



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE HUMANIDADES

Carrera de Psicología

**INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
SOBRE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología**

VALERIA BELÉN PAREDES PULGAR VIDAL

(0000-0002-7444-8399)

Asesor:

Dr. Sergio Alexis Domínguez Lara

(0000-0002-2083-4278)

Lima – Perú

2021

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. La muestra estuvo conformada por 165 estudiantes de distintas universidades, con edades comprendidas entre los 20 y 28 años ($M = 22.7$, $DE = 2.24$). Se emplearon las escalas: *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) y la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA). Los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional no influye significativamente sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, observándose sólo la influencia de la dimensión *reparación emocional* ($\beta > .20$). En conclusión, a partir de los resultados obtenidos, se sugiere replicar el estudio en otro contexto.

Palabras clave: inteligencia emocional, autoeficacia académica, estudiantes universitarios.

Abstract

The present research aimed to determine the influence of the dimensions of emotional intelligence on academic self-efficacy in university students from Lima. The sample consisted of 165 students from different universities, aged between 20 and 28 years ($M = 22.7$, $SD = 2.24$). For this purpose, there were used two scales: *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) and the *Scale of Perceived Self-Efficacy Specific to Academic Situations* (EAPESA). The results showed that emotional intelligence does not significantly influence academic self-efficacy in university students, observing only the influence of the *emotional repair* dimension ($\beta > .20$). In conclusion, based on the results obtained, it is suggested to replicate the study in another context.

Keywords: emotional intelligence, academic self-efficacy, university students.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) refiere que en diciembre de 2019 se reportó desde Wuhan, China un grupo de casos de neumonía con etiología desconocida. En enero de 2020, tras múltiples casos confirmados en China y otros países, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró este brote como una emergencia de salud pública a nivel internacional. En febrero de ese mismo año, la OMS denominó a la enfermedad COVID-19 y la calificó como una pandemia.

La COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el último coronavirus descubierto y actualmente afecta a la mayoría de países del mundo (OMS, 2021). A febrero de 2021, ha infectado a más de 111 millones de personas, ha causado más de 2 millones de muertes alrededor del mundo y sólo el 0.47% de la población mundial ha sido vacunada, correspondiendo a la región de América más de 41 millones de los infectados y más de 900 mil de las muertes (OPS, 2021).

El primer caso confirmado en Perú se informó el 6 de marzo de 2020 y el 15 de marzo de 2020, tras el aumento de casos, el Gobierno peruano declaró estado de emergencia nacional y aislamiento social obligatorio para afrontar el contagio comunitario. A febrero de 2021, ha infectado a más de 1 millón de personas y ha causado más de 44 mil muertes alrededor de nuestro país (MINSa, 2021).

La pandemia afecta a una gran cantidad de sectores alrededor del mundo y uno de ellos es el educativo. Las universidades se vieron obligadas a usar otras estrategias para continuar con el año académico, lo que supuso el mejoramiento o implementación de plataformas virtuales, la capacitación de profesores y estudiantes, y la prescindencia del trabajo de campo, al menos en las primeras etapas de la pandemia. Esto ocasionó gran desigualdad en la población estudiantil nacional (Guardia, 2020) y se vio reflejado en la deserción de más de 300 millones de estudiantes a nivel mundial (UNESCO, 2021).

La enseñanza no presencial y el uso de nuevas plataformas se formalizó a lo largo de la pandemia, generando dificultades tanto a profesores como a estudiantes (Chinchay et al., 2021). Muchos de ellos interrumpieron sus estudios y, si esta interrupción se prolonga, puede conllevar a pérdidas de conocimiento y de habilidades adquiridas (Reimers y Schleicher, 2020). La educación virtual se ha vuelto parte de nuestra realidad actual y tanto educadores como estudiantes deben adaptarse y alinearse a ello a pesar de las dificultades que existen. La realidad social peruana de los estudiantes universitarios es muy

diferenciada y el contexto de la COVID-19 hizo que esta brecha tenga mayor visibilidad ya que no todos los estudiantes tienen acceso a los mismos recursos y esa diferenciación social ocasiona que las estrategias académicas de enseñanza virtual no garanticen un aprendizaje efectivo para todos (Huanca et al., 2020).

La educación compone un elemento primordial del desarrollo social y una dificultad dentro de la enseñanza no presencial es la falta de contacto social y relaciones interpersonales, lo cual es esencial para la formación profesional. Al haber mermado, producto de la pandemia, es importante que los estudiantes reciban una formación no sólo en tecnología de la información, sino también del manejo interpersonal y de las emociones (Guardia, 2020).

En este orden de ideas, la *Inteligencia Emocional* (IE) sería un factor relevante. Mayer et al. (2000) distinguen dos modelos: el modelo de habilidad, que considera a la IE como una inteligencia genuina que se basa en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento; y el modelo mixto, que considera a la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, factores motivacionales y habilidades cognitivas (Fernández y Extremera, 2005).

Desde el enfoque de habilidad, la IE es la capacidad que posee una persona para conocer los afectos propios y ajenos, y la capacidad de usar ese entendimiento para dominar sus propias cualidades y pensamientos, de tal modo que demuestre un desempeño eficiente en la sociedad (Salovey y Mayer, 1990; Thorndike, 1920). De este modo, la IE es un proceso educativo, permanente y continuo que busca estimular el desarrollo de las competencias emocionales, siendo este un factor indispensable del desarrollo humano, de su bienestar personal y social. Dichas competencias emocionales son empleadas de manera adaptativa para resolver problemas y adaptarse manera eficiente al entorno (Bisquerra, 2009; Salavera et al., 2017).

