

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES DEL CUSCO,
2023**

PRESENTADO POR:

- Br. ANGELA YERALDY ARAMBURU QUISPE
- Br. CAMILA LESSANDRA ARRIAGA TARQUI

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESORA:

Mg. KAROLA ESPEJO ABARCA

CUSCO – PERÚ

2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesor** del trabajo de investigación/tesis titulada:.....

"Inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023"

presentado por: Camila Lessandra Arriaga Tarqui con DNI Nro.: 72164968 presentado por: Angela Yeraldly Aramburá Quispe con DNI Nro.: 73060848 para optar el título profesional/grado académico de Licenciada en psicología

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 01 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 8%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

| Porcentaje | Evaluación y Acciones | Marque con una (X) |
|----------------|---|-------------------------------------|
| Del 1 al 10% | No se considera plagio. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Del 11 al 30 % | Devolver al usuario para las correcciones. | <input type="checkbox"/> |
| Mayor a 31% | El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley. | <input type="checkbox"/> |

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 03 de Octubre de 2024



Firma

Post firma Karla Espejo Abarca

Nro. de DNI 45634597

ORCID del Asesor 0000-0002-3004-9919

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:388253890

NOMBRE DEL TRABAJO

TESIS_Inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades

AUTOR

ANGELA YERALDY ARAMBURÚ QUISPE
CAMILA LESSANDRA ARRIAGA TARQUI

RECUENTO DE PALABRAS

37938 Words

RECUENTO DE CARACTERES

209601 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

183 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

5.6MB

FECHA DE ENTREGA

Oct 3, 2024 6:26 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Oct 3, 2024 6:28 PM GMT-5

● **8% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 7% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 11 palabras)



Magister Karola Espi *marca*
MAGISTER
C. P. P. 16536

DEDICATORIA

A Dios, por guiarnos en nuestros pasos, su infinita gracia y darnos fuerza en cada etapa de este camino académico y profesional.

A mi amado padre, Mario, por sus palabras de aliento, sabiduría y fortaleza, a mi adorada madre, Yolanda, por su apoyo inquebrantable, su ejemplo de valentía y amor incondicional.

A mi hermano, Gian Carlos, mi inspiración constante y guía en la vida, por su inagotable apoyo y por estar a mi lado en cada desafío.

Este logro no sería posible sin su presencia y aliento constante. Con todo mi amor y gratitud, les dedico este logro.

Angela Yeraldly Aramburú Quispe.

A Dios, por guiarnos con especial cuidado hasta este momento y darnos el valor necesario para seguir nuestros caminos profesionales.

A mi amado abuelo Mauro, por todo su sacrificio y fe en mí, esto es para ti hasta el cielo.

A mi adorada madre Silvia, por encarnar el amor, el ejemplo y el esfuerzo en mi vida, así como a William por ser un maravilloso amigo y apoyo incondicional.

Para mis hermanos Rodrigo y Sebastián que son mis pilares y fuente de inspiración siempre.

A mi padre César, por darme la vida y cada vez que pudo, su tiempo y cariño.

A mi pareja Antony, por creer en mí y sostener dulcemente mi mano hasta que lo logramos.

Con profunda gratitud, dedico este logro a cada uno.

Camila Lessandra Arriaga Tarqui.

AGRADECIMIENTOS

A Dios en primer lugar por permitirnos el logro de nuestras metas.

A la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco por acogernos en sus aulas y permitirnos la formación profesional en psicología a partir de las enseñanzas de nuestros maestros, compañeros y futuros colegas.

A las dos instituciones universitarias de la ciudad del Cusco, a sus autoridades universitarias, a su escuela profesional de psicología respectiva, a sus docentes y a sus colaboradores, estudiantes de psicología, por permitirnos llevar a cabo la realización de la presente investigación pues sin ellos, no hubiera sido posible este logro.

A nuestra asesora, Mg. Karola Espejo Abarca, por su paciencia y consejo, acompañamiento y sabia guía en nuestra investigación para obtener la licenciatura en psicología. Asimismo, agradecemos a nuestro distinguido jurado por su valioso tiempo, conocimiento y experiencia que enriquece a la presente investigación.

Y finalmente, a nuestros familiares, amigos y demás personas que nos orientaron, ayudaron y acompañaron en nuestro largo proceso de licenciamiento en psicología, profesión que amamos con devoción.

Las autoras.

PRESENTACIÓN

Señor Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), Señor Director del Departamento Académico de Filosofía y Psicología, Señor Director de la Escuela profesional de Psicología, señores miembros del jurado e interesados en general, conforme a los lineamientos técnicos y normativos que el reglamento académico de grados y títulos de la Escuela Profesional de Psicología de la UNSAAC solicitan, ponemos a vuestra disposición y juicio profesional, la investigación intitulada: “Inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023” cuyo objetivo fue establecer relación entre las variables inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología, dicho trabajo fue realizado con el fin de obtener la licenciatura en psicología.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación, quedamos atentas de vuestras observaciones, y agradecemos por anticipado vuestra sugerencia y apreciación brindada a la presente, para enriquecer más el estudio.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 en el retorno presencial a clases. Para lo cual se realizó una investigación de enfoque cuantitativo, tipo básico, no experimental, siendo esta de alcance o nivel descriptivo, comparativo y correlacional en cuanto a su diseño de investigación. La población de estudio estuvo conformada por 1898 estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad pública y una universidad privada, matriculados en el primer periodo académico del 2023, para la cual se empleó el muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional equivalente a 320 estudiantes a quienes se les suministró la escala de inteligencia emocional (TMMS-24) de Salovey y Mayer adaptada al español por Fernández-Berrocal, P. y colaboradores, y la escala de engagement en el contexto académico (UWES-S) de Wilmar Schaufeli y Arnold Bakker. Los resultados de la investigación arrojaron que en los niveles de inteligencia emocional 64% obtuvo niveles adecuados, 27.5% niveles altos y 8.4% niveles bajos, así mismo, en los niveles de engagement académico 36.9% obtuvo niveles altos, 35.3% niveles adecuados y 27.8% niveles bajos. Además, se encontró diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional por universidad de procedencia (U de Mann-Whitney = 0.000; $p < 0.05$). Finalmente, se encontró relación significativa positiva media entre las variables de estudio ($Rho = 0.383$; $p < 0.05$), por lo cual se concluyó que los niveles de inteligencia emocional tienden frecuentemente a influir en los niveles de engagement académico y viceversa en la población de estudio.

Palabras clave: inteligencia emocional, engagement académico, postpandemia, estudiante universitario, psicólogo.

ABSTRACT

The objective of this research was to establish the relationship between emotional intelligence and academic engagement in psychology students from two universities in Cusco, 2023 upon returning to classes in person. For which quantitative approach research was carried out, basic, non-experimental, being descriptive, comparative and correlational in terms of its research design. The study population was made up of 1898 students from the professional school of psychology of a public university and a private university, enrolled in the first academic period of 2023, for which stratified probabilistic sampling of proportional assignment equivalent to 320 students was used. They are provided with the emotional intelligence scale (TMMS-24) of Salovey and Mayer adapted to Spanish by Fernández-Berrocal, P. and collaborators, and the academic engagement scale (UWES-S) by Wilmar Schaufeli and Arnold Bakker. The results of the research showed that in the levels of emotional intelligence 64% obtained adequate levels, 27.5% high levels and 8.4% low levels, likewise, in the levels of academic engagement 36.9% obtained high levels, 35.3% adequate levels and 27.8 % low levels. Furthermore, significant differences were found in the levels of emotional intelligence by university of origin (Mann-Whitney $U = 0.000$; $p < 0.05$). Finally, a significant positive average relationship was found between the study variables ($Rho = 0.383$; $p < 0.05$), which is why it was concluded that levels of emotional intelligence frequently tend to influence levels of academic engagement and vice versa in the population of study.

Keywords: emotional intelligence, academic engagement, postpandemic, university student, psychologist.

CONTENIDOS

| | |
|-------------------|---|
| Dedicatoria | <i>i</i> |
| Agradecimientos | <i>ii</i> |
| Presentación | <i>iii</i> |
| Resumen | <i>iv</i> |
| Abstract | <i>v</i> |
| Contenidos | <i>vi</i> |
| Índice de Tablas | <i>x</i> |
| Índice de Figuras | <i>xii</i> |
| Índice de Anexos | <i>xiv</i> |
| Introducción | <i>xv</i> |
| Capítulo I | Planteamiento de la Investigación 1 |
| 1.1. | Descripción del Problema de Investigación 1 |
| 1.2. | Formulación del Problema 11 |
| 1.2.1. | Problema General 11 |
| 1.2.2. | Problemas Específicos 12 |
| 1.3. | Objetivos 12 |
| 1.3.1. | Objetivo General 12 |
| 1.3.2. | Objetivos Específicos 12 |
| 1.4. | Justificación 13 |
| 1.4.1. | Valor Social 13 |
| 1.4.2. | Valor Teórico 13 |

1.4.3. Valor Metodológico 14

1.4.4. Valor Práctico 14

1.5. Viabilidad 14

1.5.1. Limitaciones 15

1.6. Aspectos Éticos 15

Capítulo II Marco Teórico 16

2.1 Antecedentes de la Investigación 16

2.1.1 Antecedentes Internacionales 16

2.1.2 Antecedentes Nacionales 19

2.1.3 Antecedentes Locales 25

2.2 Bases Teórico - Científicas de la Investigación 27

2.2.1 Psicología Positiva 27

2.2.2 Conceptos sobre Inteligencia y Emoción 29

2.2.2.1 Inteligencia. 29

2.2.2.2 Emoción. 30

2.2.3 Orígenes y Evolución de la Inteligencia Emocional 30

2.2.4 Definiciones de Inteligencia Emocional 34

2.2.5 Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional 38

2.2.5.1 Modelos de Habilidad. 38

2.2.5.2 Modelos Mixtos. 43

| | | |
|---------------------------------------|---|----|
| 2.2.6 | Educación Emocional | 45 |
| 2.2.7 | Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo | 47 |
| 2.2.8 | Definiciones de Engagement | 50 |
| 2.2.9 | Definiciones de Engagement Académico | 51 |
| 2.2.10 | Modelos Teóricos del Engagement | 53 |
| 2.2.11 | Modelos teóricos de Engagement Académico | 54 |
| 2.2.12 | Factores para el Engagement Académico | 56 |
| 2.2.13 | Etapas de desarrollo: Adolescencia y Adultez | 58 |
| 2.2.14 | Educación Superior Universitaria | 61 |
| 2.3 | Definiciones Conceptuales | 64 |
| Capítulo III Hipótesis y Variables 66 | | |
| 3.1 | Formulación de Hipótesis | 66 |
| 3.1.1 | Hipótesis Generales | 66 |
| 3.1.2 | Hipótesis Específicas | 66 |
| 3.2 | Especificación de Variables | 67 |
| Capítulo IV Metodología 70 | | |
| 4.1 | Tipo de Investigación | 70 |
| 4.2 | Diseño de Investigación | 70 |
| 4.3 | Población y Muestra | 72 |
| 4.3.1 | Población | 72 |

| | | |
|---|---|-----|
| 4.3.1.1 | Caracterización de la Población. | 73 |
| 4.3.2 | Muestra | 74 |
| 4.3.2.1 | Diseño Muestral. | 75 |
| 4.4 | Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos | 78 |
| 4.4.1 | Ajuste del Instrumento de Medición de Inteligencia Emocional a la Población | 83 |
| 4.4.2 | Ajuste del Instrumento de Medición de Engagement Académico a la Población | 87 |
| 4.5 | Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos | 90 |
| 4.5.1 | Procedimiento de Recolección de Datos | 90 |
| 4.5.2 | Procesamiento y Análisis de Datos | 91 |
| 4.6 | Matriz de Consistencia | 92 |
| Capítulo V Resultados 94 | | |
| 5.1 | Descripción Sociodemográfica de la Investigación | 94 |
| 5.2 | Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio | 98 |
| 5.3 | Estadística Comparativa Aplicada al Estudio | 107 |
| 5.4 | Estadística Inferencial Aplicada al Estudio | 111 |
| 5.4.1 | Correlación entre Inteligencia Emocional y Engagement Académico | 112 |
| 5.4.2 | Correlación entre Inteligencia Emocional y Engagement Académico por Universidad de Procedencia | 114 |
| Capítulo VI Discusión 120 | | |
| Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones 129 | | |

Referencias 133

INDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Matriz de Operacionalización de Variables 68
- Tabla 2. Cantidad de estudiantes de psicología por universidad de procedencia del primer periodo académico del 2023 73
- Tabla 3. Distribución proporcional de la muestra de estudiantes de psicología del primer periodo académico del 2023 76
- Tabla 4. Puntajes de la V de Ayken de la escala TMMS-24 por juicio de expertos 84
- Tabla 5. Estadística de fiabilidad del instrumento de inteligencia emocional (n=32) 85
- Tabla 6. Puntajes de la V de Ayken de la escala UWES-S por juicio de expertos 89
- Tabla 7. Estadística de fiabilidad del instrumento de engagement académico (n=32) 90
- Tabla 8. Matriz de consistencia del trabajo de investigación 92
- Tabla 9. Distribución de la muestra por universidad de procedencia 94
- Tabla 10. Distribución de la muestra por género 95
- Tabla 11. Distribución de la muestra por edad 96
- Tabla 12. Distribución de la muestra por ciclo académico cursado 97
- Tabla 13. Niveles de Inteligencia emocional 98
- Tabla 14. Niveles de Engagement académico 99
- Tabla 15. Niveles de Atención emocional 101
- Tabla 16. Niveles de Claridad emocional 102
- Tabla 17. Niveles de Reparación emocional 103
- Tabla 18. Niveles de Vigor académico 104
- Tabla 19. Niveles de Dedicación académica 105
- Tabla 20. Niveles de Absorción académica 106

- Tabla 21. Prueba U de Mann-Whitney para comparar la inteligencia emocional según universidad de procedencia 107
- Tabla 22. Comparación de los niveles de inteligencia emocional según universidad de procedencia 108
- Tabla 23. Comparación de los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones según universidad de procedencia 109
- Tabla 24. Prueba U de Mann-Whitney para comparar el engagement académico según universidad de procedencia 109
- Tabla 25. Comparación de los niveles de engagement académico según universidad de procedencia 110
- Tabla 26. Comparación de los niveles de engagement académico y sus dimensiones según universidad de procedencia 111
- Tabla 27. Correlación entre Inteligencia emocional y Engagement académico 112
- Tabla 28. Tabla cruzada de Inteligencia emocional por Engagement académico 113
- Tabla 29. Correlación entre Inteligencia emocional y Engagement académico en una Universidad Pública 114
- Tabla 30. Tabla cruzada de Inteligencia emocional por Engagement académico en una Universidad Pública 115
- Tabla 31. Correlación entre inteligencia emocional y engagement académico en una Universidad Privada 117
- Tabla 32. Tabla cruzada de Inteligencia emocional por Engagement académico en una Universidad Privada 118

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Representación del Modelo PERMA de Martin Seligman (2011) 29
- Figura 2. Modelo resumido de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997) 36
- Figura 3. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997) 42
- Figura 4. Factores asociados al Engagement Académico 58
- Figura 5. Distribución de la muestra por universidad 94
- Figura 6. Distribución de la muestra por género 95
- Figura 7. Distribución de la muestra por edad 96
- Figura 8. Distribución de la muestra por semestre 97
- Figura 9. Niveles de Inteligencia Emocional 99
- Figura 10. Niveles de Engagement Académico 100
- Figura 11. Niveles de Atención emocional 101
- Figura 12. Niveles de Claridad emocional 102
- Figura 13. Niveles de Reparación emocional 103
- Figura 14. Niveles de Vigor académico 104
- Figura 15. Niveles de Dedicación académica 105
- Figura 16. Niveles de Absorción académica 106
- Figura 17. Comparación de los niveles de inteligencia emocional según universidad de procedencia 108
- Figura 18. Comparación de los niveles de engagement académico según universidad de procedencia 110
- Figura 19. Diagrama de dispersión simple entre Inteligencia emocional y Engagement académico 114

Figura 20. Diagrama de dispersión entre inteligencia emocional y engagement académico en una Universidad Pública del Cusco 116

Figura 21. Diagrama de dispersión entre inteligencia emocional y engagement académico en una Universidad Privada del Cusco 119

INDICE DE ANEXOS

- Anexo A. Encuesta preliminar a población de estudio 143
- Anexo B. Consentimiento informado 144
- Anexo C. Ficha sociodemográfica 145
- Anexo D. Instrumento 1: Escala de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) 146
- Anexo E. Instrumento 2: Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S) 147
- Anexo F. Formato de calificación mediante Juicio de Expertos 148
- Anexo G. Autorización de acceso a la población de estudio en una Universidad Pública del Cusco 158
- Anexo H. Autorización de acceso a la población de estudio en una Universidad Privada del Cusco 159
- Anexo I. Evidencia de aplicación de instrumentos en Universidad Pública del Cusco 160
- Anexo J. Evidencia de aplicación de instrumentos en Universidad Privada del Cusco 160
- Anexo K. Base de datos en Excel y en el programa SPSS 26 161
- Anexo L. Propuesta de Programa de Intervención en estudiantes de psicología de una universidad pública y una universidad privada del Cusco 162

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación emerge de la necesidad de conocer y comprender mediante el método científico la conexión entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de la escuela profesional de psicología de dos universidades de la ciudad del Cusco en el retorno a la educación presencial. Entendiendo que, posterior a vivir la experiencia de pandemia mundial por coronavirus (Covid-19) proponemos estudiar aquellas fortalezas internas que posee el estudiante de psicología para hacer frente a las condiciones de la educación superior universitaria en la postpandemia y averiguar en qué medida estos recursos internos le permitirían lograr un éxito no solo académico si no también social y personal en el contexto actual. Es por ello que resulta necesario para la presente investigación, conocer cuánto de inteligencia emocional y engagement académico existe actualmente en la población elegida, si dichas variables se presentan de igual modo en todos o si existe alguna influencia por la procedencia universitaria, y en qué medida podrían estar conectadas entre sí dichas variables, de forma que para fomentar su desarrollo en los futuros profesionales de la psicología de nuestra comunidad, es necesario la ejecución del presente estudio. Es por ello que, la escala de inteligencia emocional también llamada “Trait Meta Mood Scale” o TMMS-24 de Salovey y Mayer adaptada al español por Fernández-Berrocal, P. y colaboradores, fue el instrumento usado para medir la inteligencia emocional, compuesta por 24 ítems cuyas dimensiones son atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Así mismo, la escala de engagement en el contexto académico conocida como “Utrecht Work Engagement Escala for Students” o UWES-S de Schaufeli y Bakker adaptado al español, fue el instrumento usado para medir engagement académico, compuesta por 17 ítems cuyas dimensiones son vigor académico, dedicación académica y absorción académica. En tal sentido, se realizó la búsqueda teórica y

bibliográfica respectiva que sustente la elaboración de la presente investigación que consta de siete capítulos cuyo contenido es:

Primer capítulo: Planteamiento del problema de investigación, formulación, descripción, justificación, viabilidad y objetivos que guiaron el trabajo de investigación.

Segundo capítulo: Marco teórico, la recopilación de aquellas investigaciones que antecedieron al estudio donde se presenta información referente a la inteligencia emocional y engagement académico, conceptos relevantes para su comprensión y las bases teórico – científicas que respaldan la investigación.

Tercer capítulo: Planteamiento de hipótesis que propongan la posible existencia de una relación entre inteligencia emocional y el engagement académico en la población de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco en el retorno a la educación presencial.

Cuarto capítulo: Metodología, se detalló el tipo de investigación, diseño, muestra, características de la población, procedimiento, así como los instrumentos y métodos que se emplearon para la recolección de datos.

Quinto capítulo: Resultados, los datos sociodemográficos recabados, resultados a nivel descriptivo, correlacional y comparativo respondiendo a la formulación de hipótesis planteada.

Sexto capítulo: Discusión de resultados con otros autores, hallazgos a nivel de antecedentes de la investigación y a nivel científico-teórico que sustentaron o refutaron los resultados hallados.

Sétimo capítulo: Conclusiones y recomendaciones de las investigadoras responsables del estudio.

Y finalmente se colocaron las referencias bibliográficas en compañía de los anexos de investigación.

Capítulo I

Planteamiento de la Investigación

1.1. Descripción del Problema de Investigación

Para caracterizar al sistema de educación universitaria en el Perú incluso antes de la pandemia por Covid-19, debemos mencionar algunos elementos como la masificación y privatización de instituciones superiores, la desigualdad en la participación de estudiantes universitarios impactando en el nivel de empleabilidad e investigación, y la “Reforma Universitaria” a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) que de no existir, probablemente las universidades hubieran estado menos preparadas frente a la pandemia (Benites, 2021). Así desde finales del 2015 a la fecha se cuenta con 97 universidades (entre públicas y privadas) que cumplen con las condiciones básicas de calidad para la educación superior en todo el territorio peruano (SUNEDU, 2023).

