la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

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

Fuente: Salovey y Mayer (1997) adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

ANEXO B-2

Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2006).

Instrucciones: *El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que responda a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione es totalmente confidencial y solo se manejan resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestar o no contestar.*

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- 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 preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

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

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)					