El modelo de habilidad de la IE integra tres dimensiones: (1) *atención emocional*, dimensión que se refiere al grado en que las personas atienden a sus sentimientos y emociones, (2) *claridad emocional*, referido a cómo los sujetos perciben sus emociones y (3) *reparación emocional*, que hace referencia a la creencia que tienen los individuos sobre su capacidad para detener y regular las emociones negativas y alargar las positivas (Fernández y Extremera, 2005).

La *atención emocional* implica prestar atención y decodificar señales emocionales como las expresiones faciales, movimientos corporales y tono de voz; abarca la capacidad para discernir de manera adecuada la sinceridad y honestidad de las emociones que expresan las demás personas (Fernández y Extremera, 2005). Esto es relevante porque dentro del ámbito académico, los estudiantes ponen en práctica esta habilidad cuando regulan sus acciones debido a una mirada seria del profesor, sin necesidad de un llamado de atención de por medio, o cuando perciben que el profesor está molesto y por ello se comportan de manera distinta.

La *claridad emocional* comprende la habilidad que tiene una persona para etiquetar las emociones, entender el repertorio de señales emocionales y distinguir en qué categorías se agrupan los sentimientos; abarca el reconocimiento de la causa de un estado anímico y las consecuencias que puede traer, la habilidad para interpretar el significado de emociones complejas, reconocer la transición de un estado emocional a otro y entender la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (Fernández y Extremera, 2005). Por ejemplo, cuando un estudiante tiene un examen importante al día siguiente, pero en lugar de estudiar, decide salir a divertirse con sus amigos, luego de lo cual surge cierto remordimiento y duda al respecto.

La *reparación emocional*, demuestra la apertura que tiene una persona hacia los sentimientos, tanto positivos como negativos y la capacidad que tiene para descartarlos o aprovecharlos si es que le son útiles; abarca la habilidad para regular de manera consciente las emociones propias y ajenas, a partir de lo cual, la persona logra crecer emocionalmente e intelectualmente (Fernández y Extremera, 2005). Un ejemplo dentro del ámbito educativo, es cuando los alumnos tienen exposiciones finales, la ansiedad se empieza a incrementar y cada uno opta por utilizar distintas estrategias de regulación para sobrellevar esa situación sin que afecte su rendimiento.

El desarrollo de la IE es esencial para lograr el bienestar de una persona (Molero et al., 2017) dado que permite identificar qué competencias le facilitan interactuar con otros (Isaza y Calle, 2016) y predice el funcionamiento general de una persona dentro de ámbitos específicos, como el académico (Goleman, 1995). En la actualidad, la educación de la IE es una tarea imprescindible para el desarrollo evolutivo y socioemocional del ser humano, y este aprendizaje surge a partir de la práctica y entrenamiento de estas habilidades (Fernández y Ruiz, 2008).

Dentro del contexto educativo, las diferencias entre los estudiantes en habilidades, actitudes, valores, propósitos, resiliencia, nivel de estrés y autoeficacia influyen en su desarrollo y en qué tan llevadero será este (Reimers y Schleicher, 2020). Esta situación se da porque diariamente los estudiantes afrontan situaciones en las que deben recurrir al uso de sus habilidades emocionales para adecuarse de manera apropiada (Salovey, 2004) y es cuando las tres dimensiones de la IE trabajan en conjunto.

Por esto, la falta de IE genera un efecto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes, afecta su salud mental, equilibrio psicológico y bienestar, como también es posible que experimenten situaciones de estrés y dificultades emocionales (Fernández y Ruiz, 2008). Es por ello que el desarrollo de estas habilidades, tanto las emocionales como las cognitivas, conlleva a un afrontamiento eficaz de las demandas académicas (Cervantes et al., 2018).

En este orden de ideas, los procesos psicológicos sirven para crear y fortalecer las expectativas de eficacia que tenga una persona, tal como lo plantea Bandura (Alegre, 2013). Por ejemplo, una persona realiza determinadas conductas para alcanzar un resultado específico debido al conocimiento de las habilidades que posee para generar un cambio, pero, si no está seguro de tener estas habilidades, no va a comportarse de la misma manera así tenga interés por alcanzar un resultado. Por lo tanto, la persistencia y el esfuerzo dependerán de las expectativas de eficacia que tenga la persona.

Tomando como referencia el marco teórico de autoeficacia de Bandura, la *Autoeficacia Académica* (AA) es el conjunto de creencias que posee cada persona sobre sus propias capacidades para planificar y llevar a cabo acciones requeridas en el manejo y afronte de situaciones vinculadas con el ámbito académico (Domínguez, 2014). Es una de las bases fundamentales de la conducta académica de un estudiante (Domínguez, 2016) y predictora del éxito que este tenga en su vida universitaria (García et al., 2010).

A mayor nivel de AA, el esfuerzo y tiempo que dedique una persona para alcanzar sus metas será mayor. Este se convierte en un determinante del tipo de actividad que la persona realiza, cuánto esfuerzo va a emplear y cuánto tiempo va a tolerar situaciones estresoras (Alegre, 2014; Colom, 2012). Por ese motivo, un bajo nivel de AA podría afectar directamente el desempeño de un alumno dentro del ámbito académico, y también el ámbito personal, a corto, mediano y largo plazo (Domínguez, 2016), debido a que la

percepción que tiene un estudiante sobre sus propias capacidades y la dificultad de la tarea que realiza, va a influir directamente en su rendimiento (Garrido y Rojo, 1996), en las metas académicas que se trace y los recursos que utilice para lograrlas (Alegre, 2014).