Conforme a ello, la enseñanza en las universidades licenciadas de la ciudad del Cusco hasta inicios del 2020 fue de naturaleza presencial, lo cual quiere decir que el grueso del contacto con la profesión universitaria elegida se daba en el salón de clases primordialmente. Sin embargo, como es sabido, la contingencia por la Covid-19 obligó al sistema educativo superior universitario a transitar de la educación convencional o presencial (como se la conocía hasta entonces) a una educación remota de emergencia o virtual (que fue una nueva experiencia por conocer). A partir de ello, por Decreto Legislativo N°1496 se estableció que en materia de educación superior universitaria quedaban habilitadas las modalidades: presencial, semipresencial y a distancia o no presencial; en el territorio peruano por motivo de la pandemia. Según Vilela et al. (2021) este desplazamiento fue en un grado forzado y apresurado por los niveles de incertidumbre y vaga planificación que trajo consigo desafíos y aprendizajes en

múltiples áreas para los universitarios ya que no se contaba con suficiente experiencia previa, esto produjo que la educación universitaria en tiempos de pandemia varíe, en torno a los recursos de las instituciones, de los docentes y de los estudiantes. En adición, se debe mencionar que la tasa de deserción en las universidades peruanas antes de la pandemia era de un 12%, pero para el 2020 llegó a un 16% a pesar de todos los esfuerzos realizados por las universidades públicas y privadas (El Comercio, 2021). En este contexto, se registró mayores tasas de deserción en universidades privadas en comparación con las universidades públicas (MINEDU, 2021).

Ahora bien, a más de dos años de lo sucedido, mediante Resolución Viceministerial N°076-2022-MINEDU a nivel nacional se habilita el retorno de la prestación del servicio educativo superior de manera presencial o semi presencial gradual a partir del segundo semestre académico del año 2022. En nuestra ciudad del Cusco un 55% de estudiantes universitarios se mostró a favor del retorno presencial a las aulas (Silva et al., 2022). Por otro lado, mediante la Resolución del Consejo Directivo N°138-2022-SUNEDU se elimina la excepción de brindar programas académicos especialmente diseñados para adultos en entornos 100% virtuales, y con ello de forma obligatoria todos los programas de pregrado de la “modalidad a distancia” deben mantener un componente presencial en nuestro país, hasta menos de un 30% del total de créditos, y el componente a distancia no debe superar el 80% del total de créditos.

Para el 2023 se hace efectivo el retorno total a la educación universitaria presencial, aunque por otro lado y además se da por concluida la emergencia internacional de salud pública por la Covid-19 según la Organización Mundial de la Salud (OPS, 2023). En ese entender se puede usar el término “Postpandemia” para hacer referencia al período posterior a una pandemia, en especial la de Covid-19 según el Diccionario Antenario (2020). A partir del cual, se sitúa el escenario del presente problema de investigación.

Por esta razón, en nuestra ciudad del Cusco los estudiantes universitarios retornaron a sus infraestructuras físicas para proseguir con su formación académica y profesional. Este retorno a la presencialidad significó entonces que un nuevo cambio había entrado en vigencia para la vida universitaria.

Es en el primer periodo académico del 2023, que se observa en estudiantes y docentes universitarios los beneficios de la impartición de la educación presencial como un proceso de enseñanza-aprendizaje mejor logrado con un menor grado de elementos distractores y con una mayor frecuencia de interacciones docente-estudiante así como entre pares, sin embargo esto no se ve reflejado en la calidad del producto académico que ofrecieron los estudiantes, como en el promedio de notas que se apreciaron disminuidas en comparación a los semestres cursados virtualmente, lo último se corroboró también en el estudio de Arévalo y López (2023). Además, a pesar de los estudiantes manifestar sentimientos de agrado por el contacto presencial y reencuentro con su entorno social universitario, también revelaron sentimientos de inconformidad con la modalidad presencial por las exigencias en cuanto al manejo de horarios, responsabilidades académicas como los trabajos y exámenes que influyen en los niveles de estrés académico, tal como lo afirma el estudio de Paguay et al. (2023) pues se fueron descubriendo las nuevas dificultades del estudiante que lo acompañarán en la travesía hacia la profesionalización en el contexto actual, aunque es necesario mencionar que el estrés académico es un asunto conocido en los universitarios cusqueños desde la enseñanza virtual como lo confirman Delgado (2022) y Chacaliaza et al. (2023). Además, se debe precisar que dicha inconformidad es expresada un tanto más en estudiantes universitarios que por primera vez asisten a cursos de manera presencial que en aquellos que previamente (antes de la pandemia) lo habían hecho.

Tal es el caso de los estudiantes de la escuela profesional de psicología del Cusco, pues las autoridades de dicha escuela señalaron que la deserción estudiantil había aumentado durante la pandemia, registrando una leve disminución en el periodo académico 2020-II. Para el primer periodo académico del 2023, dichas cifras de abandono estudiantil siguieron reduciéndose, sin embargo, se evidenció un bajo rendimiento académico en sus calificaciones según sus propios docentes, así como también se percibe a un sector de estudiantes con mayores complicaciones para desarrollar adecuadamente competencias y habilidades desde el punto de vista académico y socio-emocional en esta etapa posterior a la pandemia. Especialistas comentan acerca de la posible presencia de secuelas emocionales en los estudiantes tras dos años del desarrollo de la modalidad virtual, las cuales, en el retorno presencial a la universidad, se pueden manifestar en ciertos niveles de ansiedad, depresión y estrés de algunos grupos; tal como en el estudio de Estrada et al. (2023) que, aunque encontraron bajos niveles de depresión y ansiedad, también encontraron niveles moderados de estrés en estudiantes universitarios de la Amazonía peruana. Así también, especialistas expresan que podrían existir algunos casos de estudiantes universitarios en los que lograr niveles óptimos de motivación académica sea el mayor de los retos, pero que también dependerá de la manera en la que se vaya superando en el transcurso del retorno a la educación presencial (Universidad de Ciencias y Humanidades, 2022).

Además, se logró observar y recoger mediante entrevistas y encuestas a dichos estudiantes que, frente a la condición del retorno presencial, un sector de estos adopta una actitud positiva y perseverante frente a dichas demandas, valiéndose de sus recursos personales para superar aquellos obstáculos de su formación como psicólogos y psicólogas. Contrario a esto, se hallaron también estudiantes que padecen los efectos del déficit de dichos recursos que estarían menos desarrollados y consolidados en ellos, obligándolos a superar las dificultades que trae

consigo el retorno a la presencialidad con mayor entorpecimiento e insatisfacciones académicas y personales según sus propios testimonios.

A partir de ello, resulta interesante que la población de estudiantes de psicología, de quienes se espera el desarrollo de características y habilidades personales comprometidas con el bienestar psicológico en base a su formación profesional al servicio del bienestar biopsicosocial de su comunidad, se vean frecuentemente expuestos a situaciones estresantes de la vida universitaria, por ejemplo: los exámenes parciales y finales, exposiciones, presentación de tareas, estudios de campo, debates académicos entre otros. Y que algunos de ellos, parezcan no contar con las estrategias personales necesarias para afrontar estas situaciones, más aún en la etapa de retorno a todas las actividades de manera presencial, como solía serlo antes de la pandemia.

A partir de lo expuesto, esta investigación se interesa por conocer aquellos factores personales que contribuyen al óptimo funcionamiento de los estudiantes universitarios a nivel emocional y académico.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) mencionan que, gracias a la revisión de variadas investigaciones se puede identificar cuatro áreas principales, en las que la carencia de inteligencia emocional facilitaría la presencia de problemas en los estudiantes, estos son: bajos niveles de bienestar y ajuste psicológico, menor cantidad y calidad de relaciones con otros, disminución del rendimiento académico y conductas disruptivas y de riesgo. En el panorama actual, por el desarrollo de habilidades socio-emocionales en la virtualidad se observan dificultades al socializar, afrontar el estrés, tomar decisiones y manejar emociones y sentimientos, en la presencialidad.

En esta misma línea, López et al. (2021) resaltan la preocupación por las elevadas cifras de problemas de motivación, fracaso y abandono estudiantil, lo que ha llevado a analizar los

factores asociados a estos hechos multicausales y así profundizar en las variables relevantes que intervienen en la óptima adaptación, permanencia y éxito académico. Así pues, para la mejor comprensión de los problemas mencionados, se debe poner atención al constructo de engagement académico por el cual sabemos teóricamente que su presencia o ausencia repercute en el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes. Como se vió, durante la pandemia cambiaron los conceptos relacionados al éxito académico y la manera de lograrlo, pues producto de la educación virtual se puso en cuestión los niveles necesarios de esfuerzo, entusiasmo y compromiso académico de los estudiantes.

En este sentido, se identifica la inteligencia emocional y el engagement académico como variables de investigación influyentes en el comportamiento y desarrollo personal y académico de los estudiantes de psicología del Cusco, entendiéndose a la inteligencia emocional como aquella habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, además de comprenderlas y regularlas para promover el crecimiento emocional e intelectual según Extremera y Fernández-Berrocal (2005), y el engagement académico como el estado afectivo positivo asociado al ámbito académico caracterizado por estados de vigor, dedicación y absorción como cita Hernández (2019).

El relacionar dichas variables nos ayuda a comprender la posible conexión entre estas, es decir, en qué medida alguna de ellas puede variar al modificarse la otra y viceversa. Además, ambas variables durante el periodo de pandemia se han visto sometidas a cambios repentinos, por lo cual la presente investigación propone estudiar el estado de ambas variables en el contexto actual de postpandemia en la población de estudiantes de psicología del Cusco.

Las universidades que conforman nuestra población de estudio son, una universidad de gestión pública y una universidad de gestión privada, ambas con locación en la ciudad del Cusco.

La universidad de gestión pública es considerada la tercera universidad más antigua del Perú. Su escuela profesional de psicología está ubicada en la Facultad de Ciencias Sociales y contempla más de una década de creación, dicha escuela tiene el objetivo de formar profesionales competentes para solucionar problemas de salud mental con principios científico-humanistas y éticos, como consta en su portal web. Su plan de estudios consta de tres áreas principales: formación de cultura general; formación profesional básica y formación especializada, distribuidos en doce semestres académicos de los cuales diez semestres son de formación teórica lo cual, responde en total a 243 créditos acumulados para egresar de dicha escuela profesional. Posterior al traslado a la virtualidad, dicha universidad pública resolvió la aprobación del retorno presencial al 100% en su modalidad de enseñanza vigente a partir del segundo periodo académico del 2022. Para el 2023-1, con un promedio de 500 estudiantes matriculados en la escuela profesional de psicología, a partir de la información recogida mediante observación, entrevista y encuesta a la población universitaria de psicología (sus directivos, docentes y estudiantes) se obtuvo indicadores respecto a la inteligencia emocional del estudiante, como la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos, tendencia a regular con eficiencia su mundo emocional frente a situaciones adversas, algunas dificultades para expresar con exactitud cuáles son sus necesidades afectivas y compartir con menor frecuencia experiencias y anhelos con otros (con familiares, amigos y compañeros). Actualmente un grupo minoritario de estudiantes revela presentar menor tolerancia a la frustración, que en el periodo de educación virtual. Por otro lado, una gran parte de los estudiantes revela que el retorno presencial a clases los ayudó en su mundo emocional. Además, se destaca de la observación realizada, que una mayoría de los estudiantes de psicología de la universidad pública son adultos entre 18 y 30 años de edad, predominantemente del género femenino y que la mayoría de ellos se encontraban

cursando los primeros ciclos de una primera profesión universitaria, sumado a esto, se estimó que aproximadamente el 60% de estudiantes no trabaja a tiempo completo durante el periodo académico activo, dado el estilo de enseñanza-aprendizaje que se brinda en su institución. Así mismo, el análisis respecto al engagement académico en los estudiantes de psicología de esta universidad permitió hallar indicadores característicos, como la capacidad de compromiso con el desempeño académico, como la autonomía en la búsqueda e indagación de la información no comprendida en clases, autoexigencia en la presentación de trabajos, perseverancia frente a las adversidades coyunturales de la institución, y orgullo de representar en actividades extra curriculares a su universidad, sin embargo, también se han recogido testimonios actuales sobre la falta de energía suficiente para estudiar, estrés académico y ciertas insatisfacciones con el desarrollo de su profesión en el retorno presencial a clases de algunos otros estudiantes. Los estudiantes de la universidad pública se caracterizan por desarrollar una actitud competitiva académicamente, y ser determinados respecto a sus logros académicos y adquisición de conocimientos en su mayoría más teóricos que prácticos, esforzándose por aprobar las asignaturas con la nota mínima de catorce puntos, además que en dicho tipo de gestión la escuela profesional de psicología cuenta con un centro federado que, junto con las autoridades y docentes, atiende los diferentes tipos de necesidades en la población de estudiantes de psicología.

Por otro lado, la universidad de gestión privada se fundó hace más de 20 años en el Perú y su sede central se encuentra en Huancayo. Dicha universidad procura brindar una propuesta dinámica e innovadora que prioriza el quehacer práctico de sus estudiantes. Así mismo, posee una de sus filiales en la ciudad del Cusco. Es de importancia resaltar que dicha universidad ofrece a sus estudiantes tres modalidades educativas: presencial, semipresencial y a distancia. Es así que la escuela profesional de psicología de esta universidad, se encuentra ubicada en la

Facultad de Humanidades y tiene el objetivo de formar egresados de psicología que sean capaces de analizar y explorar el comportamiento del ser humano tanto a nivel científico como psicoterapéutico, por lo que consta en su portal web. Su plan de estudios está compuesto por diez semestres académicos de los cuales es a partir del quinto semestre que los estudiantes acceden a certificaciones, además son ocho los semestres académicos de formación teórica. Dicho plan de estudios es equiparable a 210 créditos acumulados por el estudiante para egresar. Luego del periodo únicamente con la modalidad virtual de educación, dicha universidad de gestión privada comunicó a su comunidad de estudiantes que el retorno de la modalidad presencial sería flexible y gradual hasta finales del año 2022. En el primer periodo académico del 2023, se contó con más de 1000 estudiantes matriculados en dicha escuela profesional, y a partir de la información recogida mediante la observación, entrevistas y encuestas a la población universitaria de psicología (sus directivos, docentes y estudiantes) se hallaron indicadores respecto a la inteligencia emocional del estudiante como un adecuado desarrollo de habilidades sociales, lo que le permite expresarse con mayor libertad, exactitud y asertividad sobre sus experiencias afectivas y necesidades emocionales, la capacidad de apertura a sentimientos placenteros como displacenteros que le proporcionan un cambio de perspectiva y adaptación rápida a situaciones nuevas y redes de apoyo emocional más amplias (pares). Además, se obtuvo data de una mayoría de estudiantes de psicología de esta universidad que reveló que su mundo afectivo en el retorno a clases presencialmente había mejorado, por otro lado, también se recogieron testimonios que manifestaron estados de ansiedad y retroceso en las habilidades sociales de algunos de los estudiantes de la mencionada institución. Producto de la observación realizada, se debe destacar que dicha población está conformada en su mayoría por adultos entre 18 y 30 años de edad, predominantemente del género femenino, que en su mayoría cursan los primeros ciclos de su

primera o segunda profesión universitaria. Añadido a ello, se calcula que cerca del 70% de los referidos estudiantes trabaja y estudia (tiempo completo o parcial) dada la flexibilidad del estilo de enseñanza-aprendizaje que brinda su institución. De igual modo, respecto al análisis del engagement académico en los estudiantes de psicología de la universidad en mención, se obtuvieron indicadores como la capacidad de implicación activa en el performance académico, por ejemplo, la destreza de realizar frecuentes preguntas y pedir orientación académica a sus docentes sea en clases o fuera de ellas sobre temas no entendidos y poco profundizados. Así también, la motivación por buscar participar de voluntariados y actividades de confraternización universitaria, entre otros; responsabilidad y cumplimiento con los trabajos académicos, orgullo al representar a su universidad en actividades extra académicas y menor tasa de insatisfacción con el desarrollo de su profesión, según lo manifiesta una gran mayoría de estudiantes. Aunque, algunos otros manifestaron además dificultades de procrastinación académica y estrés académico por la mayor inversión de tiempo en estudiar e ir a clases en el retorno a la educación presencial. En esta casa de estudios la nota mínima aprobatoria es de once puntos, en este entender, los estudiantes de la universidad privada tienen como principal característica la cohesión entre compañeros para realizar sus deberes académicos “avanzando juntos” y un aprendizaje mayormente más práctico sobre los contenidos de estudio de la psicología relacionados al desenvolvimiento del campo laboral de la misma. Añadido a ello, en este tipo de gestión la escuela profesional de psicología cuenta con delegados por grupo de ciclo que junto con la coordinación académica de dicha escuela atienden los diversos tipos de necesidades de la población de estudiantes de psicología.

Un punto en común observado en ambas universidades se establece respecto al servicio de atención psicológica, ya que se accede de modo gratuito como estudiante ya sea de manera

virtual o presencial, sin embargo, ambas poblaciones de universitarios tienen desconocimiento masivo sobre dicho servicio al que tienen derecho, y por otro lado expresan insatisfacción por la calidad de atención recibida.

Finalmente, al realizar la observación en estudiantes de psicología de una universidad pública y una universidad privada se encontró situaciones similares respecto a su desenvolvimiento personal y académico en el contexto de postpandemia por lo que se propuso realizar dicho estudio en ambas poblaciones tomando en cuenta sus características como institución y las de sus estudiantes, y a la vez contrastando sus diferencias con el fin de entender mejor la problemática de investigación.

Por todo lo expuesto, surge la necesidad de investigar la relación entre las variables de inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades (pública y privada) del Cusco, en el periodo de postpandemia, obteniendo de los resultados y conclusiones de este estudio un diagnóstico y suministro a la vez para la ejecución de un plan estratégico de acompañamiento y crecimiento personal y académico en un futuro no tan lejano, con el fin de potenciar las fortalezas de los futuros psicólogos cusqueños como profesionales y más que nada como personas.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023?

1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023?
- ¿Cuáles son los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023?
- ¿Existe diferencia entre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia?
- ¿Existe diferencia entre los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia?
- ¿Existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023?
- ¿Existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Establecer la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.
- Describir los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

- Comparar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.
- Comparar los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.
- Establecer relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023.
- Establecer relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023.

1.4. Justificación

1.4.1. Valor Social

El estudio posee relevancia social, pues proporciona datos actuales acerca del estado de las variables inteligencia emocional y engagement académico tras una experiencia de pandemia en la población. Con ello, sirve de base para poner en acción las políticas de salud mental y bienestar psicológico de los universitarios en el retorno a clases presencial, de manera que se pueda anticipar futuros problemas en su formación profesional de impacto negativo en lo personal y académico.

1.4.2. Valor Teórico

El estudio posee relevancia teórica a través de los resultados y conclusiones producto del método científico aplicado en la investigación de las variables inteligencia emocional y engagement académico pues estas variables poseen escasa bibliografía a nivel nacional y más aún de manera local. Se contribuye al cuerpo de conocimientos de las variables en el contexto de la postpandemia. El estudio sirve como fuente de conocimientos para estudios futuros y

comprensión del comportamiento de las variables, lo que facilita la concientización de su importancia en la sociedad.

1.4.3. Valor Metodológico

El estudio posee relevancia metodológica, pues contribuye en la manera de plantear la investigación a través de su propuesta de descripción, comparación y correlación entre las variables inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes provenientes de dos universidades en el contexto de postpandemia. Además, la investigación aporta validación y confiabilidad a los instrumentos empleados, lo cual amplía la gama de herramientas psicológicas con las que se pueda investigar a la población universitaria.

1.4.4. Valor Práctico

El estudio posee relevancia práctica pues permitiría realizar una intervención en la población de universitarios con programas que apoyen al desarrollo de inteligencia emocional y engagement académico para fortalecer estas habilidades en su vida cotidiana y que sean de utilidad en su ámbito académico, profesional y personal.

1.5. Viabilidad

Se recibió la autorización de las universidades para realizar el estudio y se obtuvo la conformidad para el desarrollo del mismo, brindándose las facilidades respecto al acceso de información de la población. Además, se cuenta con los recursos humanos, económicos y fuentes de información para llevarlo a cabo.

El estudio es novedoso ya que contribuye al cuerpo de estudios relacionados a los efectos de la pandemia en la población, en el ámbito de la educación superior en el actual contexto de postpandemia.

1.5.1. Limitaciones

Las limitaciones del estudio, estuvieron referidas a la disminuida existencia de investigaciones previas respecto a las variables investigadas en el contexto de postpandemia sobre todo en la educación superior, específicamente a nivel local.

1.6. Aspectos Éticos

Acorde a los “Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la American Psychological Association (APA)” del 2010, en la presente investigación se procedió a dar cumplimiento de las normas éticas que rigen el quehacer psicológico de manera profesional. El apartado N°8 referido a la investigación y publicación, el numeral 8.01 referido a la autorización institucional, nos indica que los psicólogos deben proveer información exacta sobre sus propuestas de investigación para una debida autorización institucional, para la ejecución de la misma, de acuerdo al protocolo autorizado, en ese sentido se dio cumplimiento de la norma. Además, el numeral 8.02 referido al consentimiento informado para la Investigación nos da pautas precisas sobre el modo informar a los participantes mediante dicho documento sobre el propósito, duración, procedimientos utilizados entre otros requerimientos importantes como lo es sobre los límites de la confidencialidad en la investigación psicológica, en tal sentido se dio cumplimiento de la norma.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la Investigación

2.1.1 *Antecedentes Internacionales*

Bernedo-García et al. (2022) realizaron un estudio en España en una muestra de 73 estudiantes de enfermería de una universidad pública, con el objetivo de analizar la relación del estrés, inteligencia emocional y engagement académico durante sus prácticas clínicas. Dicho estudio tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional. Los instrumentos de medición fueron: KEZKAK, TMMS-24 y UWES-S. Dentro de los resultados principales se halló que, la percepción del estrés en estudiantes mujeres fue ligeramente mayor a la de los varones. Respecto a inteligencia emocional, en la dimensión atención emocional un 77.8% de varones tuvo niveles adecuados, así como el 48.4% de mujeres; en claridad emocional un 56.3% de mujeres obtuvo niveles adecuados y el 44.4% de varones también, en reparación emocional el 50% de mujeres tuvo niveles adecuados, así como el 44% de varones. Respecto al engagement académico, los varones obtuvieron medias superiores que las mujeres en todas las dimensiones (absorción = 3.96 vs 3.69; dedicación = 5.31 vs 5.15; vigor = 3.98 vs 3.73). Finalmente se halló que todas las dimensiones de inteligencia emocional correlacionaban positivamente con todas las dimensiones de engagement académico. Se concluyó que, respecto a los factores estresores del ámbito académico, la inteligencia emocional como el engagement académico fueron factores protectores para los estudiantes de enfermería.

Hernández-Vargas et al. (2021) realizó dicho estudio en tres países México, Portugal y España. Con el fin de analizar la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en 522 estudiantes de medicina de instituciones públicas, usaron los instrumentos: UWES-9 y

WLEIS. Los resultados de regresión jerárquica múltiple indicaron que todas las dimensiones de la variable inteligencia emocional respecto al engagement académico estaban correlacionadas positivamente en México, España y Portugal. Además, se encontró que los estudiantes españoles obtuvieron mayores niveles de apreciación de las emociones de otros respecto a México y Portugal, por otro lado, en la dimensión de regulación de las emociones, España obtuvo resultados significativamente más bajos que en Portugal y en México. Referido al engagement académico, el resultado fue superior para México, seguido por España con resultados mayores que Portugal. Se concluyó que, cuanto más reconocieron y gestionaron las emociones los estudiantes de medicina, mayores fueron los niveles de engagement académico.

Tortosa et al. (2021) llevaron a cabo su estudio en España, este tuvo como objetivo la comprensión y análisis de la relación entre inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes, respecto a la metodología se efectuó una revisión sistemática de estudios científicos relacionados al tema, tras un meta-análisis de 32 trabajos disponibles y actuales se concluyó que sí existe una relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico según las fuentes revisadas. Este estudio ayudó a entender la verdadera influencia de las habilidades de inteligencia emocional respecto al compromiso de los estudiantes y viceversa, y también a entender mejor sus consecuencias.

Usán et al. (2019) realizaron su estudio en una muestra de 1756 estudiantes adolescentes de instituciones públicas de España, se plantearon como objetivo el analizar la relación entre inteligencia emocional, burnout académico, engagement académico y rendimiento académico. Dicho estudio consistió en ser del tipo ex post facto, prospectivo de diseño descriptivo y correlacional. Para llevar a cabo el estudio utilizaron el TMMS-24, el MBI-SS y el UWES-S. Los resultados indicaron relaciones significativas y positivas entre las dimensiones de

inteligencia emocional y engagement académico, así como relaciones negativas respecto al burnout con ambas variables. Específicamente, la correlación más fuerte se obtuvo entre dedicación académica y regulación emocional ($r=.420$). Regulación emocional y claridad emocional correlacionaron negativamente con agotamiento físico y emocional y cinismo. También, eficacia académica correlacionó positivamente con regulación emocional ($r=.388$) así como con claridad emocional ($r=.331$), de igual modo con vigor académico ($r=.487$), dedicación académica ($r=.623$) y absorción ($r=.500$). Finalmente, rendimiento académico obtuvo correlaciones positivas con regulación emocional ($r=.123$) y claridad emocional ($r=.120$), así como con vigor académico ($r=.216$), dedicación académica ($r=.303$) y absorción académica ($r=.260$) y en un sentido negativo con agotamiento físico y emocional ($r=-.150$) y cinismo ($r=-.386$). Sumado a ello, también se obtuvo que el vigor, la dedicación y la absorción predicen positivamente a la inteligencia emocional, y el agotamiento físico, emocional y cinismo lo hacen de manera negativa. Así pues, una de las conclusiones más importantes del estudio fue que el alumnado con niveles altos de engagement académico presentaron mayores niveles de inteligencia emocional al igual que menores niveles de burnout académico, influyendo estos aspectos fundamentales en el desarrollo académico y personal de los alumnos.

Hernández (2019) realizó una investigación de tipo descriptivo comparativo y correlacional en Colombia la cual tuvo como objetivo establecer la existencia de una relación directa y significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones del engagement académico en una muestra de 383 estudiantes y 31 docentes de una universidad pública. Los instrumentos de medición fueron: Inventario Multifactorial de Competencias Emocionales, Utrecht Work Engagement Scale para engagement docente y Utrecht Work Engagement Scale for Students para estudiantes. Los resultados de dicho estudio confirmaron la

hipótesis general de manera parcial ya que se encontró correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y de engagement académico en los estudiantes, pero no se encontró correlación significativa en docentes. Detalladamente, se encontró mayor correlación en la variable competencias emocionales en relación a otros, con vigor académico (asertividad emocional =,173; autocontrol emocional =,268; automotivación =,261), así mismo respecto a la variable competencias emocionales en relación a uno mismo se encontró mayor correlación con el vigor académico (capacidad de relacionarse =,304; competitividad =,287), con la variable dedicación académico (comprensión emocional de otros =,194; desempeño laboral =,262; empatía emocional =,139) y con absorción académica (expresión emocional =,175; comprensión emocional de sí mismo =,255), además se encontraron correlaciones más significativas se dieron entre la variable efectos emocionales negativos y vigor académico (salud general =,288; capacidad para disfrutar logros =,301; presiones emocionales =-,217), finalmente la correlación más significativa entre la variable efectos emocionales positivos fue con vigor académico (manejo del sentido del humor =, 278). Finalmente, este estudio concluyó que, mayores niveles de inteligencia emocional apoyaban el desarrollo de actitudes positivas y mejores resultados en lo académico para la población de estudiantes, sin embargo, la inteligencia emocional y el compromiso laboral en los docentes no estableció relación en esta investigación.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Nota. En el presente apartado se han considerado antecedentes mayores a cinco años de antigüedad dada la estrechez de estudios recientes que aporten datos sobre la medición de las variables de inteligencia emocional y engagement académico en la población de estudio.

Neme (2022) llevó a cabo su estudio en Arequipa, el cual tuvo como principal objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y engagement académico, para lo cual reunió una muestra de 123 estudiantes de idiomas (inglés y portugués) del centro de idiomas de una universidad privada. Se usó un diseño no experimental, de enfoque cuantitativo a nivel correlacional y transversal. Además, se usó el test de Inteligencia Emocional de Emily Street y el test de Engagement Académico UWES-S. Los resultados comprobaron que ambas variables no se correlacionaron ni directa ni significativamente, pues el coeficiente de correlación de Pearson obtuvo valores = 0.0784 con un nivel de significancia $p > 0.05$. Respecto a la inteligencia emocional el 57% de los estudiantes presentaron niveles altos, el 43% niveles medios y ningún estudiante tuvo niveles bajos, además en 4 de las 6 dimensiones de inteligencia emocional se obtuvieron niveles altos a más del 50% (motivación 64%; autoconciencia y empatía 61% y autoconfianza 51%; mientras que, en autocontrol presentaron niveles medios en 59% y en competencia social niveles medios en 55%), por otro lado, en cuanto al engagement académico se presentaron 42% de estudiantes con niveles medios, 33% tuvo niveles altos y sólo un 12% con niveles bajos y muy bajos, respecto a sus dimensiones se obtuvo que el 46% tuvo niveles muy altos para dedicación académica, el 40% niveles medios para vigor académico y el 40% también obtuvo niveles medios para absorción académica. El estudio concluyó que no existió relación estadísticamente significativa entre ambas variables, y si existió una tendencia a altos niveles de inteligencia emocional y niveles promedios a altos de engagement académico en los estudiantes de inglés y portugués.

Ponte (2021) realizó su investigación en una universidad privada de Tacna. Para la cual planteó el objetivo de determinar la relación entre estrés académico y engagement académico en una muestra de 386 estudiantes. Cuyo diseño de investigación fue del tipo transversal descriptivo

correlacional. Los instrumentos con los que midió las variables fueron: el Inventario Sistemático Cognoscitivista de estrés académico SISCO – SV y la Escala Utrecht de engagement académico validada en Perú por Moreno. Los resultados encontrados revelaron que el valor de $p = 0,110 > 0,05$, por lo que no es estadísticamente significativo y un valor de Chi cuadrado = 7,546 lo que indica un grado de correlación entre variables positiva débil. Además, los niveles de engagement académico en la población fueron los siguientes: 47,41% niveles bajos; 27,20% niveles altos y 25,39% niveles medios. De manera más específica se obtuvo que, respecto a la dimensión vigor académico un 41,45% obtuvo niveles bajos, en la dimensión dedicación académica un 52,85% obtuvo niveles bajos y en absorción académica un 42,49% obtuvo niveles bajos también. Finalmente se comprobó que no existió una relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio, también se concluyó que existió un nivel bajo de engagement académico total, así como en cada una de sus dimensiones.

Cari (2021) realizó su estudio en Lima, su propósito fue determinar las propiedades psicométricas de la escala TMMS-24 en una muestra de 335 estudiantes universitarios peruanos. Para la recolección de datos en esta investigación se utilizó la escala Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) de Mayer y Salovey. En los resultados se precisó apropiadas evidencias de validez y confiabilidad del instrumento para evaluar a estudiantes universitarios. Pues, el coeficiente V de Aiken obtuvo valores mayores a 0.80, los cuales son apropiados, la validez del instrumento en base a los procesos de respuesta alcanzo valores superiores a 0.75 lo que indica ser adecuado, aunque la validez de la estructura interna arrojó una puntuación de ,917 (nivel esperado ≥ 95), además obtuvo niveles de validez estadísticamente significativos respecto a otros constructos, y en referencia a la confiabilidad por consistencia interna, se obtuvo para atención emocional: $\alpha=0.837$; $\omega=0.839$; claridad emocional: $\alpha=0.912$; $\omega= 0.914$; reparación emocional: $\alpha=0,730$;

$\omega=0,735$. Por ello, los índices por cada componente estuvieron comprendidos entre 0.730 y 0.914, es decir niveles aceptables. Finalmente, el estudio concluyó que la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) era un instrumento adecuado para evaluar la inteligencia emocional en estudiantes universitarios del Perú.

Arias et al. (2020) llevó a cabo su investigación en Arequipa, dicho estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la variable de engagement académico e inteligencia emocional destacando las diferencias entre varones y mujeres en 246 estudiantes de primer ciclo de una universidad privada, el estudio tuvo un diseño de tipo no experimental, correlacional y transversal. Se aplicaron los instrumentos UWES-9, y el Inventario EQI-Bar-On adaptación de Ugarriza y Pajares. Los resultados revelaron que existía correlación entre el engagement académico con las dimensiones de la inteligencia emocional en función del sexo, pues las mujeres presentaron una correlación más alta que en los varones respecto a ambas variables, en añadidura, el promedio general de engagement fue de 51.09 de 68, destacando una media superior en los varones, la dimensión con más puntaje fue la dedicación académica en los varones (17.19 de 20) y el indicador con menor puntaje fue el vigor académico en las mujeres (16.32 de 24); en lo referente a inteligencia emocional el promedio general fue de 77.04. de 120, destacando con una media más alta las mujeres. La dimensión con mayor puntuación fue interpersonal en las mujeres (22.25 de 24), sin embargo, la puntuación más baja también fue de las mujeres en la dimensión manejo de estrés (11.67 de 20). Por ello, el estudio concluyó que en las mujeres existió un coeficiente más alto de correlación que en los varones en razón de las variables, destacando una mayor inteligencia emocional en las mujeres en de lo cual se destacó una mayor inteligencia emocional en el componente interpersonal en las mujeres, y en los

hombres se destacó un mayor engagement académico sobre todo en el componente dedicación académica.

Hidalgo y Quispe (2019) realizaron un estudio desarrollado en Lima, el objetivo de la investigación fue la descripción de la variable inteligencia emocional según gestión universitaria, sexo y nivel del ciclo académico de los participantes, que conformaron una muestra de 138 estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad pública y dos privadas. El diseño de estudio fue no experimental, transversal de tipo comparativo. Este estudio usó el Inventario Breve de Inteligencia Emocional para Mayores (EQ-I-M20) para estudiantes peruanos. Los resultados obtuvieron un nivel de significancia >0.05 respecto a las dimensiones de inteligencia emocional y el tipo de gestión universitaria, excepto en la dimensión manejo de estrés en la universidad pública (<0.05); así mismo los niveles de significancia >0.05 entre las dimensiones de inteligencia emocional y sexo, excepto en la dimensión manejo de estrés en mujeres (<0.05) y finalmente se obtuvo niveles de significancia >0.05 entre las dimensiones de inteligencia emocional y nivel de estudios, aunque se evidenciaron mayores puntajes en la dimensión interpersonal y menores puntajes en la dimensión manejo de estrés. El estudio concluyó que, las mujeres presentaron mayores estrategias para manejar el estrés, y que el tipo de gestión universitaria pública requería de una mejor gestión de la ansiedad y del estrés en su población de estudiantes.

Moreno (2019) realizó un estudio en el departamento de Trujillo, el cual tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas de la UWES-S para medir adecuadamente la variable de engagement académico en una población de 722 estudiantes de una universidad privada. Se utilizó para la recolección de datos la Escala de Utrecht de Engagement Académico (UWES-S) de Schaufeli y Bakker. Los resultados arrojaron que, la validez del constructo a través

del análisis factorial arrojó valores de un buen ajuste del modelo, y la validez a través del coeficiente de correlación ítem-test obtuvo valores entre .422 a .724, así como la validez ítem - escala presentó índices muy homogéneos mayor a .30. Respecto a su confiabilidad fue de .912 en general, y por dimensión fue de .852 (dedicación), .793 (vigor) y .772 (absorción). Por todo ello se concluyó que, el instrumento de estudio poseía adecuadas propiedades psicométricas para el uso en el contexto peruano de estudiantes universitarios.

Salcedo (2017) realizó un estudio en Huancayo para determinar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en 246 estudiantes de psicología de una universidad privada, correspondientes al primer semestre, el estudio fue de tipo exploratorio de nivel transeccional y correlacional. Se aplicó el Bar-On (I-CE) y el promedio de una asignatura de psicología. Los resultados arrojaron que no existió relación directa ni significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes de psicología (dimensión intrapersonal, $\rho=-0,029$; dimensión interpersonal, $\rho=-0,009$; dimensión adaptabilidad, $\rho=-0,057$; dimensión manejo de tensión, $\rho=-0,021$; dimensión estado de ánimo, $\rho=-0,066$). Los resultados indicaron que el porcentaje destacado al medir inteligencia emocional fue de 67% de estudiantes que obtuvieron un nivel promedio aceptable, en cuanto a los niveles altos se reflejaron en un 17% de estudiantes y finalmente respecto a los niveles bajos y muy bajos se representaron en un 16 %. Además, el 54.2% de estudiantes de psicología tuvo un rendimiento académico medianamente satisfactorio. Se concluyó así que, no existió relación estadísticamente significativa entre estas dos variables de estudio en una universidad privada en el año 2017.

2.1.3 *Antecedentes Locales*

Nota. En el presente apartado se han considerado antecedentes mayores a cinco años de antigüedad dada la estrechez de estudios recientes que aporten datos sobre la medición de las variables de inteligencia emocional y engagement académico en la población de estudio.

León (2021) en su investigación en la ciudad del Cusco planteó como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en 67 estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad privada de 7° y 8° semestre académico. La referida investigación es de tipo descriptiva, correlacional y transeccional. Se utilizó el Inventario Emocional BarOn-ICE validado en la población peruana y para medir rendimiento académico se usó el promedio final de calificaciones del semestre 2019-II. Los resultados revelaron que el coeficiente de correlación de Spearman para las variables fue de 0,347 y $p = 0.035 < 0.05$, lo que indicó que existía una correlación baja pero estadísticamente significativa entre las variables de estudio. Además, se encontró que el 43.3% de estudiantes presentaron niveles muy bajos de inteligencia emocional, 34.3% niveles bajos, el 22.4% niveles promedios y ninguno niveles altos ni marcadamente altos. De un modo más detallado, se obtuvo que para la dimensión intrapersonal un 52.2% obtuvo niveles medios, en la dimensión interpersonal el 50.7% tuvo niveles muy bajos, en la dimensión adaptabilidad el 58.2% presentó niveles bajos y respecto a la dimensión manejo de tensión un 44.8% obtuvo niveles medios, así como para la dimensión estado de ánimo general en su 34.3%. El estudio concluyó que existía una relación baja pero significativa entre las variables estudiadas y por otro lado que los estudiantes de psicología no contaban con habilidades emocionales adecuadas.

Banda y Delgado (2021) efectuaron su investigación en la ciudad del Cusco, con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en 288 estudiantes de la escuela profesional de enfermería de una universidad pública. Dicho estudio fue de tipo descriptivo, correlacional y transversal. Utilizaron el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) y una ficha de recolección de datos para medir respectivamente las variables. Los resultados arrojaron un coeficiente de correlación de Tau-b de Kendall de 0,476, y un $p = 0,000 < 0.05$ lo cual indica que se encontró una relación significativa estadísticamente y moderada directa entre las variables de estudio. En añadidura, se halló a un 53,9% de estudiantes de enfermería con adecuados niveles de inteligencia emocional, 41,2% con bajos niveles y sólo el 4,8% con buenos niveles. Podemos decir de manera más detallada que, en cuanto a la dimensión percepción emocional un 50,9% tiene bajos niveles, en cuanto a la dimensión comprensión de los sentimientos, un 58,2% presenta bajos niveles y en cuanto a la dimensión regulación emocional existe un 63,6% de estudiantes que tienen adecuados niveles. Este estudio concluyó que, existía una relación moderada y directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico por lo cual cuando los estudiantes de enfermería tenían una mejor inteligencia emocional también tenían un mejor rendimiento académico.

Castelo (2018) en su estudio realizado en la ciudad del Cusco, tuvo el objetivo de identificar y describir la relación entre inteligencia emocional y estrategias de solución de problemas sociales en una muestra de 260 estudiantes de psicología de una universidad privada. Dicho estudio fue de tipo no experimental, descriptivo y correlacional. Se emplearon los instrumentos Inventario Emocional BarOn-ICE y el Inventario de Solución de Problemas Sociales. El estudio encontró que el coeficiente de correlación de Spearman fue 0,538 con un p -valor ≤ 0.05 , lo cual indica una relación positiva y significativa entre ambas variables de

estudio. Además, se hallaron muy bajos niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de psicología de dicha institución privada, tanto en varones como en mujeres; en el componente interpersonal se presentaron niveles promedios, a diferencia de los otros componentes que presentan una tendencia de baja a muy baja. Este estudio concluyó que existió una correlación positiva entre inteligencia emocional y estrategias de solución de problemas sociales, además que los estudiantes de psicología poseían carentes herramientas emocionales en las que se debería poner atención para un adecuado desarrollo personal y profesional.

2.2 Bases Teórico - Científicas de la Investigación

2.2.1 Psicología Positiva

Martin Seligman (1998) es reconocido por fundar y dar nombre a la psicología positiva como el estudio científico de las virtudes y fortalezas humanas. Park y Peterson (2009) en Park et al. (2013), sostienen que este marco de estudio llevó a centrar la atención de la psicología en las experiencias óptimas de las personas, en pocas palabras "...las personas siendo y dando lo mejor de sí mismas" (p.11). Así pues, se puede entender la psicología positiva como "...el análisis de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000 referido en Park et al., 2013, p.11).