La IE y la AA son variables importantes en el ámbito educativo ya que influyen en el éxito académico de los alumnos. Los que tienen niveles altos de AA presentan más herramientas de estudio y cognitivas que les permiten organizarse mejor, y también, los que aprenden autorregulando sus emociones y tienen mayor confianza en sí mismos frente a diferentes situaciones, tienen mayor posibilidad de conseguir buenos resultados académicos. Por ello, si se promueven estas dos variables en los alumnos universitarios, mejoraría su éxito en los estudios (Delgado et al., 2019).

La autoeficacia tiene un efecto mediador entre la IE y desempeño, es por eso que un nivel alto de autoeficacia les permite a los estudiantes desempeñarse de manera efectiva en diversas situaciones. Una persona con alta IE es buena para motivar, utilizar las emociones ver los problemas desde varias perspectivas y resolverlos de manera eficaz, lo que afecta positivamente la autoeficacia, es decir, a la capacidad de trabajar con confianza en cualquier situación (Kim y Sohn, 2019).

La IE y la AA son variables que se han abordado en múltiples investigaciones a nivel universitario en el contexto latinoamericano y mundial. Sin embargo, las investigaciones que parten de un enfoque predictivo son limitadas. Por ello, todavía es necesario generar evidencia empírica dentro del contexto peruano que brinde información relevante para atender las demandas del sector educativo. A continuación, se presentan los estudios encontrados que abordan los constructos revisados en el presente reporte.

Rivera et al. (2014) tuvieron como objetivo comparar los niveles de IE, distrés, factores psicossomáticos, autoeficacia y locus de control, y conocer el efecto que estas producen en el rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 368 estudiantes (63.9% mujeres) de una universidad en México, con una media de edad de 20.56 años. Utilizaron los instrumentos *Trait Meta Mood Scale* validado por Fernández et al. (2004) y la *Escala de Autoeficacia Profesional (versión corta)* propuesta por Grau et al. (2001). En cuanto a los resultados relevantes para este estudio, encontraron una asociación positiva ($r = .271$; $p \leq .05$) entre la IE y autoeficacia. Se concluyó que mientras más IE, mejores

niveles de autoeficacia. La IE es un factor que predispone hacia un mejor y exitoso desarrollo personal, académico y profesional.

Tsarenko y Strizhakova (2013) estudiaron la relación entre IE, autoeficacia y afrontamiento. La muestra estuvo compuesta por 252 australianos (54% mujeres) entre 18 y 79 años de edad y 52% tenían al menos estudios superiores. Se emplearon los instrumentos *Self-Reported Emotional Intelligence Scale* (SREIS; Brackett et al., 2006) y algunos ítems del *General Self-Efficacy Scale* de Zhang y Schwarzer (1995) para medir la autoeficacia. Como resultado, encontraron una asociación positiva entre la IE y la autoeficacia ($r = .57$; $p \leq .05$) y concluyeron que las personas con mayor IE exhiben niveles más altos de creencias de autoeficacia.

Thompson et al. (2020) exploraron los cambios en la capacidad de IE, autoeficacia y locus de control, aplicando una encuesta al comienzo y al final de un programa educativo de un año. Participaron 274 personas (70% mujeres), 53 estudiantes pertenecientes al programa educativo, 26 estudiantes de psicología y 34 no estudiantes, como grupos de comparación. Emplearon los instrumentos *Assessing Emotions Scale* (AES; Schutte et al., 2009) y *The New General Self-Efficacy Scale* (NGSE; Chen et al., 2001). Como resultado, encontraron una asociación positiva ($r = .42$; $p \leq .05$) entre la IE y autoeficacia. Los estudiantes del programa educativo mostraron una mejora significativa de ambas variables durante el programa y concluyeron que las competencias psicológicas que afectan positivamente el desempeño resultan beneficiosas en la educación.

Saeed y Ahmad (2020) asociaron la IE con la AA. La muestra estuvo constituida por 400 (51.5% mujeres) estudiantes entre 16 y 25 años de una universidad en Pakistán. Aplicaron los instrumentos *Schutte Emotional Intelligence Scale* (SEIS; Schutte et al., 2007) y *Academic Self-Efficacy Scale* (ASES; Elias y Loomis, 2000). Los resultados demostraron que las dimensiones de la IE fueron predictores significativos de la AA ($r = .560$; $p \leq 0.05$) y llegaron a la conclusión de que los puntajes altos de IE son indicadores de una alta estabilidad emocional y, posteriormente, de AA.

A nivel teórico, se esperaría que la IE influya sobre la AA y, por ende, cuando se trabaje una, también mejore la otra. Dentro del ámbito académico, si los alumnos se desarrollan dentro de un ambiente educativo que considera y desarrolla su IE, aumentará su autoeficacia y, por lo tanto, mejorará su desempeño (Kim y Sohn, 2019). Se observó que

los antecedentes encontrados no corresponden a este contexto, ya que hablan más de una asociación o correlación entre las variables, y en menor grado de una influencia; esto impulsa a seguir con el estudio de estas variables y al posible desarrollo de un programa de intervención, debido a la orientación que da el modelo de habilidad de Salovey y Mayer.

Desde un punto de vista práctico, las políticas educativas recalcan la relevancia de dar oportunidades de enseñanza-aprendizaje que resalten el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Estas deben desarrollarse de modo efectivo para que resulten en un rendimiento académico y responsabilidad social óptimo, y así reducir la probabilidad de que se presenten comportamientos desadaptativos, ya que los estudiantes deben tener la capacidad de comprenderse y comprender a los demás para lograr hacer frente de manera asertiva a distintas situaciones dentro del ámbito académico. En este sentido, la IE ha demostrado ser un elemento clave para esos fines, ya que se desarrolla con el tiempo, cambia a lo largo de la vida y puede mejorar (Ugarriza y Pajares, 2005), dado que las emociones ayudan a solucionar problemas y facilitan la adaptación al medio (Fernández y Extremera, 2005). Por tal motivo, en vista de la evidencia preliminar podría también influir favorablemente sobre las creencias de autoeficacia del estudiante, las cuales pueden ser desarrolladas, mejoradas y potenciadas para beneficiar el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal (Ornelas et al., 2012).

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la IE sobre la AA en estudiantes universitarios?. De este modo, se plantea el objetivo de determinar cuánta es la influencia de las dimensiones de la IE sobre la AA en los estudiantes universitarios, y se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar cuánta es la influencia de la dimensión *atención emocional* sobre la AA en estudiantes universitarios.
2. Determinar cuánta es la influencia de la dimensión *claridad emocional* sobre la AA en estudiantes universitarios.
3. Determinar cuánta es la influencia de la dimensión *reparación emocional* sobre la AA en estudiantes universitarios.

Finalmente, en función de la literatura revisada, se plantean las siguientes hipótesis específicas:

1. La dimensión atención emocional influirá positivamente sobre la AA en los estudiantes.
2. La dimensión claridad emocional influirá positivamente sobre la AA en los estudiantes.
3. La dimensión reparación emocional influirá positivamente sobre la AA en los estudiantes.

Método

Tipo y diseño de investigación

El estudio se conduce bajo una estrategia asociativa, concretamente un diseño predictivo transversal (Ato et al., 2013), ya que el objetivo fue determinar la influencia que ejerce la variable IE en la AA en estudiantes universitarios, siendo la IE la variable predictora y la AA la variable criterio. Esta investigación es de tipo transversal, debido a que los datos se recolectaron en un momento determinado y se tomó en cuenta sólo un grupo de observación.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 165 estudiantes universitarios (40.6% hombres y 59.4% mujeres), con edades comprendidas entre los 20 y 28 años ($M = 22.7$, $DE = 2.24$), todos residentes en Lima Metropolitana, en su mayoría de universidades privadas (89.1%) y solteros (96.4%). La mayoría de estudiantes cursaban el 10° ciclo (20%) de distintas carreras, predominando los de psicología (15.8%). Se excluyeron casos debido a que residían en otras regiones y/o países, no estaban entre el rango de edades, no se encontraban cursando un periodo universitario y/o estaban recibiendo tratamiento psiquiátrico o psicológico.

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, cuyo procedimiento se explica más adelante. Entre los criterios de inclusión, los participantes debían (1) estar dentro del rango de edades establecido y (2) estar cursando un periodo universitario; y entre los criterios de exclusión, (1) no debían estar estudiando fuera del país, (2) estar recibiendo un proceso psiquiátrico o psicológico y/o (3) nacer fuera de Perú y tener menos de 2 años de residencia en el país.

El tamaño de la muestra se determinó en base a correlaciones (r) sujetas al análisis estadístico efectuado utilizando el software G*Power 3.1.7 (Faul et al., 2007). Con un poder estadístico de potencia .95 y con una correlación esperada de $r = .441$, se definió que la muestra mínima necesaria era 47.

Instrumentos

Datos sociodemográficos, llenado de datos personales, a excepción del nombre, debido al anonimato que mantiene esta investigación, preguntas de carácter general como sexo, edad, tipo de universidad, carrera universitaria y ciclo (ver anexo 1).

Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) es una escala de metaconocimiento de los estados emocionales creada por Salovey y Mayer en 1995 y traducida al castellano por Fernández y Extremera (2004) para evaluar la IE intrapersonal percibida. Para el presente estudio, se usó la versión validada en Perú por Roque (2020). El instrumento está conformado por 24 ítems con cinco opciones de respuesta (*nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo*), los cuales evalúan tres dimensiones: *atención emocional* (ítems 1-8), *claridad emocional* (ítems 9-16) y *reparación emocional* (ítems 17-24). Con los datos del presente estudio, se encontraron coeficientes de confiabilidad aceptables ($\alpha_{\text{atención}} = .897$; $\alpha_{\text{claridad}} = .909$; $\alpha_{\text{reparación}} = .860$).

En relación con las evidencias de validez de la estructura interna del estudio de Roque (2020) se destaca que uno de los ítems no mostró consistencia y fue retirado del instrumento. Referente a sus propiedades de confiabilidad, el estudio presenta una confiabilidad aceptable ($\alpha_{\text{atención}} = .854$; $\alpha_{\text{claridad}} = .926$; $\alpha_{\text{reparación}} = .890$), evaluada por el coeficiente Alfa de Cronbach en estudiantes pre universitarios de Lima (Roque, 2020).

La *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA), fue creada por Palenzuela (1993). Para el presente estudio, se usó la versión validada y adaptada al contexto universitario peruano por Domínguez (2014). Es una escala unidimensional compuesta por nueve ítems con cuatro opciones de respuesta (*nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre*), en la cual las personas responden con qué frecuencia manifiestan creencias vinculadas a la AA. Con los datos del presente estudio, se encontraron coeficientes de confiabilidad aceptables ($\alpha = .935$).

En cuanto a la validez de la estructura interna del estudio de Domínguez (2014), esta se evidenció través de un análisis factorial confirmatorio, confirmando la estructura unidimensional del instrumento. Y respecto a sus propiedades de confiabilidad, el estudio presentó valores adecuados ($\alpha = .881$), evaluados por el coeficiente Alfa de Cronbach en estudiantes universitarios peruanos (Domínguez, 2014).

Procedimiento

En primer lugar, se contactó vía correo electrónico con los autores de los instrumentos y se les pidió su consentimiento para utilizarlos en esta investigación. Seguidamente, se elaboró un protocolo de evaluación a través de Google Forms que incluía el consentimiento informado (ver anexo 2), apartado que especifica el objetivo de la investigación, el anonimato, confidencialidad y voluntariedad, la ficha sociodemográfica y los dos cuestionarios.