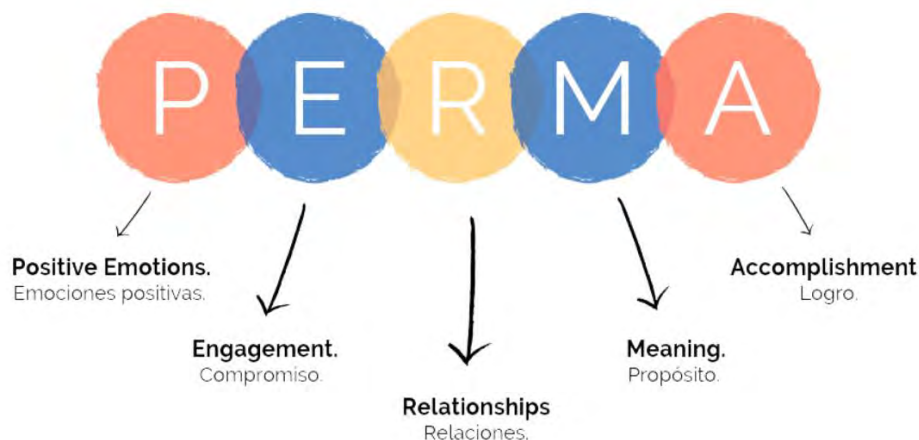
Los pilares fundamentales del estudio de la psicología positiva son: a) experiencias subjetivas positivas b) rasgos individuales positivos c) relaciones interpersonales positivas y d) instituciones positivas; para la mejoría de la calidad de vida y prevención de la enfermedad (Seligman, 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000 en Contreras y Esguerra, 2006). Pues este novedoso enfoque proporciona a la psicología tradicional una mirada con mayor equilibrio en la preocupación por las debilidades humanas como por las fortalezas en conjunto. La investigación

científica que lleva a cabo la psicología positiva tiene como finalidad alcanzar el mayor grado de bienestar, felicidad, salud y significancia posible en la vida (Park et al., 2013).

Martin Seligman (2011) desarrolló un modelo que explica cómo se genera el bienestar en las personas, que denominó “Modelo PERMA” también conocido como “Teoría del Bienestar”. Este modelo describe cómo es que las personas escogen de manera libre y voluntaria “aquello” que las hace felices y les da bienestar en la vida, pues explica los que serían las bases e indicadores del bienestar. Esta teoría propone que los factores por sí mismo no producen el bienestar, sino que el despliegue de cada uno y en conjunto lo que permitirá lograr una vida feliz (Dominguez e Ibarra, 2017). PERMA, es un acrónimo en inglés compuesto por cinco factores principales que sostienen esta teoría: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, significado y logro. En español se le conoce como “Modelo PRISMA”. Seligman menciona de manera cautelosa que, cada persona habrá de identificar con qué factores se siente más cómoda para construir el bienestar propio, alejándose de la idea de “fórmula perfecta para lograr la felicidad” en todas las personas del mismo modo (Academia Working Place, 2021).

Figura 1

Representación del Modelo PERMA de Martin Seligman (2011)



Nota. Adaptado de *MODELO PERMA*, por S. Castro, 2019, Instituto Europeo de Psicología Positiva, (<https://www.iepp.es/modelo-perma/>).

2.2.2 Conceptos sobre Inteligencia y Emoción

2.2.2.1 Inteligencia. No se ha llegado al consenso total para explicar exactamente el constructo de inteligencia. Por ello, se cuenta con una gran cantidad de definiciones para precisarla. Bulla (2009) nos explica lo siguiente:

La palabra inteligencia proviene del latín *intus legere*, que significa leer dentro, pues por la inteligencia podemos leer en nuestro interior lo que conocemos, que es en lo que consiste entender. Entender algo es poderémoslo decir en nuestro interior como si lo estuviéramos leyendo. (Citado en Vargas, 2015, p.97)

Ardila (2011) por su parte propone que la inteligencia es la agrupación de habilidades tanto de la cognición como del comportamiento que posibilitan un proceso competente de adaptación a la naturaleza del entorno. Esto incluye la suficiencia en la resolución de problemas, la capacidad de planeación, comprensión de ideas complejas y pensamientos abstractos,

aprendizaje a partir de las vivencias, es decir engloba una capacidad cognitiva general que se fracciona en determinadas habilidades.

2.2.2.2 Emoción. Para Goleman la emoción es “un sentimiento y sus pensamientos característicos, estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (1995, p.331). Sin embargo, como el concepto de inteligencia, la emoción se considera parte de los procesos psicológicos altamente complejos y de difícil consenso en su explicación. Palmero et al. (2006) conciben las emociones como procesos puntuales incitados por la aparición de algún estímulo o situación interna o externa evaluada y valorada como capaz de generar desequilibrios en el organismo, que dan lugar a una serie de cambios o respuestas en los planos subjetivo, cognitivo, fisiológico y motor expresivo, es un proceso relacionado a la adaptación del organismo a las exigencias de su ambiente.

2.2.3 Orígenes y Evolución de la Inteligencia Emocional

El término de inteligencia emocional fue usado por primera vez por Wayne Payne en 1985 (Salovey y Mayer, 1990). Ahora bien, de acuerdo a Mayer (2001) en Fragoso (2015) el desarrollo histórico del constructo de inteligencia emocional se divide en cinco etapas para su estudio:

- Primera Etapa: la concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados.

Esta etapa tuvo sus inicios alrededor del año 1900 hasta 1969. Según Trujillo y Rivas (2005) durante este periodo se manejan dos posturas clásicas sobre el concepto de inteligencia, la primera sostiene que la inteligencia es una capacidad general única, por otro lado, la segunda afirma que es un constructo que puede medirse a través de instrumentos estandarizados, y durante todo este periodo dichas posturas fueron válidas. Así bien, acerca de los estudios sobre

las emociones, estas tienen una gran herencia y dispersión teórica según cada paradigma y época histórica, sin embargo, en este periodo el cuerpo de conocimientos sobre las emociones se nutre de la orientación conductista, centrando su interés por la conducta emocional como aquel conjunto de respuestas visibles y a nivel fisiológico en las que se puede aplicar el condicionamiento (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010).

En dicha etapa el psicólogo Edward Thorndike (1920) postula la teoría de la inteligencia social basada en la ley del efecto que más adelante daría los cimientos para la teorización sobre la inteligencia emocional (Trujillo y Rivas, 2005). David Wechsler en 1940 describe el efecto de posibles elementos que no pertenecían al campo del intelecto, sobre el “comportamiento inteligente” y apoyó la postura de que los test de inteligencia no estarían completamente desarrollados hasta que no se exploren dichos elementos de manera apropiada (Salovey y Mayer, 1990).

- Segunda Etapa: los precursores de la inteligencia emocional.

Se concibe que tuvo una duración de veinte años aproximadamente (1970-1990). Ya desde 1960 se hizo notorio el debilitamiento de la corriente conductista a la luz de la atención que recibían los procesos cognitivos (Trujillo y Rivas, 2005). Producto de ello, en los años 80, tanto los psicólogos como las ciencias cognitivas enfocaron su estudio en cómo las emociones realizan interacciones con los pensamientos y cómo esto ocurre recíprocamente (Mestre et al., 2008). En 1983 Howard Gardner publicó en su libro “Frames of Mind” una nueva formulación de lo que hasta entonces se concebía como inteligencia pues proponía verla como una capacidad múltiple. A través de su teoría de las inteligencias múltiples, con la cual establece que los seres humanos no cuentan con un sólo tipo de inteligencia, sino que cuentan con un despliegue abierto de capacidades intelectivas, que para este autor pueden agruparse en siete tipos de inteligencias

básicas y cada una de ellas posee cierta independencia respecto a las demás (Inmaculada, 2009). Las cuales son: inteligencia auditiva-musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia verbal-lingüística, Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Éstas dos últimas mencionadas están muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike, en 1995 Gardner incluye la Inteligencia naturalista y en 1998 adiciona a la teoría de inteligencias múltiples la inteligencia existencial (Trujillo y Rivas, 2005). Robert Sternberg (1985) con su teoría triárquica de la inteligencia humana basada en el modelo de procesamiento de la información influyó en el surgimiento de la teoría de la inteligencia emocional como un punto de inspiración más adelante para sus teóricos.

- Tercera Etapa: creación del concepto a manos de Mayer y Salovey.

Desde 1990 hasta 1993. Se establece en el periodo en el que Peter Salovey y John Mayer introducen el tema de inteligencia emocional con el afán de responder a la pregunta “... ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?” (citado en Trujillo y Rivas, 2005, p.6). Fue así como dieron respuesta a través de varios artículos para la comunidad científica. Un primer artículo hizo referencia a su concepción como tal y un segundo artículo hizo referencia a la evaluación empírica de la inteligencia emocional como una habilidad mental (Mestre y Fernández-Berrocal, 2008). Estos autores trataron de describir y explicar a la inteligencia emocional como un procesamiento de información emocional, para sistematizar sus contenidos propusieron un primer modelo que describía los componentes de la inteligencia emocional, este modelo con el paso del tiempo se modificó y se mantuvo válido para guiar en la formulación teórica final. De modo general, la inteligencia emocional abarca aquellas habilidades particulares y necesarias que facilitan la comprensión, regulación y poder vivir emociones de la manera más adaptativa posible para el individuo, como lo expresan Salovey,

Hess y Mayer (1993) en Extremera y Fernández-Berrocal (2003), las habilidades mencionadas dentro de esta teoría se conocen como meta habilidades emocionales.

- Cuarta Etapa: la popularización del concepto.

Desde 1994 hasta 1997. Pues hacia el año 1995, la inteligencia emocional empieza a difundirse con mucha más fuerza y rapidez que en años anteriores en una gran parte del mundo. Esto fue claramente el resultado de la publicación del best seller escrito por Daniel Goleman (1995) el cual lleva por título “Inteligencia emocional”. El argumento principal del libro podría acotarse en la idea de que se necesita otra perspectiva del estudio de la inteligencia humana, que nos permita ver más allá de los elementos cognitivos e intelectuales, que haga posible poner en relieve el uso y gestión de las emociones así como las relaciones sociales, y poder comprender de mejor manera el comportamiento propio en el transcurso de la vida, Goleman en su obra afirmó que la inteligencia académica no es la habilidad más importante para lograr un mayor bienestar en el trabajo, en la escuela, en lo personal y social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En esta etapa consideraremos a BarOn (1997), pues dicho autor hizo uso del término “Inteligencia emocional y social” para nombrar un tipo único de inteligencia distinto a la conocida inteligencia cognitiva. El enfoque de BarOn es multifactorial, concibe la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades emocionales, sociales, de la personalidad, adaptativas y capacidad para hacer frente a las presiones del entorno (Ugarriza, 2001). El punto de vista del mencionado autor difiere de las ideas centrales de Mayer y Salovey.

- Quinta Etapa: institucionalización del modelo de habilidades e investigación.

Inició en 1998 hasta la actualidad. En este periodo básicamente se produjo un refinamiento al concepto de inteligencia emocional y por otro lado se introdujeron nuevas maneras de medir dicho constructo (Inmaculada, 2009). El modelo formal quedó compuesto por:

la percepción y valoración emocional; la facilitación emocional; la comprensión emocional y la regulación reflexiva de emociones. Con todo ello, se crean nuevos instrumentos para la medición de la inteligencia emocional, en la comunidad científica se incrementa el número de investigaciones empíricas y finalmente el constructo pasa a ser relacionado con otras variables determinando su influencia en otros aspectos (Fragoso, 2015). Y su influencia en otros ámbitos como el educativo, el laboral y el clínico.

2.2.4 Definiciones de Inteligencia Emocional

Este constructo tiene tantas definiciones como autores que la han estudiado. Dentro de los principales tenemos a Howard Gardner (1993) quien define la inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas” (citado en García y Giménez, 2010).

Salovey y Mayer (1997) definieron la inteligencia emocional como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p.99)

En otras palabras, estos autores explican que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia lo cual incluye la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. En palabras de los autores Salovey y Mayer (1997) la inteligencia emocional se trata de la habilidad para unificar las emociones y la

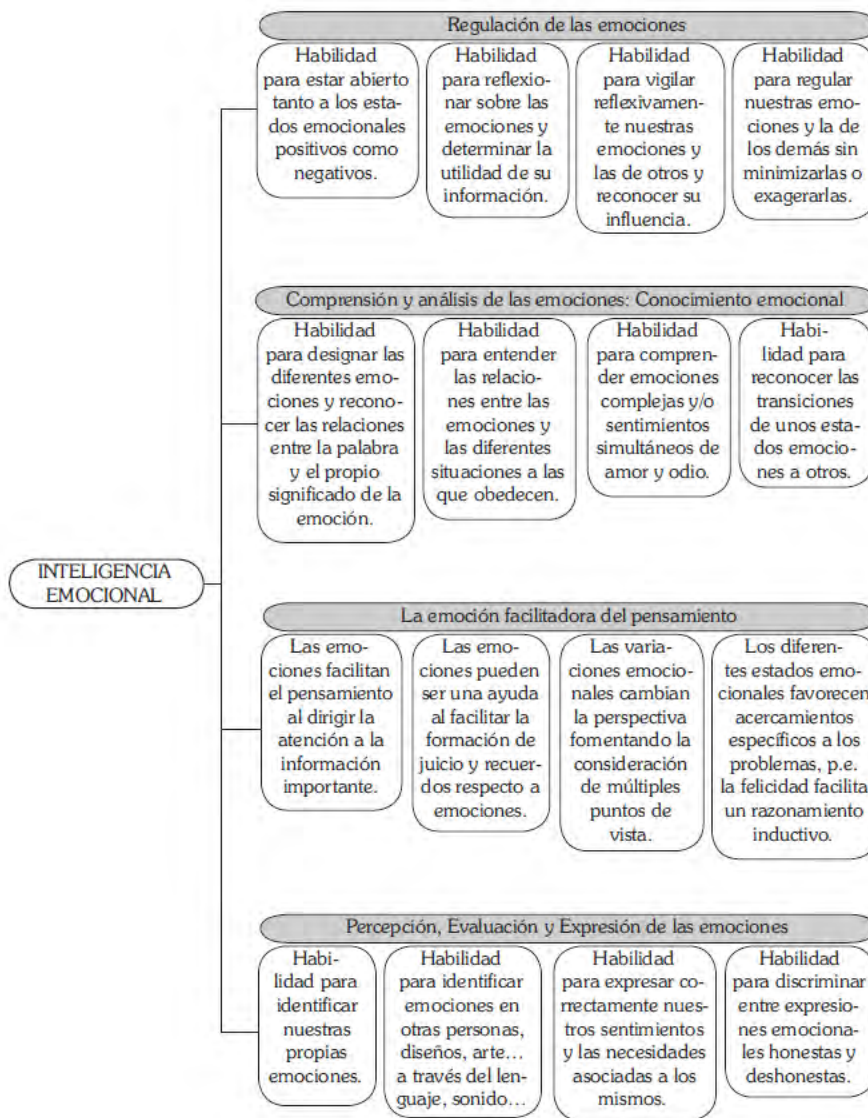
razón, usarlas de tal modo que se facilite el razonamiento efectivo y pensar más inteligentemente sobre la propia vida emocional.

En este entender se postula la existencia de un conjunto de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, con base en las normas sociales y los valores éticos (García y Giménez, 2010).

A su vez Salovey y Mayer son los primeros autores en incluir la inteligencia emocional en el ámbito de la psicología educativa de un modo práctico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, destacando la inteligencia emocional como base fundamental para el mejor desempeño de los estudiantes y docentes en sus actividades académicas (Borja y Luzuriaga, 2010).

Figura 2

Modelo resumido de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997)



Nota. Adaptado de “La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey” (p.73), por P. Fernández-Berrocal, y N. Extremera, 2005, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).

Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como “Un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para

adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Ugarriza, 2001, p.131). Y destaca que dicha inteligencia no cognitiva es un factor muy importante para predecir la capacidad de éxito en la vida, así como, influye directamente en el bienestar y salud emocional. Es por eso que según su modelo, aquellas personas con inteligencia emocional poseen habilidades para reconocer y expresar emociones propias, tienen una autoestima positiva y además tienen la capacidad de perfeccionar su potencial de habilidades teniendo una vida feliz, además, se les hace fácil entender la forma en la que los otros sienten y de mantener relaciones satisfactorias con los demás sin depender de ellas, se caracterizan por ser optimistas, flexibles, realistas y exitosas al momento de enfrentar situaciones estresantes manteniendo siempre el autocontrol (Bermejo et al., 2000).

Y Daniel Goleman (1998) quien define la inteligencia emocional como la “Capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (citado en García y Giménez, 2010, p.45). Refiriéndose a ella como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias emocionales que guían la conducta de una persona, sus reacciones y sus estados mentales. Goleman interpreta que la inteligencia emocional ocurre en dos niveles: en la conciencia de uno mismo y en la conciencia social.

Además, autores como Martineaud y Elgehart (1996) definen la inteligencia emocional como la “Capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (citado en García y Giménez, 2010, p.45). Y en el mismo trabajo se tiene a Cooper y Sawaf (1997) quienes conciben que la inteligencia emocional es “La

aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que es fuente de energía humana, información, relaciones e influencia” (p.45).

2.2.5 Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional

Los modelos se clasifican en dos grupos: los modelos mixtos y los modelos de habilidad.

2.2.5.1 Modelos de Habilidad. Los modelos de habilidad consideran la inteligencia emocional como una habilidad exclusivamente enfocada en el procesamiento de información emocional a nivel personal o social. En ese entender, en dichos modelos no se considera los componentes de factores o rasgos de la personalidad. Siendo el más relevante dentro de estos modelos el de Salovey y Mayer (1990).

Dichos autores centran su estudio en la concepción contemporánea de la emoción, principalmente basados en el enfoque cognitivo (teoría del procesamiento de información) en el cual la mente está dividida en tres componentes básicos: la cognición, el afecto y la motivación. De acuerdo a este modelo, sólo establecen conexión el componente cognitivo y afectivo, dejando afuera el componente motivacional (Fragoso, 2015).

Modelo de Habilidad de Salovey y Mayer (1997)

La actualización del concepto de inteligencia emocional de 1997 al 2000 por Mayer y Salovey, facilitó la mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y aceptados en España y Latinoamérica, pues de dicha definición se extrajo las cuatro meta-habilidades de la inteligencia emocional (Fragoso, 2015). Para los autores la inteligencia emocional es comprendida como una potencialidad de la capacidad cognitiva con respecto a las emociones, comprendiendo dicho modelo un orden ascendente de habilidades emocionales desde

los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos). Además, las habilidades emocionales se pueden desarrollar gradualmente en función de la edad y la experiencia según Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) referido en González (2010).

Clasificación de las ramas del modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997):

- Percepción, valoración y expresión de las emociones. Es la habilidad que permite a las personas reconocer con seguridad y conveniencia sus propias emociones (incluye los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas producto de dichas emociones) y por ende el contenido emocional en otras personas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Esto incluye la apropiada atención, registro e identificación de las emociones (Fragoso, 2015).

Esta habilidad se compone de cuatro sub habilidades:

- a. Habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios.
 - b. Habilidad para identificar emociones en otras personas, formas artísticas, lenguaje, sonidos, apariencia y conductas.
 - c. Habilidad para expresar emociones de manera adecuada, así como de expresar necesidades emocionales.
 - d. Habilidad para distinguir entre expresiones exactas o inexactas, honestas o deshonestas.
- Facilitación emocional del pensamiento. Es la habilidad para hacer uso de las emociones como parte de los procesos cognitivos, pues las emociones influyen directamente sobre estos de un modo funcional. Para Extremera y Fernández-Berrocal (2003) las emociones

pueden viabilizar el modelado del pensamiento al guiar la atención hacia la información más relevante de manera más eficaz, así también las emociones tienen el poder de cambiar las perspectivas, juicios u opiniones respecto a diferentes situaciones. El tono emocional interviene en el tipo de procesamiento de información y la respuesta que ejecuta la persona.

Esta habilidad se compone de cuatro sub habilidades:

- a. Habilidad para priorizar y redirigir el pensamiento basado en los sentimientos.
 - b. Habilidad para el uso de emociones que faciliten el juicio y la memoria.
 - c. Habilidad para capitalizar los sentimientos para permitir a la persona el cambio de perspectiva, así como puntos de vista.
 - d. Habilidad para usar los estados emocionales que faciliten la solución de problemas y la creatividad.
- **Comprensión de las emociones.** Consiste en la habilidad para conocer el sistema emocional, es decir la habilidad para disgregar el gran y complejo conjunto de señales emocionales, etiquetar las emociones, y entender cómo se agrupan los sentimientos (categorías) según Extremera y Fernández-Berrocal (2005). Implica la mayor comprensión de la conexión entre sentimientos y pensamientos, los hechos que los determinan y las consecuencias de ellos, así como también implica la capacidad para interpretar los significados de la emoción como reconocer la transición de estados emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Esta habilidad se compone de cuatro sub habilidades:

- a. Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas.
- b. Habilidad para percibir las causas y consecuencias de los sentimientos.

- c. Habilidad para interpretar los sentimientos complejos, emociones contradictorias y combinación múltiple de sentimientos.
 - d. Habilidad para comprender y predecir la evolución de emociones, así como la transición de estas.
- Regulación reflexiva de las emociones. Se refiere a la capacidad de apertura hacia los estados emocionales positivos como no positivos, poder reflexionar sobre ellos y establecer si la información que los acompaña es provechosa sin la necesidad de reprimir o exagerar, además incluye la habilidad para regular las emociones personales y ajenas, según Mayer (2007) referido en Mestre y Fernández-Berrocal (2008). Es decir, una regulación consciente de las emociones para lograr crecer intelectual y emocionalmente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Esta habilidad se compone de cuatro sub habilidades:

- a. Habilidad para estar abierto a los sentimientos placenteros como a los desagradables.
- b. Habilidad para escuchar y reflexionar sobre las emociones propias.
- c. Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un determinado estado emocional en función de su significado y utilidad.
- d. Habilidad para manejar las emociones propias y ajenas.