Luego, se publicó la encuesta en las siguientes redes sociales: WhatsApp, Instagram y Facebook, y se contactó a la mayor cantidad de estudiantes de distintas universidades, a través de estos medios. Se pidió que, de participar, respondan con la mayor sinceridad para que los resultados sean válidos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se les mencionó que la información sería recopilada en forma anónima, tratada de manera confidencial y se usaría para fines del estudio, así como también, si deseaban más información del proyecto podían enviar un mensaje por correo electrónico.

Una vez terminada la recolección de información, se excluyeron las encuestas de los participantes que no cumplían con los criterios de inclusión o presentaran algunos criterios de exclusión.

Análisis de datos

Con respecto al procesamiento de datos y análisis estadístico de esta investigación se utilizó el software Jamovi (The Jamovi Project, 2020). Para evaluar la data recolectada se realizó el análisis de confiabilidad de las puntuaciones a través del coeficiente α , cuyos valores debían encontrarse alrededor de .85. Posteriormente, se analizaron los datos descriptivos, tales como la media y la desviación estándar.

Previo al análisis de regresión, se llevó a cabo la evaluación de los supuestos de normalidad en base a los valores de asimetría y curtosis, utilizando el límite de 3; de linealidad por medio de la correlación de Pearson, la cual identifica la magnitud del efecto adecuado cuando $r > .20$ (Ferguson, 2009); de independencia de errores, aceptable cuando el valor del estadístico de Durbin-Watson resulta entre 1.5 y 2.5; de multicolinealidad, tolerancia aceptable cuando resulta mayor a .10 y el factor de inflación de varianza resulta

menor a 10, e indica ausencia de la misma; y de correlación entre las variables de la IE y la AA (Vilà et al., 2019).

Asimismo, con el fin de determinar cuánta es la influencia de las dimensiones de la IE sobre la AA, se aplicó la técnica de regresión lineal, la cual permite predecir la AA (criterio) en función de la IE (predictor). Después, se efectuó el análisis en el cual se determinó cuánta influencia en las puntuaciones de la AA es explicada por las variaciones en las dimensiones de la IE.

El enfoque que se utilizó para interpretar los resultados se encuentra en función de la proporción de la influencia total de la AA explicada por las dimensiones de la IE (R^2) y de la magnitud de los coeficientes de regresión estandarizados (β). El R^2 se analizó bajo un enfoque de magnitud del efecto: un R^2 menor de .04, insignificante; entre .04 y .25, bajo; entre .25 y .64, moderado; y mayor de .64, fuerte. Y en el caso de los coeficientes estandarizados: un β menor de .20, insignificante; entre .20 y .50, bajo; entre .50 y .80, moderado; y mayor de .80, fuerte (Ferguson, 2009).

Resultados

Análisis descriptivos

Se analizaron los promedios y desviación estándar de las dimensiones de cada variable de estudio, ubicándose *atención emocional*, *claridad emocional* y *reparación emocional* por encima de la media teórica, 24, al igual que la dimensión *autoeficacia académica*, por encima de la media teórica, 27 (Tabla 1). Con respecto a la magnitud de la asimetría y curtosis, ambas estuvieron dentro de un rango razonable (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de las variables de estudio

Escala	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g</i> ₁	<i>g</i> ₂
1. Atención emocional	30.1	6.12	-.735	.554
2. Claridad emocional	29.4	5.94	-.483	.289
3. Reparación emocional	29.4	5.75	-.488	-.169
4. Autoeficacia académica	27.8	5.50	-.239	-.701

Nota: *n* = 165; *M* = Media; *DE* = Desviación estándar; *g*₁ = asimetría; *g*₂ = curtosis

Evaluación de los supuestos

En cuanto a la evaluación de los supuestos, las dimensiones cumplen con el criterio de normalidad dado que las magnitudes de asimetría y curtosis presentan niveles adecuados (Tabla 1). Con respecto a la linealidad, se observan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones *atención emocional* ($r = .240$; $p < .001$), *claridad emocional* ($r = .260$; $p < .001$), *reparación emocional* ($r = .406$; $p < .001$) y la dimensión *autoeficacia académica* (Tabla 2). Con respecto a la independencia de los errores, se demuestra un estadístico de Durbin-Watson aceptable (1.78) y ausencia de multicolinealidad en vista de los valores para *atención emocional* (tolerancia = .790; FIV = 1.27), *claridad emocional* (tolerancia = .563; FIV = 1.78) y *reparación emocional* (tolerancia = .660; FIV = 1.51).

Tabla 2

Análisis correlacional de las variables de estudio

Escala	1	2	3	4
--------	---	---	---	---

1. Atención emocional	-			
2. Claridad emocional	.458	-		
3. Reparación emocional	.269	.583	-	
4. Autoeficacia académica	.240	.260	.406	-

Contraste de hipótesis

Se demuestra una influencia estadísticamente significativa ($p < .001$) y de magnitud baja de las dimensiones de la IE sobre la AA ($R^2 = .169$).

Un análisis detallado de la influencia de las dimensiones de la IE y la AA, muestra que la dimensión *atención emocional* no influye de forma estadísticamente significativa ($p = .060$), a nivel insignificante ($\beta = .15$), lo cual no respalda la primera hipótesis específica.

Por otro lado, la dimensión *claridad emocional* tampoco influye de forma estadísticamente significativa ($p = .723$), a un nivel insignificante ($\beta = -.03$), de manera que no soporta un respaldo empírico a la segunda hipótesis.

Y, por último, la dimensión *reparación emocional* influye de forma estadísticamente significativa ($p < .001$), a un nivel bajo ($\beta = .38$), lo que soporta empíricamente a la tercera hipótesis específica.

Tabla 3

Análisis de la influencia de la IE sobre la dimensión AA

Escala	B	t	p	β
1. Autoeficacia académica		5.462	<.001	
2. Atención emocional	.136	1.892	.060	.152
3. Claridad emocional	-.031	-.355	.723	-.034
4. Reparación emocional	.368	4.393	<.001	.385

Nota: ** $p < .01$

Finalmente, respondiendo a la hipótesis general, se determinó que la IE no influye significativamente sobre la AA en estudiantes universitarios, observándose sólo la influencia de una de sus dimensiones, *reparación emocional*.

Discusión

El presente estudio se centró en determinar la influencia de la IE (*atención emocional, claridad emocional y percepción emocional*) sobre la AA en estudiantes universitarios de Lima. En tal sentido, los resultados favorecerán la investigación afín futura, la elaboración de recomendaciones y evaluación de intervenciones posteriores.

La primera hipótesis específica planteada (la dimensión *atención emocional* influirá positivamente sobre la AA en los estudiantes), no recibe respaldo empírico ya que demuestra una influencia estadísticamente significativa, pero a un nivel insignificante. Con relación a este hallazgo, se entiende que la atención y decodificación de señales emocionales que expresan los demás, no influye en la capacidad percibida que tienen los estudiantes universitarios para ejecutar acciones y lograr resultados específicos. Esto se asocia con la experiencia vicaria, una de las fuentes de las creencias de autoeficacia, caracterizada por aprender, adquirir patrones de conducta nuevos y habilidades complejas mediante la observación (Olaz, 2001), ya que es posible que los estudiantes hayan aprendido previamente a decodificar esas señales emocionales mediante la observación del desempeño de otras personas, de tal manera que podría ser una capacidad adquirida por medio de señales sociales.

Un segundo hallazgo revela que la dimensión *claridad emocional* tampoco recibe respaldo empírico ya que al igual que la primera variable, muestra una influencia estadísticamente significativa, pero a un nivel insignificante. En cuanto a este resultado, se entiende que la habilidad que tienen los estudiantes universitarios para etiquetar, entender y distinguir emociones y sentimientos, no influye en las creencias que poseen sobre sus capacidades para desenvolverse en el ámbito académico. Puede estar asociado con otra de las fuentes de las creencias de autoeficacia, el estado fisiológico, caracterizado por interpretar situaciones de acuerdo a múltiples indicadores de activación autonómica (Olaz, 2001), en el cual independientemente de la situación en la que el individuo se encuentra, su estado fisiológico se activa, pero este no afecta ni disminuye sus creencias de autoeficacia.

Con relación al tercer hallazgo, la dimensión *reparación emocional* sí es respaldada debido a que muestra una influencia estadísticamente significativa, a un nivel bajo. En este caso, la apertura que tiene una persona hacia los sentimientos, la capacidad que tiene para usarlos a su favor y la habilidad para regular de manera consciente las emociones propias y

ajenas sí influyen en las expectativas de eficacia que tienen los estudiantes universitarios, utilizando esta capacidad a su favor. Esto se asocia, por un lado, con los estados fisiológicos ya que las personas valoran su confianza por el estado emocional que experimentan en una situación o cuando realizan una determinada acción. Y, por otro lado, con otra fuente de las creencias de autoeficacia, el logro de ejecución, caracterizado por la confianza de sus capacidades basado en experiencias reales (Blanco et al., 2012), ya que el éxito repetido en situaciones pasadas son el sustento de sus capacidades y aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia.

En relación al contraste con estudios antecedentes, los resultados encontrados muestran discrepancia con diversas investigaciones (Rivera et al., 2014; Saeed y Ahmad, 2020; Thompson et al., 2020; Tsarenko y Strizhakova, 2013) donde se muestra que la IE influye significativamente en la autoeficacia. Sin embargo, tres de estas investigaciones utilizan una puntuación general de las variables y no abordan un análisis diferencial de cada una de sus dimensiones a nivel independiente, lo cual puede mostrar resultados distintos, debido a los diferentes análisis que se realizan.

Por ejemplo, Rivera et al. (2014) encontraron una correlación estadísticamente significativa entre las variables IE y autoeficacia. Ellos emplearon el mismo instrumento de medición, que el del presente estudio, para evaluar la IE y su población de mujeres también rodeaba el 60%, sin embargo, sus participantes fueron estudiantes de licenciatura de una universidad y obtuvieron una media de edades ligeramente por debajo a la de la presente investigación. Por otro lado, Tsarenko y Strizhakova (2013) observaron una asociación positiva entre ambas variables, pero, el porcentaje de hombres/mujeres y la media de edades no son cercanas a la del presente estudio, así como también la muestra utilizada. Al igual que en la anterior investigación, Thompson et al. (2020) también observaron una asociación positiva entre las variables; la proporción de hombres y mujeres fue similar a la del presente estudio, pero la media de edades fue un poco más alta, así como también hubo diferencias en la muestra, siendo ellos estudiantes de maestría que cursaban su primer año académico. Por último, Saeed y Ahmad (2020) hallaron que las dimensiones de la IE fueron predictores significativos de la AA; ellos utilizaron una muestra similar a la del presente estudio, estudiantes de pregrado de distintas universidades con una media de edades cercana, y también evaluaron todas las dimensiones a nivel

independiente, pero haciendo uso de otro instrumento de medición, lo cual amplía las discrepancias.