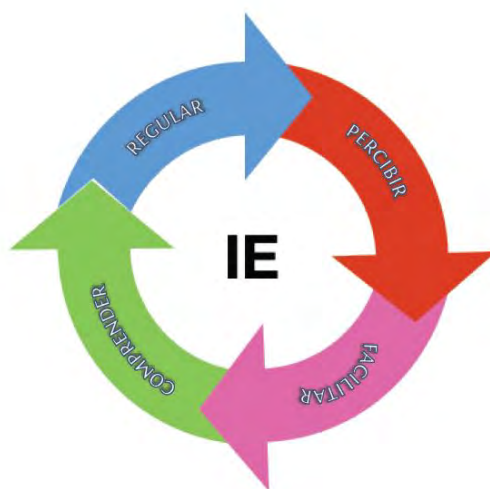
Por su parte Fragoso (2015) sobre la teoría de Salovey y Mayer (1997) indica que, cada rama de la inteligencia emocional incluye el aprendizaje consecutivo de habilidades emocionales del nivel anterior. Siendo uno de los aspectos más destacables del modelo de Salovey y Mayer, la concepción de la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades y que por ello se

considera que estos elementos pertenecen a la inteligencia y pueden entrenarse y mejorarse a lo largo de la vida, sin embargo, debe destacarse que este modelo no determina específicamente cómo debería actuar, pensar o sentir las experiencias propias cada ser humano. Por otro lado, este enfoque de la inteligencia emocional trata de orientar en los procesos de descubrimiento personal y mejoría siempre y cuando se tenga en cuenta el contexto en el que se encuentra el individuo.

Para Salovey y Mayer (1997) las habilidades emocionales mencionadas se relacionan entre sí secuencialmente, pues dichos autores pensaron la inteligencia emocional como un modelo procesual a la vez que circular, de modo más sencillo podríamos decir que, cada una de las habilidades básicas lleva información emocional a la siguiente habilidad, lo que permite continuar el proceso y generar las soluciones necesarias para las situaciones que lo ameriten o demanden. En añadidura, el planteamiento procesual genera a su vez retroalimentación entre habilidades hacia adelante, cerrando el círculo y volviéndolo a iniciar (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Figura 3

Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997)



Nota. Adaptado de “La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional” (p.35), por P. Fernández-Berrocal y R. Cabello, 2021, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1).

2.2.5.2 Modelos Mixtos. Los modelos mixtos conciben la inteligencia emocional como un amplio conjunto de rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas. Los autores principales de este modelo son Goleman (1995) y Bar-On (1997), dichos autores incluyen en sus modelos teóricos factores como control del impulso, motivación, tolerancia a la frustración, manejo del estrés, ansiedad, asertividad, confianza y persistencia.

Modelo de Goleman (1995)

Goleman argumenta la existencia de un cociente emocional (CE) que no es opuesto al cociente intelectual clásico (CI) por el contrario establece una relación complementaria entre sí, producto de estas interacciones surgen los componentes de la inteligencia emocional (García y Giménez, 2010). Por otro lado, algunos autores sustentan que la teoría de Goleman carece de un enfoque científico riguroso siendo sus postulados cuestionables para la psicología, además teóricamente se aleja de la propuesta original de Mayer y Salovey.

Componentes de la inteligencia emocional según Goleman (1995):

- Conciencia de uno mismo o *Self-awareness*: conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación o *Self-management*: Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- Motivación o *Motivation*: Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.

- Empatía o *Social-awareness*: Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales o *Relationship management*: Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, pero no entendida como capacidad de control sobre otro individuo.

Modelo de Inteligencia Social-Emocional de Bar-On (1997)

Bar-On plantea que el conjunto de competencias y habilidades que determinan la efectividad para que las personas se entiendan, expresen sus emociones y afronten demandas de su entorno cotidiano es la inteligencia emocional. Ugarriza (2001) explica la importancia de conocer los cinco factores que la componen desde una visión sistémica en la cual, cada uno de los componentes a su vez está formado por subcomponentes específicos. Además, una visión topográfica ofrece una división en dos grupos de capacidades, las básicas y las facilitadoras y la reciprocidad de ambas que permite la existencia de la inteligencia emocional según Bar-On referido por Bueno (2019).

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco componentes:

- Factor Intrapersonal: Esta área comprende cinco subcomponentes comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto autorrealización e independencia.
- Factor interpersonal: Esta área comprende tres subcomponentes empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.
- Manejo del estrés: Esta área comprende dos subcomponentes tolerancia al estrés y control de impulsos.

- Factor de adaptabilidad: Esta área comprende tres subcomponentes prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- Componente del estado de ánimo en general: Esta área comprende dos subcomponentes, felicidad y optimismo.

Dicho autor opina que los factores de la inteligencia no cognitiva (emocional) son similares a los rasgos de la personalidad, sin embargo, a diferencia de ellos, la inteligencia emocional y social puede modelarse a lo largo de la vida, como refiere en el trabajo de Hernández-Vargas y Dickinson (2014).

2.2.6 Educación Emocional

En los últimos años se ha vivido la crisis sanitaria más grande de estas últimas décadas producto de la propagación del Covid-19 que conllevó a una pandemia en todo el mundo. Frente a ello, en abril del 2020, el secretario general de las Naciones Unidas (ONU) afirmó que era la peor crisis que había enfrentado el mundo desde la Segunda Guerra Mundial (INFOBAE, 2020). Una situación de crisis se asocia con intensas reacciones emocionalmente desagradables, por ejemplo, pánico, estrés, ansiedad, ira, miedo, entre otros. Por tanto, resulta necesario desarrollar y poner en práctica habilidades de aprendizaje socioemocional para hacer frente a este tipo de eventos a lo largo de la vida, de modo que se logre manejarlos con una respuesta emocionalmente equilibrada según lo expuesto por Isturiz et al. (2020) en el trabajo de Peraza (2021).

Este episodio de la realidad ha dejado huella alrededor del mundo de muchas formas y en el caso específico de la salud mental y el bienestar emocional de la población también.

Actualmente la sociedad ha tomado acciones para una pronta reincorporación y superación de la

pausa que fue la pandemia en todas las áreas evidentes. Olvidando por la prisa de recuperarse, las áreas menos nítidas del ser humano, el estado de salud mental y bienestar psicológico y emocional.

Por ello es importante hablar de la educación emocional. Para Bisquerra y Hernández (2017) la educación como tal, es un concepto que abarca procesos de aprendizaje cual fuere el contexto, a lo largo de la vida y el objetivo de la educación emocional es desarrollar las competencias emocionales en conjunto al bienestar, tomándose a este último como principio básico de la vida a nivel personal y social. Así pues, menciona el autor que la inteligencia emocional es uno de los aportes en conocimiento desde la psicología positiva además de aportes desde las neurociencias, entre otros conocimientos del bienestar, los cuales deben ser difundidos a través de la educación emocional para desarrollar competencias fundamentales ante la vida, que permitan lograr el mayor bienestar en las personas. Además, la educación emocional al promover el desarrollo de la competencia emocional actúa como factor favorecedor del desarrollo humano en sí mismo (Peraza, 2021). Por otro lado, Prieto (2018) señala que entre los objetivos generales de la educación emocional está el conocer e identificar emociones propias y ajenas, desarrollo de la habilidad para el control emocional y fomentar las emociones positivas adoptando una actitud positiva frente a la vida.

Bisquerra y Hernández (2017) consideran que la educación emocional debe iniciarse desde el inicio de la vida, para quedarse presente en todo su desarrollo. Además, menciona que la aplicación de la educación emocional es por naturaleza práctica con el objeto de favorecer el entrenamiento de las competencias emocionales por ejemplo a través de juegos, dinámicas de grupo, ejercicios de relajación y respiración, auto reflexión, razón dialógica, etc. Y, que es a partir de los centros educativos que se constituye el canal por excelencia para la difusión de la

educación emocional, pues una gran mayoría de personas desde muy jóvenes empiezan asistiendo a la escuela, otra razón es porque es la manera más efectiva de llegar a las familias y por ende a toda la población, finalmente porque es la mejor manera de asegurar un mayor alcance. Desde su perspectiva, la educación emocional debería formar parte de la malla curricular académica en todos los niveles de educación, desde el nivel inicial pasando por los colegios hasta ser difundido en las universidades como un aprendizaje permanente, ya que la educación emocional es capaz de adaptarse a todas las materias académicas como un tema transversal.

2.2.7 Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo

Durante años en el ámbito educativo el principal interés del sistema educativo era formar estudiantes poniendo atención sólo en aquellas capacidades cognitivas, midiendo su capacidad intelectual a través de notas sin considerar otros aspectos. Sin embargo, treinta años de investigación y desarrollo proponen a la inteligencia emocional como un elemento fundamental de la educación emocional para el desarrollo del ser humano y por ende facilitador del éxito en las áreas de la vida como por ejemplo en el ámbito educativo.

Tal como lo explican en su trabajo Fernández-Berrocal y Cabello (2021) basados en otros estudios científicos acerca de los beneficios de la inteligencia emocional: Primero, que las personas emocionalmente inteligentes evidencian menores síntomas psicosomáticos, menor ansiedad así como estrés y depresión, y son capaces de usar estrategias de regulación emocional adaptadas, es decir disfrutan de una mejor salud física y mental. Segundo, la inteligencia emocional actúa como factor protector de la ideación suicida e intentos de suicidio. Tercero, la inteligencia emocional ayuda a gestionar de mejor manera las conductas de riesgo (consumo de

drogas legales e ilegales). Cuarto, el desarrollo de inteligencia emocional colabora en la búsqueda de emociones positivas lo cual mejora los niveles de bienestar y felicidad en las personas. Específicamente en el ámbito educativo, de acuerdo a la recopilación de estudios que hacen Fernández-Berrocal y Cabello (2021), se señala que, la inteligencia emocional es de mucha importancia para que el alumnado desarrolle conductas empáticas, cívicas, y tolerantes entre compañeros lo cual da lugar a una disminución significativa de comportamientos agresivos como el Bullying y el Cyberbullying lo cual, ayuda a generar un clima y convivencia estudiantil más constructiva y saludable. Además, se encontró que los estudiantes con un mayor rendimiento académico tanto en la escuela como en la universidad poseen una mayor inteligencia emocional aun cuando se controlan variables como personalidad o su CI. Pues, al tener una mayor inteligencia emocional, estos comprenden y regulan las emociones desagradables, por ejemplo, ansiedad, aburrimiento o tristeza, usualmente presentes en la vida del estudiante y ello les permite lograr el éxito académico. Añadido a ello, los estudiantes con inteligencia emocional saben gestionar eficazmente sus relaciones sociales (con sus docentes, compañeros y familiares) lo que contribuye en buena medida al éxito académico.

Producto de estos metaanálisis, es que se puede concluir que ser emocionalmente inteligentes ayuda en la adaptación y proporciona grandes ventajas y beneficios no sólo en el ámbito académico, sino también a lo largo del ciclo vital Fernández-Berrocal y Cabello (2021).

Por otro lado, según lo revisado por Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), indican que el disminuido desarrollo de la inteligencia emocional repercute en los estudiantes en el ámbito educativo, así como fuera de él. De hecho, encontraron cuatro áreas principales en las que el déficit de una adecuada inteligencia emocional trae dificultades en el contexto educativo, estas áreas son:

- Calidad de las relaciones interpersonales: Óptimos niveles de inteligencia emocional ayudan en la capacidad de dar una información adecuada sobre el propio estado psicológico hacia los demás, del mismo modo que nos ayuda a captar información adecuada sobre el estado emocional del entorno. En ese sentido, los bajos niveles de inteligencia emocional afectan el establecimiento, mantenimiento, y calidad de las relaciones interpersonales.
- Bienestar psicológico: Aquellos estudiantes que poseen menores niveles de inteligencia emocional, presentan mayor sintomatología física, mayor ansiedad social y depresión, casi no hacen uso de estrategias de afrontamiento activo de problemas, y presentan frecuente rumiación, así como percibir estímulos estresores mucho más amenazantes, y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea suelen ser más altos.
- Rendimiento académico: Las personas con escasas habilidades emocionales con mayor frecuencia experimentan estrés y dificultades emocionales durante los estudios. La inteligencia emocional actúa como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.
- Conductas disruptivas: Un factor clave en la aparición de conductas disruptivas es el déficit de inteligencia emocional. Según numerosos estudios, se espera que alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presenten mayores conductas impulsivas y menores habilidades interpersonales, lo cual favorece que desarrollen comportamientos antisociales y mayor riesgo al consumo y abuso de sustancias. En estos casos, el déficit de inteligencia emocional lleva a los estudiantes a utilizar otro tipo de regulador externo como el alcohol, por ejemplo, que les permitan reparar

estados de ánimo negativos, provocados por una variedad de acontecimientos a los que se exponen durante esta etapa.

2.2.8 Definiciones de Engagement

Este es un término perteneciente al inglés, que intenta describir el estado psicológico positivo de aquellas personas que presentan conductas de implicación en tareas productivas, como lo explica Salanova et al. (2009) referido en López et al., 2021. Su traducción exacta al español sería “compromiso” aunque esta palabra por sí sola no es capaz de transmitir fielmente su significado, otros autores han decidido traducirla como vinculación, entusiasmo o involucramiento. El engagement fue definido por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) como un estado mental positivo de realización, relacionado con el trabajo caracterizado por tres sentimientos; vigor, dedicación y absorción, dicho estado afectivo-cognitivo es persistente en el tiempo y no está focalizado en un objetivo o situación particular, es decir es estable, referido en Parra y Pérez (2010). En añadidura, Salanova y Llorens (2008) catalogaron que el componente conductual del engagement se encuentra en el vigor, el componente emocional se hallaría en la dedicación y el componente cognitivo-emocional en la absorción, en Oporto et al. (2020). Esta visión tridimensional del engagement refleja la contraparte del significado del burnout.

Es por ello que García (2002) definió el engagement como aquella energía-vitalidad, implicación-compromiso y eficacia a la hora de enfrentarse a una tarea en lo laboral o académica, citado en Oporto et al. (2020). Así pues, López y Chiclana (2017) señalan el engagement como un “...constructo psicológico que define un estado mental específico, objetivable mediante escalas particularmente diseñadas y validadas” (p.53).

2.2.9 Definiciones de Engagement Académico

López et al. (2021) señala que, respecto a uno de los factores íntimamente asociados al logro de una buena adaptación y permanencia en la educación superior, es el engagement académico. Además, los mencionados autores recogen las ideas de Bresó et al. (2011), Coates y McCormick (2014) y Wang y Fredricks (2014) sobre la definición del engagement académico como “...el grado en el que los estudiantes están conectados e implicados activamente en su proceso de estudio para aprender y alcanzar resultados óptimos.” (p.2) A ello se añade el aporte de Sandoval et al. (2018) y Weiss et al. (2010) quienes afirman que dicho estado no se liga a una actividad circunstancial y concreta, sino que es un estado persistente, motivo por el cual el engagement es valorado como un importante predictor del desempeño académico en los estudiantes. Para Usán y Salavera (2019) el engagement académico es un patrón del comportamiento para la adaptación de los estudiantes que se caracteriza por los niveles de implicación, satisfacción y ejecución de la tarea en la actividad académica.

En el trabajo de Torres y Botero (2021) sobre el engagement académico, con aportes de Alrashidi, Phan y Ngu (2016) lo definen como el nivel de esfuerzo que hacen los estudiantes por aprender y participar en las actividades académicas así como extra académicas en la comunidad de aprendizaje a la que pertenece. Según la teoría de “Involucramiento Estudiantil” de Astin (1999) el engagement académico es como una dosis de energía tanto física como mental que un estudiante universitario pone en su proceso de aprendizaje, así como a otro tipo de vivencias académicas relacionadas, además propuso que, cada estudiante posee niveles distintos de involucramiento o engagement, resaltando que son las instituciones educativas superiores de la mano con sus políticas formativas, las que pueden beneficiar a los estudiantes con base en su capacidad para involucrarlos con la institución, referido en Torres y Botero (2021). En este

mismo trabajo se refiere a Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), para plantear que el engagement académico en su componente conductual mantiene el compromiso por parte del estudiante de adherirse a las normas de su institución, en su componente emocional alude al compromiso con su sentimiento de pertenencia con la institución y sus actividades, y el componente cognitivo relacionado al compromiso de autorregulación en el propio proceso de aprendizaje en la ejecución de sus tareas académicas. Además, Parra y Pérez (2010) citados en Parada y Pérez (2014) definen al engagement académico como:

Un estado psicológico que se manifiesta mediante una sensación de bienestar que presentan los estudiantes frente a un determinado desafío académico relacionado con los estudios, el cual esencialmente implicaría un deseo inherente de las personas por contribuir con algo de valor a la labor que desempeñan. (p.202)

Medrano, Moretti y Ortiz (2015) conciben que el engagement aplicado en la educación permitiría medir el nivel de involucramiento de los estudiantes con lo que aprenden en el ámbito escolar y cómo es que aprenden a desenvolverse en la vida estudiantil, hallado en Amador et al. (2019).

Sin embargo, en la presente investigación entenderemos el engagement académico por aquel estado mental positivo y satisfactorio, caracterizado por el vigor, dedicación y absorción, entendiendo que más que un estado específico y momentáneo el engagement es un estado afectivo-cognitivo persistente e influyente, no enfocado sobre un sólo objeto, evento, individuo o conducta en particular, según Schaufeli, Salanova, González – Romá y Bakker (2002) mencionan en traslado del ámbito laboral al académico. Añadido a ello, estos autores señalan que entre más esfuerzo pone un estudiante mayor será su participación y por ende se espera que logre mejores resultados académicos así como profesionales para el futuro.

Las dimensiones del engagement académico fueron propuestas por Schaufeli y colaboradores en 2002:

- Vigor académico: se refiere a la energía, la persistencia y deseo por esforzarse que los estudiantes experimentan en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes que tienen un alto nivel de vigor académico disfrutan de su proceso de aprendizaje, tienen una gran cantidad de energía para llevar a cabo sus tareas y se sienten animados por los desafíos académicos.
- Dedicación académica: se refiere al compromiso y la implicación emocional que los estudiantes tienen en sus estudios pues le dan un alto significado en su vida. Los estudiantes que tienen un alto nivel de dedicación académica están completamente involucrados en su proceso de aprendizaje y se sienten orgullosos e identificados con su profesión.
- Absorción académica: se refiere a la concentración y el enfoque que los estudiantes tienen en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes que tienen un alto nivel de absorción académica se sumergen por completo en su proceso de aprendizaje y muchas veces pierden la noción del tiempo y el espacio.

2.2.10 Modelos Teóricos del Engagement

Los modelos más representativos para este constructo son:

- Modelo de Demandas y Recursos Laborales

Postulado por Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, hallado en Amador et al. (2019) este modelo asume que el ambiente laboral está compuesto por recursos laborales y demandas laborales. Concibe las demandas laborales como aspectos psicológicos, sociales u

organizacionales que requieren esfuerzo físico o mental prolongado lo que puede conllevar al agotamiento, y los recursos laborales como aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que promueven aspectos positivos como estimular el desarrollo personal, el desempeño, entre otros.

- Extensión del modelo de Demandas y Recursos Laborales

En base a la investigación de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2007), se añade al modelo de recursos y demandas los recursos personales, para explicar que los recursos laborales se pueden traducir en engagement como a su vez en desempeño laboral según Durán y Manteca (2012) referido en Vargas y Estrada (2016).

- Modelo HERO

El Modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes plantea que, los recursos laborales están conectados con la salud psicosocial de los colaboradores, sus elementos son: Recursos y prácticas laborales saludables; Capital psicológico positivo y Resultados laborales sanos. El modelo propone que las prácticas saludables influyen en: los equipos de trabajo; los resultados laborales; la estructura, organización y procesos laborales, generando una mejora sostenible en el tiempo. Donde el eje principal es el bienestar psicosocial, específicamente el engagement del grupo, en Amador et. al (2019) quien refiere a De la Cruz y Chávez (2017).

2.2.11 Modelos teóricos de Engagement Académico

Los modelos más representativos del constructo son:

- Modelo de Predicción del Desempeño Académico de Salanova et al. (2010)

Está basado en el “Modelo de demandas y recursos laborales” de Schaufeli y Bakker (2004) y la

“Teoría de la Ampliación y la Construcción” la cual postula que las emociones positivas

se pueden construir y desarrollar o “ampliar” según Fredrickson (2010) hallado en Oporto et al. (2020). Para el contexto educativo, el estudiante al aumentar sus recursos cognitivos y adaptativos logrará un mayor éxito académico. El modelo propone dos procesos psicológicos, la cronificación de demandas y el proceso de motivación intrínseca, además se llama a las demandas “obstáculos” y los recursos “facilitadores” según Salanova et al. (2010).

- Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989)

El modelo propone que tanto la conducta como el afecto influyen en la posibilidad del éxito académico. Según Finn (1989) el compromiso posee dos componentes; conductual y afectivo, y describe un ciclo que empieza con conductas participativas, que favorecen el sentimiento positivo hacia la escuela y que esto a su vez promueve más conductas de participación, en Oporto et al. (2020). El modelo se enfoca en estudiar a las variables que influyen en el nivel de engagement y en el proceso que lleva a culminar o dejar los estudios.

- Modelo de Autosistema de Procesamiento

Si los estudiantes se sienten apoyados, obtienen mejores niveles de éxito y compromiso académico, según Skinner et al. (2008), en Oporto et al. (2020). Este modelo asume que los estudiantes con motivación se guían por acciones con las que se comprometen y su institución educativa es el contexto en el que pueden satisfacerse o no, según Skinner et al. (2014). El modelo toma en cuenta las necesidades de relación, competencia y autonomía del estudiante y resalta cómo el compromiso académico se compone de elementos internos y externos y del feedback entre las personas, su contexto, las acciones y los resultados obtenidos.

2.2.12 Factores para el Engagement Académico

En la última década se ha dado un progresivo interés en la Psicología Educativa Positiva, con el fin de investigar aquellos factores que promuevan mejores prácticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Tortosa et al., 2021). Se ha encontrado que el engagement académico mantiene asociaciones con ciertos factores que lo pueden favorecer o no. A continuación, en el trabajo de Torres y Botero (2021) se describe cada uno de ellos:

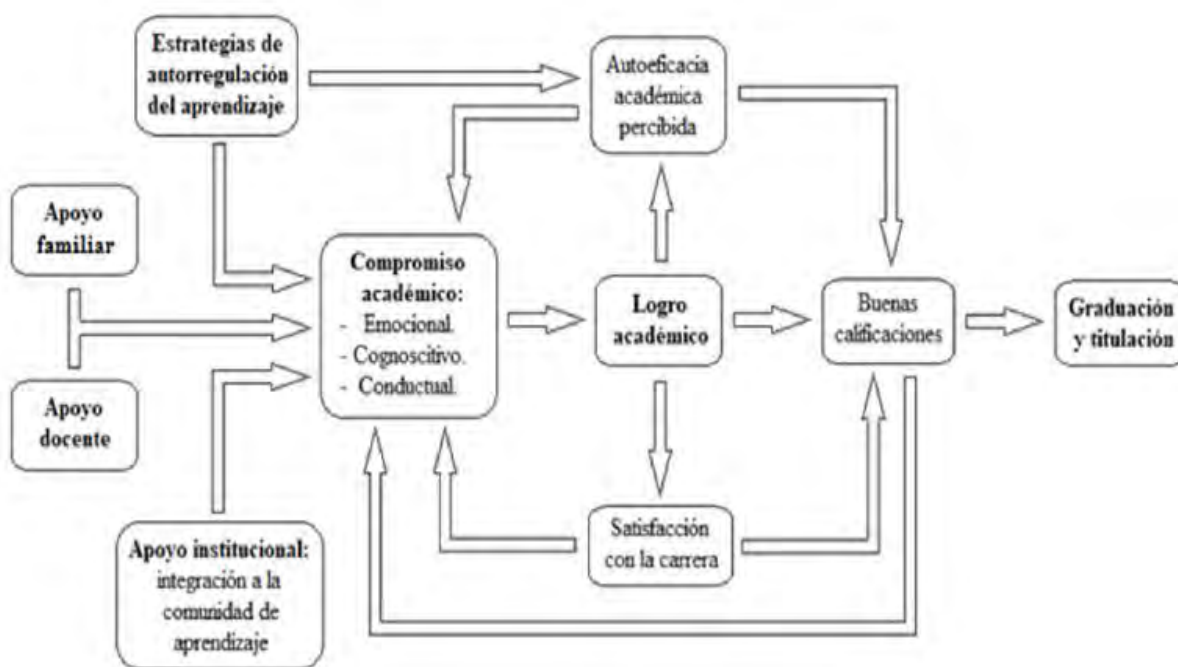
- Estrategias de Autorregulación y Afrontamiento: Frente a las situaciones adversas, los estudiantes pueden superar estas dificultades con un manejo adecuado de las emociones desagradables, y dar soluciones efectivas. Por ello es que, las estrategias autorregulación permiten llegar a las metas profesionales trazadas. Dichas estrategias se componen de estrategias de planificación, de ejecución y de evaluación como describen Díaz et al. (2010). Paralelamente los estudiantes aplican estrategias de afrontamiento, que son recursos personales para moldear las emociones como la frustración, ira o temor y formular soluciones para los problemas del ámbito estudiantil, además les permiten buscar apoyo social, a partir de Casari et al. (2014), Panadero et al. (2014), Tarabal et al. (2010) y Fernández et al. (2009).
- Apoyo Institucional: De acuerdo a Vicent Tinto (1988), los estudiantes con dificultades en el proceso de adaptación a la universidad deben recibir de su institución estrategias de apoyo efectivas para su integración académica y social. Por ejemplo, una estrategia puede ser la creación de comunidades de aprendizaje como plantea Engstrom y Tinto (2008). De modo que, gradualmente el estudiante que tuvo dificultades empiece a participar cada vez más en lo académico y social, esto le permitiría obtener nuevos logros académicos y por ende se retroalimente de modo positivo al engagement académico según Almeida y Ferreira (1999).

Además, los estudiantes que alcanzan metas académicas significativas por lo general son aquellos que cuentan con apoyo de docentes, de su comunidad educativa, y de tutores o bienestar universitario, esto quiere decir que el éxito académico no sólo depende del grado de esfuerzo que ponga el estudiante, sino también del grado de involucramiento y soporte que la institución brinde a partir de Urbina et al. (2016).

- Apoyo Docente: Los docentes son facilitadores y guías en el conocimiento, de los cuales dependerá en cierta medida el interés por el aprendizaje de los estudiantes, sobre los temas desarrollados (Núñez et al., 2010). Estos mismos, son motivadores para que el estudiante entregue su mejor esfuerzo, busque su autonomía en su proceso de aprendizaje y despierte pasión por su profesión (Gutiérrez et al., 2011).
- Apoyo Familiar: Según Rojas (2011) y Yang et al. (2010) no se le ha encontrado como factor determinante para el engagement académico, sin embargo, la familia podría influir de modo emocional y económico en los estudiantes para que se involucren con una profesión universitaria, desarrollen buenos hábitos y luchen frente a las dificultades.

Figura 4

Factores asociados al Engagement Académico



Nota. Adaptado de “Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos” (p.7), por G. Torres y L. Botero, 2021, *PANORAMA*, 15(28).

2.2.13 Etapas de desarrollo: Adolescencia y Adultez

Una gran mayoría de la población de estudio en la presente investigación está caracterizada por ubicarse en un grupo etéreo que abarca desde la última fase de la adolescencia y la primera fase de la adultez, dichas etapas se explican a continuación.

- **Adolescencia**

El término adolescencia se refiere a esa etapa del desarrollo situada entre la infancia y la adultez, en la que se da un proceso gradual de maduración física, psicológica y social, a través de la cual los seres humanos se van transformando en adultos, en este periodo ocurren cambios repentinos y de gran magnitud, los cuales disponen un nivel superior de desarrollo (biológica,

psicológica y social) y capacidad de independencia del núcleo familiar o más bien sitúan a la persona en ese camino (Gaete, 2015).

En la comunidad científica no hay un acuerdo claro respecto al momento preciso en el que empieza y culmina esta etapa ya que, su comienzo se asocia por lo general al cambio biológico en la pubertad y su finalización está asociada a hitos psicosociales como la asunción de roles y responsabilidades de la adultez, respecto a los cuales se tiene una gran variabilidad de persona a persona.

Según Erickson en el trabajo de Gaete (2015), la tarea central de la adolescencia esta referida a la búsqueda de la identidad (autoconocimiento), otra tarea esta referida al logro de la autonomía (emocional y económica), otra tarea relacionada al desarrollo de competencias sociales y emocionales, y desarrollo de nuevas destrezas cognitivas.

Adolescencia Tardía: Para Gaete (2015), está comprendida entre los 17-18 años en adelante y constituye la última etapa del camino del joven en dirección del logro de su identidad y autonomía. Para los adolescentes esta es una fase de mayor tranquilidad, se da una mejor integración de la personalidad y se espera que el adolescente ya tenga los recursos básicos para manejar las tareas de la adultez. En el ámbito psicológico, como lo expresa la autora referida, la identidad se encuentra más sólida pues el autoconcepto depende más de la propia opinión del adolescente, existen intereses más estables, así como consciencia de los límites y limitaciones personales, se adquiere la capacidad de tomar decisiones por uno mismo, se desarrolla la habilidad de planificar el futuro, nace el creciente interés por una vocación, así como metas más realistas, se dan las elecciones educacionales y/o laborales, existe un avance hacia la independencia financiera, crece el control de impulsos y capacidad de compromiso.

- **Adultez**

Para Arnett (2006) en Papalia y Martorell (2023) es necesario cumplir con tres criterios para que una persona se encuentre en esta etapa: 1) aceptar la responsabilidad de sí mismo, 2) tomar decisiones autónomas y 3) independencia económica. Papalia y Martorell (2023) conciben que en la actualidad el camino hacia la adultez está marcado por diversos hitos como: ingresar a la universidad, trabajar, irse de casa de los padres, casarse y tener hijos. Sin embargo, esta transición a la adultez es muy variada en la mayoría de adultos.

Adultez emergente: Arnett (2000) referido en el trabajo de De la Fuente (2022), indica que esta fase del ciclo vital empieza en el fin de la adolescencia, la cual es ubicada de una manera general entre los 18 hasta los 29 años. Así mismo explica que esta etapa surge normalmente en las sociedades industrializadas, post industrializadas o en vías de desarrollo. Y, propuso cinco características principales que distinguen a la etapa de la adultez emergente de otras etapas (Arnett, 2004) comprendiendo que no son rasgos universales y que esta etapa es la más heterogénea en el curso de vida y que es mucho más que la simple transición entre adolescencia hacia la adultez (Arnett, 2007) en De la Fuente (2022):

- La primera, es que se da la exploración de la identidad, se explora las posibilidades disponibles principalmente en el amor y el trabajo, en este curso es que se desarrolla la identidad.
- La segunda, es la inestabilidad de la vida en esta etapa, pues muchos de ellos tienen incertidumbre debido a que no tienen idea de a dónde les llevarán sus exploraciones (inestabilidad laboral y económica, cambios de residencia, cambios en la situación sentimental, etc.).

- La tercera, es la posibilidad de experimentar e ir cambiando en la dirección de vida incluso el cambio es radical, esta característica les da la oportunidad de transformarse a sí mismas y convertirse en quienes quieren ser y cómo quieren vivir sus vidas.
- La cuarta, es centrarse en uno mismo más que en ninguna otra etapa, es una “egocentrismo” normal y saludable para su desarrollo, la toma de decisiones en esta etapa no se ve afectada por una gran cantidad de compromisos u obligaciones (amor, trabajo, etc.).
- La quinta, es sentirse en medio, pues no se ven como adolescentes ni como adultos plenamente, en ese sentido los criterios sociales y personales hacia la madurez se van adquiriendo de forma gradual.

2.2.14 Educación Superior Universitaria

La educación superior es parte del derecho fundamental de la educación, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y considera que:

Constituye un rico bien cultural y científico que favorece el desarrollo personal y las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales. Asimismo, estimula el intercambio de conocimientos, la investigación y la innovación, y dota a los estudiantes de competencias necesarias para que respondan a la evolución constante del mercado laboral. Para los estudiantes en situación de vulnerabilidad, constituye un pasaporte con miras a la seguridad económica y a un futuro estable (UNESCO, s.f.).

Al respecto, Castillo et al. (2016) agrega que la universidad está encargada de formar profesionales íntegros en valores y capacidades para el futuro y a su vez en dicho proceso

formativo estos deben construir más conocimientos, y por añadidura mejorar las bases de los saberes previos. La importancia de la universidad no radica únicamente en la certificación profesional como un símil de mayor producción económica, su valor se encuentra en la transformación y evolución de la sociedad en la que se sustenta, pues las necesidades sociales son su mayor pilar, la universidad como institución asume una alta responsabilidad con su comunidad para formar mejores seres humanos en sus aulas, que sean profesionales acordes a las exigencias del mundo cambiante de hoy.

Por ello es que, en el Perú la demanda y diversificación de la educación superior universitaria ha experimentado un aumento exponencial a partir de 1980 en adelante, por la concientización de su importancia en diferentes esferas de la vida del siglo XXI. Pues, se dio una inmediata masificación de la oferta educativa con la creación de universidades privadas surgidas principalmente producto del desabastecimiento de las universidades públicas, lo cual posibilitó el acceso de una mayor cantidad de estudiantes de diversos estratos socioeconómicos a la educación universitaria (Ruiz y Briceño, 2020).

Actualmente existen 46 universidades privadas y 48 universidades públicas debidamente licenciadas por la SUNEDU, en 2022 de 1,495,923 estudiantes universitarios el 24% estudiaba en una universidad pública y el 76% en una universidad privada (MINEDU, 2023). En el país existen marcadas diferencias entre una universidad pública y una privada, las cuales se mencionan a continuación (Estudia Perú, 2023).

- **Accesibilidad a la educación:** La universidad pública está financiada por el estado y se ajusta al presupuesto establecido, por ello, los estudiantes no pagan pensiones por la enseñanza, esto la hace más accesible a la población. Sin embargo, la universidad privada necesita que los

estudiantes cubran los costos de matrícula y pensiones, también recibe donaciones de entes particulares o se financia con recursos privados, además normalmente cuentan con sistemas de becas que amortiguan los costos de la educación.

- **Oferta educativa:** La universidad pública tiene una amplia oferta educativa, aunque cuenta con menos vacantes por el limitado presupuesto, por ello, su proceso de admisión es como un filtro por lo riguroso y competitivo académicamente. Por otro lado, la universidad privada tiene un proceso de admisión de menor rigor pues cuenta con mayor cantidad de cupos por profesión, sin embargo, la oferta educativa tiende a limitarse a un grupo de profesiones especializadas, y procura una alta calidad y nivel académico.

- **Infraestructura y oportunidad estudiantil:** La universidad pública suele destinar la mayor parte de su presupuesto al departamento de investigación y desarrollo, por lo que invierte menos en infraestructura y equipamiento de las instalaciones, asimismo no cuenta con muchos convenios con entidades privadas ello disminuye las posibilidades de beneficios en prácticas pre profesionales, bolsas de empleo u oportunidades de internacionalización para los estudiantes. Ahora bien, es característico de la universidad privada invertir en infraestructura nueva, herramientas tecnológicas actualizadas y especializadas. También, cuenta con mayor cantidad de convenios con entes particulares e internacionales que permiten al estudiante acceder a pasantías, bolsas de trabajo inmediato y certificaciones adicionales a su licenciatura.

- **Formación:** En la universidad pública se fomenta la autonomía de los estudiantes, los docentes no ejercen control estricto sobre el desempeño académico dada la extensa población estudiantil y

la carga académica, es común que se fomente también la libertad de expresión e ideológica, el pensamiento crítico de estudiantes y académicos, el enfoque de la educación universitaria tiende a ser más centrada en el dominio de contenidos teóricos. No obstante, la universidad privada fomenta mayormente una formación integral en la que el estudiante desarrolle habilidades de liderazgo, emprendimiento social, etc. Con un enfoque centrado en el dominio de la práctica laboral de la profesión.

2.3 Definiciones Conceptuales

Inteligencia emocional:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Salovey y Mayer, 1997 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2009, p.92).

Engagement académico:

Estado mental positivo, satisfactorio ... caracterizado por el vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo el engagement se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta en particular (Schaufeli, Salanova, González – Romá y Bakker, 2002, p.6) Respecto al ámbito académico.

Postpandemia:

1. f. Período posterior a una pandemia, en especial la de COVID-19. Sinónimo: “pospandemia”. 2. adj. Del periodo posterior a una pandemia, en especial la de COVID-19, o relativo a él. Sinónimos: pospandemia, pospandémico, pospandémica, postpandémico, postpandémica (Diccionario Antenarario, 2020).

Estudiante universitario:

Persona que cursa enseñanzas oficiales en alguno de los tres ciclos universitarios, enseñanzas de formación continua u otros estudios ofrecidos por las universidades. La ley regula sus derechos y deberes (Diccionario Panhispánico del Español Jurídico, 2023).

Psicólogo:

Individuo formado en el conocimiento de la psicología como ciencia, que cuenta con las certificaciones que acreditan sus capacidades y competencias de las prácticas, métodos y procedimientos propios del quehacer profesional. Quienes ejercen esta profesión, además de una formación psicológica adecuada, como todo profesional que realiza su tarea en relación directa con la gente, debe tener un excelente desarrollo de las habilidades sociales básicas: capacidad de diálogo, empatía y de escucha activa. Como profesionales, se comprometen a procurar el bienestar psíquico de quienes recurren a sus servicios, ya sean individual o institucionalmente. El código ético del psicólogo exige como objetivo principal la búsqueda de su salud mental y el equilibrio psíquico de los sujetos a los que presta sus servicios (Diccionario de Psicología, 2016, p.112).

Capítulo III

Hipótesis y Variables

3.1 Formulación de Hipótesis

3.1.1 Hipótesis Generales

Hi: Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

$$H_i: \rho_{xy} \neq 0$$

Ho: No existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

$$H_o: \rho_{xy} = 0$$

3.1.2 Hipótesis Específicas

H₁: Existe diferencia entre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.

Ho₁: No existe diferencia entre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.

H₂: Existe diferencia entre los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.

Ho₂: No existe diferencia entre los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.

H₃: Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023.

H03: No existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023.

H4: Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023.

H04: No existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023.

3.2 Especificación de Variables

Para la presente investigación se consideran las siguientes variables:

V1: Inteligencia emocional

V2: Engagement académico

Tabla 1*Matriz de Operacionalización de Variables*

| VARIABLE DE ESTUDIO | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ESCALA DE INTERPRETACIÓN |
|-----------------------------|--|--|---|---|---|
| Inteligencia emocional (IE) | “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey (1997) en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). | Variable compuesta por tres dimensiones (Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional) medida a través del instrumento “Versión Española Modificada del Trait Meta-Mood Scale” (TMMS-24) con una escala Likert (1-5) en estudiantes de psicología del Cusco de dos universidades, 2023. | Atención Emocional (percepción emocional) | Identificar y expresar sentimientos o emociones de manera adecuada. | <ul style="list-style-type: none"> • De 8 a 23 puntos indica una Baja Atención Emocional. • De 24 a 34 puntos indica una Adecuada Atención Emocional. • De 35 a 40 puntos indica una Alta Atención Emocional. |
| | | | Claridad Emocional (comprensión emocional) | Comprender e interpretar adecuadamente los estados emocionales. | <ul style="list-style-type: none"> De 8 a 24 puntos indica una Baja Claridad Emocional. • De 25 a 35 puntos indica una Adecuada Claridad Emocional. • De 36 a 40 puntos indica una Alta Claridad Emocional. |
| | | | Reparación Emocional (regulación emocional) | Regular los estados emocionales de manera adecuada. | <ul style="list-style-type: none"> De 8 a 23 puntos indica una Baja Reparación Emocional, • De 24 a 34 puntos indica una Adecuada Reparación Emocional. • De 35 a 40 puntos indica una Alta Reparación Emocional. |
| | | | Inteligencia Emocional Total | | <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 56 puntos indica una Baja Inteligencia Emocional. • De 57 a 88 puntos indica Adecuada Inteligencia Emocional. • De 89 a 120 puntos indica una Alta Inteligencia Emocional. |

| | | | | | |
|---------------------------|---|--|----------------------------|--|---|
| Engagement académico (EA) | Estado psicológico positivo referido a los estudios el cual se caracteriza por el vigor para realizar tareas como estudiante, dedicación máxima y compromiso suficiente para realizar las actividades y tareas estudiantiles. Siendo este estado afectivo cognitivo persistente en el tiempo (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005 en Quiroga-Gómez y Peláez, 2021). | Variable compuesta por tres dimensiones (Vigor académico, Dedicación académica y Absorción académica) medida a través del instrumento “Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico” (UWES-S) con una escala Likert (0-6) en estudiantes de psicología del Cusco de dos universidades, 2023. | Vigor en los estudios | Voluntad y esfuerzo hacia las tareas y trabajos, y persistencia ante dificultades, ganas y energía | De 2 a 20 puntos indica un nivel Bajo de Vigor en los estudios. • De 21 a 27 puntos indica un nivel Adecuado de Vigor en los estudios. • De 28 a 36 puntos indica un nivel Alto de Vigor en los estudios. |
| | | | Dedicación en los estudios | Compromiso alto del estudiante hacia su trabajo, que lo motiva y genera sentimientos de orgullo, involucramiento | • De 4 a 24 puntos indica un nivel Bajo de Dedicación en los estudios • De 25 a 28 puntos indica un nivel Adecuado de Dedicación en los estudios. • De 29 a 30 puntos indica un nivel Alto de Dedicación en los estudios. |
| | | | Absorción en los estudios | Enfoque en las actividades y tareas que se realiza y sensación de transcurso del tiempo con rapidez, concentración | • De 2 a 22 puntos indica un nivel Bajo de Absorción en los estudios • De 23 a 29 puntos indica un nivel Adecuado de Absorción en los estudios. • De 30 a 35 puntos indica un nivel Alto de Absorción en los estudios. |
| | | | Engagement Académico Total | | • De 17 a 69 puntos indica un nivel Bajo de Engagement Académico. • De 70 a 84 puntos indica un nivel Adecuado de Engagement Académico. • De 85 a 101 puntos indica un nivel Alto de Engagement Académico. |

Capítulo IV

Metodología

4.1 Tipo de Investigación

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo, por ello debe entenderse que este trabajo pretende medir un fenómeno particular de la realidad mediante la recolección de datos numéricos y análisis estadístico conforme a las predicciones o hipótesis realizadas, a partir del acercamiento con el problema o fenómeno de estudio, con el principal fin de establecer o probar teorías, como lo explican Hernández et al. (2014). Además, López y Sandoval (2016) agregan que “la investigación cuantitativa se basa en técnicas mucho más estructuradas, ya que busca la medición de las variables previamente establecidas.” (p.5). Por lo que el estudio cumple con esta característica.