Existen factores que deberían estar contemplados dentro de la formación de los estudiantes universitarios, sin embargo, en este caso, debido a la ausencia de influencia de la IE, como constructo multidimensional, sobre la AA, no es viable intervenir sobre la primera variable, por ello, sería preferible analizar la influencia de otras variables o intervenir directamente la AA, ya que es considerada la variable que tiene mayor poder predictivo en el éxito académico estudiantil (Domínguez et al., 2013; García et al., 2010) y beneficiaría tanto a los estudiantes como a la institución educativa en la que estudian, ya que la mejora de ciertas características les permitiría desenvolverse de mejor manera.

La principal fortaleza de esta investigación es ser el primer estudio en el contexto nacional que evalúa la influencia de las dimensiones de la IE sobre la AA empleando el modelo de habilidad, y en el contexto de la pandemia por la COVID-19, también se debe rescatar el aporte brindado respecto al análisis de cada dimensión de las variables utilizadas con la finalidad de una intervención más focalizada. Ambas razones son consideradas fortalezas dado que representan una contribución a la literatura científica y brindan un mejor entendimiento de la población estudiada, considerando el efecto de la pandemia en la salud mental.

Una de las limitaciones de la presente investigación fue la cantidad limitada de antecedentes que consideren un diseño predictivo y que analicen cada una de las dimensiones de la IE a nivel independiente, por lo cual no hubo estudios con los cuales contrastar los resultados por dimensiones. Asimismo, se evidenció que las investigaciones realizadas en el Perú basadas en el modelo de habilidad de la IE también son escasas. En cuanto a la recolección de datos, se realizó en una coyuntura de pandemia en la cual, debido a las limitaciones impuestas, múltiples variables psicológicas han sido afectadas, por lo tanto, los niveles de IE y AA pueden haber sido diferentes a lo habitual, ya que los estudiantes universitarios permanecen más tiempo en casa, no asisten a clases de manera presencial y tienen menos contacto social, lo que repercute considerablemente en las relaciones interpersonales e intrapersonales (Moya, 2020).

En conclusión, los resultados evidenciaron que la IE, como constructo complejo, no influye significativamente sobre la AA en estudiantes universitarios de Lima, observándose sólo la influencia de una de sus dimensiones (*reparación emocional*).

A raíz de la ausencia de la influencia que se esperaba, se recomienda investigar qué otros aspectos psicológicos han resaltado en tiempos de pandemia e influyen en el comportamiento académico de los estudiantes universitarios. También se sugiere establecer comparaciones con variables sociodemográficas con el fin de evidenciar diferencias (sexo, edad, entre otros). Finalmente, se sugiere replicar el estudio con un tamaño muestral más grande, de modo que se pueda acrecentar la literatura en cuanto al tema estudiado y modelo utilizado, también, cuando los estudiantes universitarios regresen a clases presenciales, con el fin de confirmar los resultados, o si estos hallazgos fueron circunstanciales.

Referencias

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi: 10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. doi: 10.20511/pyr2014.v2n1.54
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/318>
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-95. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.780
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A. & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2018000100007
- Chen, G., Gully, S. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83. doi: 10.1177/109442810141004
- Chinchay, S., Moreno, L., Ygnacio, A., Zerga, J. & Cango, J. (2021). Perspectivas de la educación superior en los entornos virtuales en Perú. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação*, 39, 219-228. Recuperado de

<https://search.proquest.com/scholarly-journals/perspectivas-de-la-educación-superior-en-los/docview/2483102651/se-2?accountid=43847>

- Delgado, B., Martínez, M., Rodríguez, J. & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 35, 46-60. doi: 10.35588/revistagpt.v12i35.4003
- Domínguez, S., Villegas, G., Cabezas, M. Aravena, S. & De la Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología - Universidad Católica San Pablo*, 3(3), 13-23. Recuperado de <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/12>
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología - Universidad Católica San Pablo*, 4(4) 45-53. Recuperado de <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Domínguez, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. doi: 10.24016/2016.v2n2.31
- Elias, S. & Loomis, R. (2000). Using an academic self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development*, 41(4), 450-454. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/journal/238>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. Recuperado de <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. doi:10.1037/a0015808

- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/PRO.94.3.751-755
- Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436. doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1289
- García, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E. & Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education & Psychology*, 3(1), 61-74. doi: 10.30552/ejep.v3i1.51
- Garrido, I. & Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2008>
- Guardia, S. (2020). Educación y pandemia. el reto de una formación humanística y ética. *Educación y Pandemia*, 9. Recuperado de <http://catedraunesco.usmp.edu.pe/pdf/educacion-pandemia.pdf#page=9>
- Grau, R., Martínez, I., Agut, S. y Salanova, M. (2001). Safety attitudes and their relationship to safety training and generalized self-efficacy. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 8, 23-35. doi: 10.1080/10803548.2002.11076512
- Huanca, J., Supo, F., Sucari, R. & Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 115-128. doi: 10.22458/ie.v22iEspecial.3218

- Isaza, G. & Calle, J. (2016). Un acercamiento a la comprensión del perfil de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 331-345. doi: 10.11600/1692715x.14122220814
- Kim, M. & Sohn, S. (2019). Emotional Intelligence, Problem Solving Ability, Self Efficacy, and Clinical Performance among Nursing Students: A Structural Equation Model. *Korean Journal of Adult Nursing*, 31(4), 380-388. doi: 10.7475/kjan.2019.31.4.380
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sternberg, R. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 1-119). New York, USA: Dude Publishing. Recuperado de <https://books.google.es/>
- Ministerio de Salud – MINSA. Sala Situacional COVID-19 Perú (19 de febrero de 2021). Recuperado de https://covid19.minsa.gob.pe/sala_situacional.asp
- Molero, D., Pantoja, A. & Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(20), 43-56. doi: 10.18172/con.2993
- Moya, J. (2020). *Análisis prospectivo de los cambios en las relaciones interpersonales en el contexto de la pandemia covid-19*. Recuperado de <https://raed.academy/wp-content/uploads/2021/01/Analisis-prospectivo-del-futuro-de-las-relaciones-interpersonales-en-el-contexto-de-la-Covid-19-v.26-cmpr.pdf>
- Olaz, F. (2001). La teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. 21 de febrero de 2021. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud (2020). *Actualización Epidemiológica: Nuevo coronavirus (COVID-19)*. 28 de febrero de 2020, Washington, D.C. Recuperado de

<https://www.paho.org/es/documentos/actualizacion-epidemiologica-nuevo-coronavirus-covid-19-28-febrero-2020>

Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud (2021).