La investigación es de tipo básica, la cual también es conocida como teórica, pura o investigación sustantiva, porque el trabajo llevado a cabo es capaz de proporcionar cimientos teóricos y conceptuales al fenómeno o situación de estudio, como indica Mejía (2005). Por otro lado, se debe poner énfasis en que este tipo de investigación no posee aplicabilidad inmediata, ya que está destinada a incrementar e indagar el conocimiento científico de la realidad (Carrasco, 2005) y comprenderla más cabalmente (CONCYTEC, 2018).

4.2 Diseño de Investigación

El diseño planteado en la investigación, pertenece al tipo no experimental, por lo cual las variables de estudio adolecen de cualquier intención de manipulación por parte de las investigadoras. En este entender, no se consideran grupos experimentales ni de control. Así

mismo, el diseño no experimental del estudio facilita el análisis del fenómeno o los eventos de la realidad posterior a que ocurran como lo explica Carrasco (2005).

Según Hernández et al. (2014) las investigaciones no experimentales poseen también clasificación propia, de la que se toma para el trabajo de investigación, el tipo transeccional o transversal, por ser un estudio en el que se recoge la información en un sólo momento dado con la finalidad de describir las variables para examinar su grado de repercusión o relación. Así pues, el presente estudio cumple con dicha característica.

Además, la investigación llevada a cabo posee un alcance o nivel descriptivo comparativo y correlacional. Entendiendo que es descriptivo o diagnóstico porque forma parte de los objetivos el "...recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales" (Esteban, 2018, p.2). Tomando en cuenta que en esta investigación además se presentan en detalle las dimensiones de las mencionadas variables de estudio.

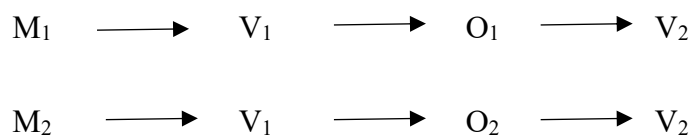
De hecho, esta investigación es también de nivel comparativo, el cual forma parte de la investigación descriptiva simple. Ya que la presente investigación tiene como objetivo la recolección de datos importantes de las variables en más de una sola muestra de estudio, para poder tipificar el fenómeno observado, a partir del contraste de datos obtenidos, lo cual nos permite establecer diferencias y semejanzas de un modo general en nuestra población de estudio, siendo posible organizar dicha información obtenida en diferentes categorías, tal como Sánchez y Carlos (2015) lo proponen.

Sumado a esto, la presente investigación también es de alcance correlacional, esto quiere decir que al tener dos variables distintas, se formuló como problema de investigación la posible relación o conexión entre dichas variables, sin indagar en alguna relación de causa-efecto ya que

no se cuenta con la evidencia científica suficiente para proponer dicho planteamiento, así como Mejía (2005) lo señala, este mismo autor denomina a este nivel como “investigación descriptiva relacional no causal”.

Este diseño permite la descripción y caracterización del fenómeno estudiado además de exponer el grado de relación entre variables y poder disgregar y generalizar datos de relevancia para construir más conocimiento sobre el tema elegido en el trabajo de investigación presentado.

El estudio planteado se resume en el siguiente diagrama general tomado a partir de Alva, s.f.



Donde:

M₁: Muestra de universidad pública

M₂: Muestra de universidad privada

V₁: Inteligencia emocional

V₂: Engagement académico

O₁: Medición de variables en M₁

O₂: Medición de variables en M₂

4.3 Población y Muestra

4.3.1 Población

Tamayo (1997) define a una población como aquel fenómeno completo que se pretende estudiar, cuyas unidades de composición, mantienen una característica común, la misma que al estudiarse aporta datos a la investigación referido en Franco (2014).

La población de estudio de la investigación la conformaron 1898 estudiantes de psicología del Cusco de dos universidades, una universidad pública y una universidad privada, en el primer periodo académico del 2023.

4.3.1.1 Caracterización de la Población. Para conocer la cantidad numérica de estudiantes que constituyen la mencionada población, se solicitó dicha información a cada universidad según los procedimientos requeridos. Se obtuvo seguidamente el número de estudiantes matriculados en el primer periodo académico del 2023 de cada institución que asisten a clases de manera presencial. Cabe mencionar que se consideró parte de la población de estudio a todos los estudiantes de psicología matriculados en ciclos académicos regulares, es decir, sin incluir estudiantes de prácticas pre profesionales del 2023.

En la Tabla 2 se detalla la cantidad de estudiantes de psicología considerados en la población de estudio según la universidad de procedencia:

Tabla 2

Cantidad de estudiantes de psicología por universidad de procedencia del primer periodo académico del 2023

| Procedencia de población | Tamaño de subpoblación |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Universidad pública del Cusco | 452 |
| Universidad privada del Cusco | 1446 |
| TOTAL | 1898 |

Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las instituciones.

4.3.2 Muestra

Parte o subconjunto que representa una población, universo o colectividad que se obtiene con la intención de estudiar ciertas características de la población (Ortiz, 2003).

La muestra de la presente investigación estuvo constituida por 320 estudiantes de psicología del Cusco de dos universidades, que se encuentren matriculados en el primer periodo académico del 2023 y que asistan a clases de manera presencial, en los ciclos académicos regulares sin incluir estudiantes de prácticas pre profesionales, de cada universidad. Dicha cifra determina de manera representativa a la población de estudio.

Para la determinación del tamaño muestral fue necesario implementar la fórmula estadística de muestreo cuantitativo para una población finita según Martínez (2012):

$$n = \frac{Z^2 + Npq}{Z^2pq + (N - 1)e^2}$$

Donde:

N: es el tamaño de la población o universo = 1898

n: es el tamaño de la muestra buscada = 320

p: es el **50%** de probabilidad a favor de que ocurra el evento = 0.5

q: es la probabilidad en contra de que ocurra el evento **1-p** = 0.5

Z: es nivel de confianza = **95%** = 1.96

e: es el error de estimación = **5%** = 0.05

Reemplazando los datos:

$$n = \frac{(1.96)^2(1898)(0,5)(0,5)}{(1.96)^2(0,5)}$$

$$n = \frac{(3,8416)(1898)(0,5)(0,5)}{(3,8416)(0,5)(0,5) + (1897)(0,0025)}$$

$$n = \frac{(1822,8392)}{(5,7029)}$$

$$n = \frac{(1822,8392)}{(5,7029)}$$

$$n = 319,6337$$

$$n = 320$$

4.3.2.1 Diseño Muestral. El tipo de muestreo realizado se encuentra dentro del muestreo probabilístico, esto quiere decir que todos los sujetos de la población tienen la misma posibilidad de ser seleccionados para el estudio (Armijo et al., 2021). Específicamente en la presente, se usó el muestreo aleatorio estratificado (MAE) para la que según Armijo et al. (2021), se entiende por “estrato” a un subgrupo de la población con características particulares, más homogéneas y excluyentes de otros subgrupos (cada sujeto sólo puede pertenecer a un estrato único) tal como es el caso de cada universidad de la población de estudio. Así pues, para la asignación de tamaño muestral de cada estrato se empleó la afijación proporcional, la cual consiste en seleccionar de cada estrato un número de elementos que sean proporcionales al tamaño del estrato de donde provienen como indican Armijo et al. (2021). A través de dicho procedimiento se reunió las unidades muestrales con el fin de lograr la mayor precisión posible para la investigación.

En la Tabla 3 se muestra con mayor detalle dicha distribución de la población y muestra:

Tabla 3

Distribución proporcional de la muestra de estudiantes de psicología del primer periodo académico del 2023

| | Estrato = “i” | Ni = Tamaño de estrato | Porción de estrato | Muestra proporcional |
|---|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1 | Universidad Pública del Cusco | 452 | 24% | 76 |
| 2 | Universidad Privada del Cusco | 1446 | 76% | 244 |
| | TOTAL | 1898 | 100% | 320 |

Nota. Elaboración propia.

Para la determinación del tamaño de la muestra proporcional a cada estrato de estudiantes de psicología del primer periodo académico del 2023, fue necesario la implementación de la fórmula de afijación proporcional según Martínez (2012):

$$n_i = n \left(\frac{N_i}{N} \right)$$

Donde:

N: es el tamaño de la población o universo = 1898

n: es el tamaño de la muestra general = 320

Ni: es el tamaño del estrato “i”

ni: es el tamaño de la muestra proporcional según estrato “i”

Reemplazando los datos para estrato 1 (Universidad pública):

$$n_1 = 320 \left(\frac{452}{1898} \right)$$

$$n_1 = 320(0,238)$$

$$n_1 = 76,206$$

$$n_1 = 76$$

Reemplazando los datos para estrato 2 (Universidad privada):

$$n_2 = 320 \left(\frac{1446}{1898} \right)$$

$$n_2 = 320(0,761)$$

$$n_2 = 243,793$$

$$n_2 = 244$$

Criterios de Selección de la Muestra:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de universidades con licenciatura vigente por SUNEDU pertenecientes a la ciudad del Cusco.
- Estudiantes de universidades que ofrezcan formación profesional en psicología actualmente.
- Estudiantes de psicología del Cusco que estén matriculados en el primer periodo académico del 2023.
- Estudiantes de psicología del Cusco que estén matriculados en ciclos regulares (cursos teóricos).
- Estudiantes de psicología del Cusco que asistan a clases en la modalidad presencial.
- Estudiantes de psicología del Cusco que cumplan con la mayoría de edad para participar de la investigación.
- Estudiantes de psicología del Cusco que llenen adecuadamente los instrumentos de recolección de datos.
- Estudiantes de psicología del Cusco que accedan voluntariamente a participar de la investigación.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes de universidades sin licenciatura vigente por SUNEDU pertenecientes a la ciudad del Cusco.
- Estudiantes de universidades que no ofrecen formación profesional en psicología actualmente.
- Estudiantes de psicología del Cusco que no estén matriculados en el primer periodo académico del 2023.
- Estudiantes de psicología del Cusco que estén matriculados en el periodo de prácticas pre profesionales.
- Estudiantes de psicología del Cusco que asistan en una modalidad diferente a la presencial.
- Estudiantes de psicología del Cusco que no cumplan con la mayoría de edad para participar de la investigación.
- Estudiantes de psicología del Cusco que no llenen adecuadamente los instrumentos de recolección de datos.
- Estudiantes de psicología del Cusco que rechacen participar de la investigación.

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Correspondientemente al enfoque, tipo y diseño del presente trabajo de investigación, se emplearon las siguientes técnicas:

La observación como una técnica de investigación social, es un procedimiento de recopilación de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar los hechos y realidades sociales presentes y a las personas en el contexto real donde normalmente desarrollan sus actividades (Ortiz, 2003, p.60). Añadido a ello, Arispe et al. (2020) indican que es una “técnica

que registra de manera sistemática, válida y confiable comportamientos y situaciones observables” (p.83).

La entrevista como técnica de investigación social, se constituye como una interacción personal de tipo comunicativo que tiene como objetivo principal obtener información básica para la precisión de una investigación previamente elaborada y en función de las dimensiones que se pretenden estudiar. Se puede dar de manera estructurada, semiestructurada y no estructurada (Ortiz, 2003).

Arispe et al. (2020) consideran el análisis documental como una técnica de recolección de datos para la investigación, sobre la cual Ortiz (2003) la define como aquel “análisis de los contenidos de las fuentes documentales mediante una operación intelectual que consiste en extraer de un documento los elementos de información más significativos desde la perspectiva del investigador” (p.16).

La encuesta como “técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos...” (Carrasco, 2005, p.314). Al respecto, Ortiz (2003) propone que la encuesta es un “Método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recolección de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (p.52).

La aplicación de la técnica de encuesta se realizó mediante el uso de escalas, entendiendo que, una escala es un instrumento de medición conformado por una agrupación de afirmaciones (ítems) sobre las que una persona puede estar de acuerdo o no, cuyas respuestas están en orden a una frecuencia, intensidad o grado de dificultad, suelen usarse para medir actitudes donde se aplica una congruencia tipo escala Likert (Ventura, 2020).

Para el presente estudio se usaron las escalas:

- A. Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey y Mayer en su versión modificada en español por Pablo Fernández, Natalio Extremera y Natalia Ramos (2004)
- B. Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) de Wilmar Schaufeli y Arnold Bakker en su versión en español para estudiantes (2003)

Instrumento para la medición de la inteligencia emocional:

Nombre de la Escala: Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Autores : Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

Año : 2004

Adaptación Perú : Luis Fernando Cari Chambi (2021)

Nº de ítems : 24

Aplicación : Individual o colectiva en personas de 18 años en adelante.

Duración : 10 a 15 minutos.

Objetivo : Evaluar la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).

Usos : Área clínica, educativa y organizacional.

Material : Manual, escala y baremos.

Descripción del instrumento:

La TMMS-24 (Versión Española Modificada del Trait Meta-Mood Scale) es una escala rasgo de metaconocimiento emocional, que tiene como objetivo central la medición de la

inteligencia emocional mediante el uso de un instrumento de autoinforme. La escala original “*Trait Meta-Mood Scale-48*” fue desarrollada en inglés por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. Más adelante el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos) en 2004 redujo y trasladó al español la *TMMS-48* pasando a tener sólo 24 ítems, lo que elevó la fiabilidad en todos sus factores.

La escala actual posee 24 ítems los cuales reciben una puntuación tipo Likert de 1 hasta 5. Donde 1 = “Nada de acuerdo”, 2 = “Algo de acuerdo”, 3 = “Bastante de acuerdo”, 4 = “Muy de acuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”.

La consigna de la escala pide a la persona evaluada que indique el grado de acuerdo con cada afirmación sobre la valoración de sus propias emociones y sentimientos.

Este instrumento está compuesto por 3 dimensiones o factores, y cada uno de ellos contiene 8 ítems de inteligencia emocional. Estos son: Atención emocional (1-8), Claridad emocional (9-16), y Reparación emocional (17-24), todos los ítems están distribuidos en orden directo.

Propiedades psicométricas del instrumento:

Según Fernández-Berrocal et al. (2004) en Gonzáles et. al (2020) refieren que el coeficiente de fiabilidad, es decir el alfa de Cronbach, de cada dimensión de la escala de inteligencia emocional es: $\alpha=.90$ para Atención Emocional, $\alpha=.90$ para Claridad Emocional y $\alpha=.86$ para Reparación Emocional, por lo cual concluyeron que la Versión Española Modificada del Trait Meta-Mood Scale o TMMS-24 de Fernández-Berrocal et. al (2004) presenta adecuados niveles en cuanto a factores de validez y confiabilidad del instrumento en poblaciones hispanohablantes.

En el Perú, Cari (2021) determinó en su trabajo de investigación con enfoque psicométrico para una muestra de 335 sujetos, que existían apropiadas evidencias de validez y confiabilidad en la escala de metaconocimiento emocional TMMS-24, en correspondencia al campo educativo, precisamente para la población universitaria. La validez se evaluó en base al contenido y comprensión de los ítems con resultados adecuados y satisfactorios. La confiabilidad se evaluó por dimensión, a partir de los coeficientes de consistencia interna a través de los coeficientes alfa y omega. Así se obtuvo, para atención emocional $\alpha = 0.895$ y $\omega = 0.90$; para claridad emocional $\alpha = 0.924$ y $\omega = 0.926$; finalmente para reparación emocional $\alpha = 0.872$ y $\omega = 0.875$. De esta manera dicho estudio demostró la pertinencia y congruencia de los ítems que forman cada dimensión en cuanto a lo que pretenden medir en una población de estudiantes universitarios peruanos.

Calificación del instrumento:

Como indica el manual de la TMMS-24 para la calificación del instrumento se hizo la corrección de los datos, es decir se verificó que cada ítem esté contestado, y llenado de manera adecuada, se seleccionó los cuestionarios válidos de los inválidos y se hizo el descarte. Consecuentemente, se sumó las puntuaciones asignadas a todos los ítems que componen las dimensiones (tres dimensiones), lo cual brindó puntuaciones entre 8 y 40.

Después de calcular las puntuaciones directas, se identificaron dichas puntuaciones en los baremos correspondientes, utilizando como guía las tablas del manual del TMMS-24 que brindan los autores en español.

4.4.1 Ajuste del Instrumento de Medición de Inteligencia Emocional a la Población

Respecto a la validez del instrumento que midió inteligencia emocional en esta investigación, se obtuvo la validez de contenido mediante el criterio juicio de cinco expertos. A partir de la calificación otorgada por los jueces, se estimó el coeficiente V de Aiken, obteniéndose 0.97 como valor promedio general para la escala TMMS-24, lo cual indica una validez y concordancia excelente para cada ítem, esto nos permitió poder aplicar el instrumento a la población de estudio. Además, por dimensión se obtuvo el puntaje de 0.97; 0.97 y 0.98 para atención emocional, claridad emocional y reparación emocional respectivamente.

En la Tabla 4 se aprecia los puntajes obtenidos según la V de Ayken de la escala de inteligencia emocional:

Tabla 4

Puntajes de la V de Ayken de la escala TMMS-24 por juicio de expertos

| Dimensión | Ítems | Juez 01 | Juez 02 | Juez 03 | Juez 04 | Juez 05 | Puntaje |
|------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0.87 |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0.93 |
| Atención | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0.93 |
| Emocional | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| Claridad | 12 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0.93 |
| Emocional | 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 14 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 15 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0.87 |
| | 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 17 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0.93 |
| | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| Reparación | 20 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| Emocional | 21 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0.93 |
| | 22 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 23 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 24 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| TOTAL | | | | | | | 0.97 |

Nota. 0.97 fue el puntaje promedio para la escala, es decir, validez y concordancia excelente para los ítems.

Además, en relación a la confiabilidad de dicho instrumento, esta fue establecida mediante prueba piloto en n=32 sujetos, con un coeficiente de Alfa de Cronbach general = 0.934, el cual fue un resultado excelente para la aplicación del instrumento en la muestra de estudio.

En la Tabla 5 se aprecia el puntaje de alfa de Cronbach obtenido para la escala de inteligencia emocional:

Tabla 5

Estadística de fiabilidad del instrumento de inteligencia emocional (n=32)

| Alfa de Cronbach | N° de elementos |
|-------------------------|------------------------|
| 0.934 | 24 |

Nota. Datos del programa estadístico SPSS26.

Instrumento para la medición del Engagement Académico:

Nombre de la escala : Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) en su versión en español.

Autores : Wilmar Schaufeli y Arnold Bakker

Adaptación Perú : Viviana Navarro Moreno (2019)

Año : 2003

N° de ítems : 17

Aplicación : Individual o colectiva a estudiantes de 18 años en adelante.

Duración : 10 a 15 minutos.

Objetivo : Evaluar el engagement académico en estudiantes (vigor en los estudios, dedicación en los estudios y absorción en los estudios).

Ámbitos : Educativo e investigación.

Material : Manual, cuestionario y baremos.

Descripción del instrumento:

La Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S), fue desarrollada por Wilmar Schaufeli y Arnold Bakker en 2003. Originalmente dicho instrumento tuvo el objetivo de medir el engagement en los contextos laborales, pues se denominó “*Utrecht Work Engagement Scale*” desde 1999, la cual poseía 17 ítems. Sin embargo, el afán por expandir la medición del

engagement en otros contextos llevó posteriormente a adaptar dicho instrumento al ámbito académico. Es por ello que surge la “*Utrecht Work Engagement Scale for Students*” (UWES-S) la cual mantuvo la estructura del instrumento original con algunos ítems parafraseados para los estudiantes.