COVID-19 – Respuesta de la OPS/OMS Reporte 41. 18 de enero de 2021.

Recuperado de <https://www.paho.org/es/documentos/covid-19-respuesta-opsoms-reporte-41-18-enero-2020>

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26. doi: 10.4067/S0718-50062012000200003

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185- 219. doi: 10.33776/amc.v9i21.1649

Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseña Perú*. Recuperado de https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf

Rivera, M., Llanes, O., Garrido, V., Maldonado, C. & Sánchez, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614002>

Roque, M. (2020). *Relación entre resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de un centro pre-universitario privado de Lima Metropolitana-2020* [Tesis de licenciatura]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8553>

Saeed, W. & Ahmad, R. (2020). Association of demographic characteristics, emotional intelligence and academic self-efficacy among undergraduate students. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 70(3), 457-460. doi: 10.5455/JPMA.11384

- Salavera, C., Usán, P. & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.07.009
- Salovey, P. (2004). Emotions and emotional intelligence for educators. En Irma Eloff & Liesel Ebersohn (Eds.), *Keys to educational psychology* (pp. 31-42). Cape Town, Sudáfrica: UCT Press. Recuperado de <https://books.google.es/>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schutte, N., Malouff, J. & Bhullar, N. (2009). The assessing emotions scale. En Stough, C., Saklofske, D. & Parker, J. (Eds.), *The springer series on human exceptionality. Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 119-134). New York, USA: Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_7
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. & Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 42(6), 921-933. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.003
- The jamovi project (2020). *Jamovi* (Version 1.2) [Computer Software]. Recuperado de <https://www.jamovi.org>
- Thompson, C., Kuah, A., Foong, R. & Ng, E. (2020). The development of emotional intelligence, self-efficacy, and locus of control in Master of Business Administration students. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 113-131. doi: 10.1002/hrdq.21375
- Tsarenko, Y. & Strizhakova, Y. (2013). Coping with service failures. *European Journal of Marketing*, 47(1/2), 71-92. doi: 10.1108/03090561311285466
- UNESCO (2021). *Education: From disruption to recovery*. 21 de febrero de 2021. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. doi: 10.26439/persona2005.n008.893
- Vilà, R., Torrado, M. & Reguant, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. doi: 10.1344/reire2019.12.222704
- Zhang, J. & Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: A Chinese adaptation of the General Self-Efficacy Scale. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 38(3), 174–181. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1996-35921-001>

Anexos

Anexo 1

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

D1. Sexo <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	D9. Carrera universitaria _____
D2. Edad ____ años	D10. Ciclo/semestre académico ____
D3. Estado civil <input type="checkbox"/> Soltero (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Conviviente <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viudo (a)	D11. ¿Alguna vez ha desaprobado un curso? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
D4. País de nacimiento _____	D12. Anteriormente, ¿culminó una carrera profesional? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
D5. Lugar de residencia actual _____	D13. ¿Trabaja actualmente? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
D6. Tiempo en lugar de residencia actual _____	D14. ¿Se encuentra recibiendo tratamiento psiquiátrico o psicológico? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
D7. Actualmente, ¿se encuentra cursando un periodo universitario? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	D15. ¿Ha recibido tratamiento farmacológico en alguna etapa de su vida? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
D8. Tipo de universidad <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública	

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a estudiante:

La investigación titulada “*Inteligencia Emocional y Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios de Lima*” es conducida por Valeria Belén Paredes Pulgar Vidal, bachiller en Psicología, perteneciente a la Universidad San Ignacio de Loyola.

Este estudio se realizará en estudiantes con edades entre los 20 y los 28 años, de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana, con la finalidad de determinar la influencia de la inteligencia emocional sobre las creencias que poseen para planificar y llevar a cabo acciones vinculadas con el ámbito académico. Por ello, su participación es primordial en este proceso y estaremos agradecidos si accede.

La duración de toda la evaluación no será mayor a 15 minutos. Se solicitarán datos personales (sexo, edad, etc.) así como la respuesta a encuestas que valoran aspectos psicológicos (p.e., inteligencia emocional y autoeficacia académica). La información será recopilada en forma anónima y tratada de manera confidencial. Toda la información se usará para fines del estudio y sin ningún otro propósito.

El proceso es completamente voluntario y puede interrumpir su participación cuando lo considere pertinente.

Si desea más información del proyecto, puede enviar un mensaje a valeria.paredes@usil.pe

En ese sentido, si usted está de acuerdo en participar, puede dar click al botón SIGUIENTE.

Instrumento 1

TMMS-24

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Marque el casillero de la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas. 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 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 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 claro 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 buena 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

Instrumento 2

EAA

A continuación, encontrará una serie de enunciados que hacen referencia a su modo de pensar. Lea cada frase y conteste marcando el casillero que represente con qué frecuencia manifiesta estas creencias.

N = Nunca AV= Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

	N	AV	B	S
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.				
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.				