Esta escala actualmente está compuesta por 17 ítems distribuidos en tres dimensiones: vigor académico (6 ítems), dedicación académica (5 ítems) y absorción académica (6 ítems). Según estas dimensiones se puede tener una definición de lo que es el engagement académico. Dichas dimensiones son medidas con una puntuación de escala tipo Likert de 0 a 6. Donde 0 = “Ninguna vez”, 1 = “Pocas veces al año”, 2 = “Una vez al mes o menos”, 3 = “Pocas veces al mes”, 4 = “Una vez por semana”, 5 = “Pocas veces por semana”, 6 = “Todos los días”.

Propiedades psicométricas del instrumento:

Según el Manual UWES versión en español (Schaufeli y Bakker, 2009), la Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S) de Schaufeli y Bakker (2003) posee un coeficiente de Alfa de Cronbach de .63, .81 y .72 para las dimensiones de vigor, dedicación y absorción en los estudios respectivamente, datos recogidos de una población de 527 estudiantes universitarios. Lo cual hace del instrumento una herramienta adecuada de aplicar en la población universitaria pues posee una buena consistencia interna.

Asimismo, Moreno (2019) realizó un estudio de enfoque psicométrico sobre el instrumento UWES-S en Perú, su estudio de 722 estudiantes universitarios de Trujillo concluyó que: el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach evidencia a nivel general del instrumento, un valor de .912 y para cada una de sus dimensiones como dedicación con un valor de .852 calificada como muy buena, en las escalas de vigor y absorción la confiabilidad se valoró de .793 y .772, calificación muy respetable para el estudio. Además, “en cuanto a la validez de

constructo fue comprobado a través del análisis factorial confirmatorio evidenciando un índice de bondad de ajuste GFI igual a 0,99 y un índice de ajuste AGFI igual a 0,98, índice de ajuste parsimonioso sin ajustar de 0,85 y ajustado de 0,84, siendo estos valores cercanos a la unidad (1) indican que presenta un buen ajuste del modelo” según refiere Ponte (2021) del trabajo de Moreno (2019).

Calificación del instrumento:

Como indica el manual de UWES adaptado al español, para hacer la corrección de los datos del cuestionario, se verificó que cada ítem esté contestado, y llenado de manera adecuada. Consecuente a eso se seleccionó los cuestionarios válidos de los inválidos para su descarte.

Entonces se pasó a realizar la sumatoria del puntaje de cada uno de los ítems que componen las dimensiones (tres dimensiones). Y seguidamente se dividió el resultado hallado entre la cantidad de ítems de la subescala respectiva. Por cuanto, se obtienen tres puntajes directos por dimensión.

El índice general del instrumento UWES-S se obtuvo al sumar todos los puntajes de los ítems que componen el instrumento y seguidamente se pasó a hacer la división entre la cantidad total de ítems que contiene la escala.

Después de calcular las puntuaciones directas, se identificaron dichas puntuaciones en los baremos correspondientes, utilizando como guía las tablas del manual del UWES-S que brindan los autores.

4.4.2 Ajuste del Instrumento de Medición de Engagement Académico a la Población

Respecto a la validez del instrumento que midió engagement académico en esta investigación, se obtuvo la validez de contenido mediante el criterio por juicio de cinco expertos.

A partir de la calificación otorgada por los jueces, se estimó el coeficiente V de Aiken, obteniéndose 0.98 como valor promedio general para la escala UWES-S, lo cual indica una validez y concordancia excelente para cada ítem, esto nos permitió poder aplicar el instrumento a la población de estudio. Además, por dimensión se obtuvo el puntaje de 0.98; 0.97 y 0.99 para vigor académico, dedicación académica y absorción académica respectivamente.

En la Tabla 6 se aprecia los puntajes obtenidos según la V de Ayken de la escala engagement académico:

Tabla 6

Puntajes de la V de Ayken de la escala UWES-S por juicio de expertos

| Dimensión | Ítems | Juez 01 | Juez 02 | Juez 03 | Juez 04 | Juez 05 | Puntaje |
|----------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Vigor académico | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| Dedicación académica | 17 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0.87 |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 7 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0.93 |
| | 10 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0.93 |
| Absorción académica | 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| | 14 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0.93 |
| | 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1.00 |
| TOTAL | | | | | | | 0.98 |

Nota. 0.98 fue el puntaje promedio para la escala, es decir, validez y concordancia excelente para los ítems.

En relación a la confiabilidad de dicho instrumento, esta fue establecida mediante prueba piloto en n=32 sujetos, con un coeficiente Alfa de Cronbach general = 0.927, el cual fue un resultado excelente para la aplicación del instrumento en la muestra de estudio.

En la Tabla 7 se aprecia el puntaje de alfa de Cronbach obtenido para la escala de engagement académico:

Tabla 7

Estadística de fiabilidad del instrumento de engagement académico (n=32)

| Alfa de Cronbach | Nº de elementos |
|-------------------------|------------------------|
| 0.927 | 17 |

Nota. Datos del programa estadístico SPSS26.

4.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

4.5.1 Procedimiento de Recolección de Datos

Para llevar a cabo la investigación en la universidad de gestión pública, se coordinó la autorización mediante solicitud al director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, seguidamente se solicitó autorización a la dirección de la escuela profesional de psicología respectiva, además se coordinó con los docentes de la misma el permiso para la evaluación de la cantidad de estudiantes que conformaron la muestra de investigación en dicha sede, y finalmente se dio instrucciones verbales sobre el llenado de los cuestionarios a los estudiantes de psicología de manera presencial.

Por otro lado, para llevar a cabo la investigación en la universidad de gestión privada, se coordinó la autorización mediante solicitud a la Coordinadora del Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica de Psicología y seguidamente se coordinó con los docentes de la escuela profesional de psicología el permiso para la evaluación de los estudiantes que conformaron la muestra de investigación en dicha sede, y finalmente se dio instrucciones verbales sobre el llenado de los cuestionarios a los estudiantes de psicología de manera presencial.

4.5.2 Procesamiento y Análisis de Datos

A partir de las respuestas extraídas de los instrumentos de recolección de datos aplicados de manera presencial, se procedió a construir y organizar por dimensiones y niveles con sus correspondientes ítems una base de datos mediante el programa Microsoft Office – Excel, en el que se les asignó un valor cuantitativo a las respuestas, dado que se codificó a cada uno de los participantes. A partir de ello, se realizó la sumatoria de ítems por dimensión y por variable para la categorización de puntajes según los baremos usados. De este modo, la base de datos formada se exportó a la versión libre del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26.0, en el cual mediante la función de análisis de estadísticos descriptivos e inferenciales se determinaron los resultados que en el capítulo siguiente se muestran en detalle, donde se puede observar los resultados que permiten el análisis y comprensión de la problemática estudiada mediante tablas numéricas con su correspondiente figura e interpretación para una comprensión certera y fluida.

4.6 Matriz de Consistencia

Tabla 8

Matriz de consistencia del trabajo de investigación

| FORMULACIÓN DE PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLE Y DIMENSIONES | FORMA DE MEDICIÓN | INSTRUMENTOS | METODOLOGÍA |
|--|---|--|---|---|---|--|
| <p>GENERAL:</p> <p>¿Existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023?</p> <p>ESPECÍFICAS:</p> <p>1. ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023?</p> <p>2. ¿Cuáles son los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023?</p> | <p>GENERAL:</p> <p>Establecer la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.</p> <p>ESPECÍFICAS:</p> <p>1. Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.</p> <p>2. Describir los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.</p> <p>3. Comparar los niveles</p> | <p>GENERAL:</p> <p>Hi: Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.</p> <p>Ho: No existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.</p> <p>ESPECÍFICAS:</p> <p>H1: Existe diferencia entre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.</p> <p>H01: No existe diferencia entre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia.</p> | <p>Variable X:</p> <p>INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>1. Atención emocional</p> <p>2. Claridad emocional</p> <p>3. Reparación emocional</p> <p>Medición: alto, medio, bajo</p> <p>Variable Y:</p> <p>ENGAGEMENT ACADEMICO</p> <p>1. Vigor académico</p> <p>2. Dedicación académica</p> <p>3. Absorción académica</p> <p>Medición: alto, medio, bajo</p> | <p>NATURALEZA:</p> <p>Cuantitativa</p> <p>FORMA DE MEDICIÓN:</p> <p>Ordinal</p> <p>ESCALA DE MEDICIÓN:</p> <p>Escala Likert de 1 - 5</p> <p>NATURALEZA:</p> <p>Cuantitativa</p> <p>FORMA DE MEDICIÓN:</p> <p>Ordinal</p> <p>ESCALA DE MEDICIÓN:</p> <p>Escala Likert de</p> | <p>INTELIGENCIA EMOCIONAL:</p> <p>Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) adaptado y modificado por Pablo Fernández, Natalio Extremera y Natalia Ramos (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).</p> <p>Posee 24 ítems</p> <p>ENGAGEMENT ACADÉMICO:</p> <p>Escala de Utrecht de Engagement Académico o UWES-Student (UWES-S) de Salanova, Bresó y Schaufeli (2005)</p> <p>Posee 17 ítems</p> | <p>ENFOQUE:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>TIPO:</p> <p>Estudio básico</p> <p>DISEÑO:</p> <p>No experimental Transeccional</p> <p>NIVEL:</p> <p>Descriptivo-Comparativo-Correlacional</p> <p>POBLACIÓN:</p> <p>Estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>Muestreo aleatorio estratificado</p> |

| | | | |
|--|---|--|-----|
| 3. ¿Existe diferencia entre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia? | de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia. | H2: Existe diferencia entre los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia. | 0-6 |
| 4. ¿Existe diferencia entre los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia? | 4. Comparar los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia. | H02: No existe diferencia entre los niveles de engagement académico en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia. | |
| 5. ¿Existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023? | 5. Establecer la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023. | H3: Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023. | |
| 6. ¿Existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023? | 6. Establecer la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023. | H03: No existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023. | |
| | | H4: Existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023. | |
| | | H04: No existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada, 2023. | |

Capítulo V

Resultados

A continuación, se describen los resultados hallados: aspectos sociodemográficos, descriptivos, comparativos e inferenciales.

5.1 Descripción Sociodemográfica de la Investigación

Tabla 9

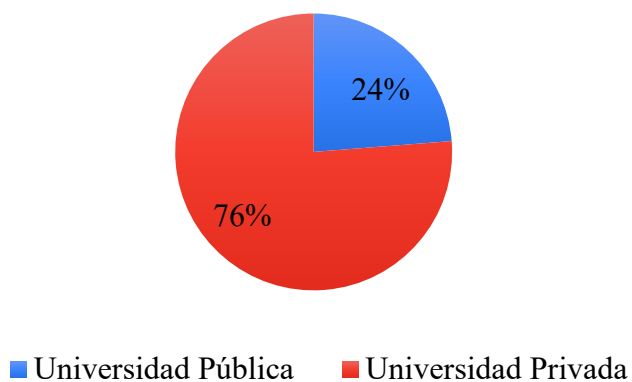
Distribución de la muestra por universidad de procedencia

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|--------------|-------------------|-------------------|
| Universidad | Pública | 76 | 23.7% |
| | Privada | 244 | 76.3% |
| | TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 76.3 % son estudiantes de psicología una universidad privada del Cusco.

Figura 5

Distribución de la muestra por universidad de procedencia



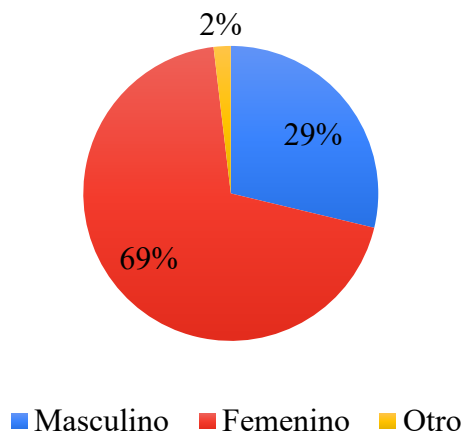
Nota. Se visualiza menor presencia de estudiantes de psicología de una universidad pública del Cusco.

En la Tabla 9 y Figura 5 se observa mayor presencia de estudiantes de psicología pertenecientes a una universidad privada del Cusco (76.3%), y menor presencia de estudiantes de una universidad pública del Cusco (23.7%).

Tabla 10*Distribución de la muestra por género*

| | | Frecuencia | Porcentajes |
|---------------|--------------|-------------------|--------------------|
| Género | Masculino | 92 | 28.8% |
| | Femenino | 222 | 69.3% |
| | Otro | 6 | 1.9% |
| | TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 69.4 % de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco son mujeres.

Figura 6*Distribución de la muestra por género*

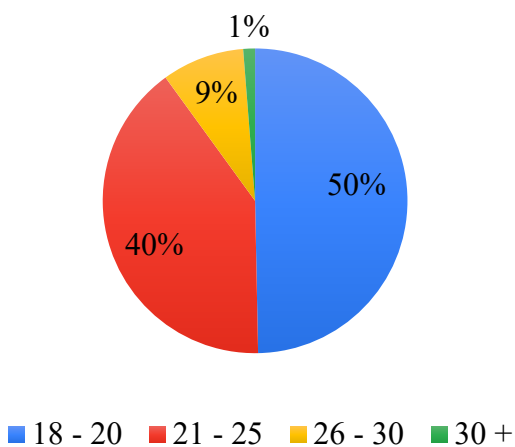
Nota. Se visualiza menor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco varones.

En la Tabla 10 y Figura 6 se observa mayor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 pertenecientes al género femenino (69%) y menor presencia de estudiantes de psicología del género masculino (29%).

Tabla 11*Distribución de la muestra por edad*

| | | Frecuencia | Porcentajes |
|-------------|--------------|-------------------|--------------------|
| Edad | 18 - 20 | 159 | 49.7% |
| | 21 - 25 | 129 | 40.2% |
| | 26 - 30 | 28 | 8.8% |
| | 30 + | 4 | 1.3% |
| | TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que 159 estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, tienen edades entre 18-20, los cuales representan al 49.7%.

Figura 7*Distribución de la muestra por edad*

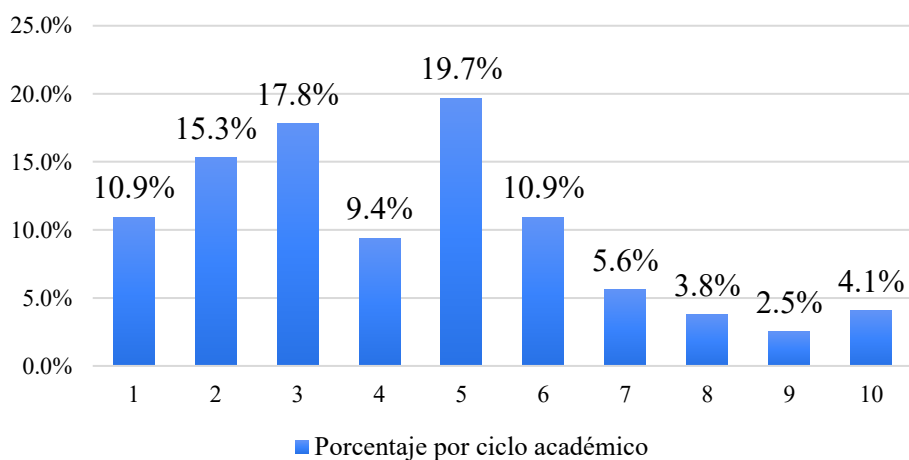
Nota. Se visualiza mayor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, menores a 25 años.

En la Tabla 11 y Figura 7 se observa mayor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 con edades entre 18 a 20 (50%), seguido por las edades de 21 a 25 (40%).

Tabla 12*Distribución de la muestra por ciclo académico cursado*

| | | Frecuencia | Porcentajes |
|------------------------|----|------------|---------------|
| Ciclo Académico | 1 | 35 | 10.9% |
| | 2 | 49 | 15.3% |
| | 3 | 57 | 17.8% |
| | 4 | 30 | 9.4% |
| | 5 | 63 | 19.7% |
| | 6 | 35 | 10.9% |
| | 7 | 18 | 5.6% |
| | 8 | 12 | 3.8% |
| | 9 | 8 | 2.5% |
| | 10 | 13 | 4.1% |
| TOTAL | | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia a 63 estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco que pertenecen al quinto ciclo académico, lo que equivale al 19.7%.

Figura 8*Distribución de la muestra por ciclo académico cursado*

Nota. Se visualiza menor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco de últimos ciclos académicos.

En la Tabla 12 y Figura 8 se observa mayor presencia de estudiantes que pertenecen al quinto ciclo de psicología (19,7%), seguido de estudiantes del tercer ciclo de psicología (17,8%), y en menor cantidad estudiantes del noveno ciclo de psicología (2,5%) de dos universidades del Cusco, 2023.

5.2 Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

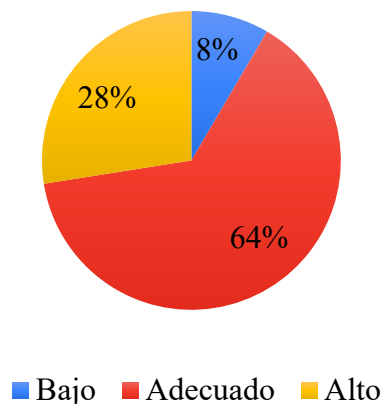
A continuación, se detallan los niveles de las variables de estudio en la población de estudio, es decir ambas universidades en conjunto.

Tabla 13

Niveles de Inteligencia emocional

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 27 | 8.4% |
| Adecuado | 205 | 64.1% |
| Alto | 88 | 27.5% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que 205 estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco poseen un nivel adecuado de inteligencia emocional, lo que equivale al 64.1%

Figura 9*Niveles de Inteligencia Emocional*

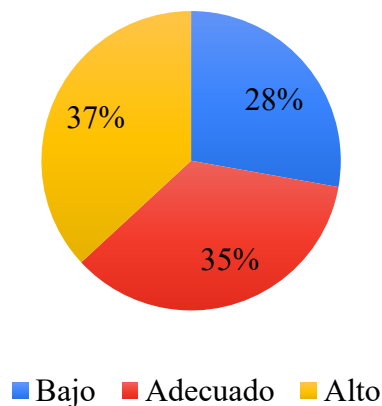
Nota. Se visualiza menor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco con niveles bajos de inteligencia emocional.

En la Tabla 13 y Figura 9 se puede observar los niveles de inteligencia emocional en la población de estudio, notándose mayor presencia del nivel adecuado de inteligencia emocional (64.1%), seguido del nivel alto de inteligencia emocional (27.5%) y por último menor presencia del nivel bajo de inteligencia emocional (8.4%).

Tabla 14*Niveles de Engagement académico*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|--------------|------------|---------------|
| Bajo | 89 | 27.8% |
| Adecuado | 113 | 35.3% |
| Alto | 118 | 36.9% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que 118 estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco poseen un nivel alto de engagement académico, lo que equivale al 36.9%.

Figura 10*Niveles de Engagement Académico*

Nota. Se visualiza mayor presencia de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco con niveles adecuados y altos de engagement académico.

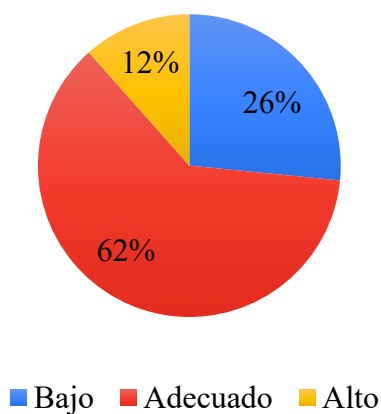
En la Tabla 14 y Figura 10 se puede observar los niveles de engagement académico en la población de estudio, notándose mayor presencia del nivel alto de engagement académico (36.9%), seguido del nivel adecuado de engagement académico (35.3%) y, por último, menor presencia del nivel bajo de engagement académico (27.8%).

A continuación, se describen los niveles de las dimensiones de la variable inteligencia emocional en la población de estudio:

Tabla 15*Niveles de Atención emocional*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 85 | 26.6% |
| Adecuado | 198 | 61.9% |
| Alto | 37 | 11.6% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 61.9% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco presentan niveles adecuados de atención emocional.

Figura 11*Niveles de Atención emocional*

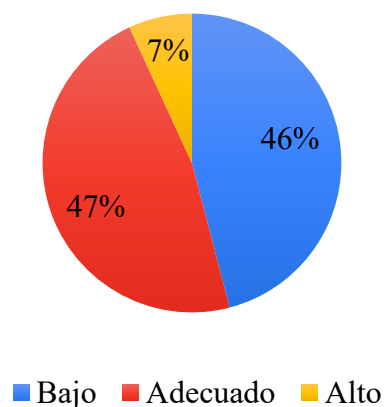
Nota. Se visualiza menores niveles de alta atención emocional en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

En la Tabla 15 y Figura 11 se observa mayor presencia del nivel adecuado de la dimensión atención emocional (61.9%), seguido del nivel bajo (26.6%) y alto (11.6%) en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

Tabla 16*Niveles de Claridad emocional*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 147 | 45.9% |
| Adecuado | 151 | 47.2% |
| Alto | 22 | 6.9% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 47.2% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco posee niveles adecuados de claridad emocional.

Figura 12*Niveles de Claridad emocional*

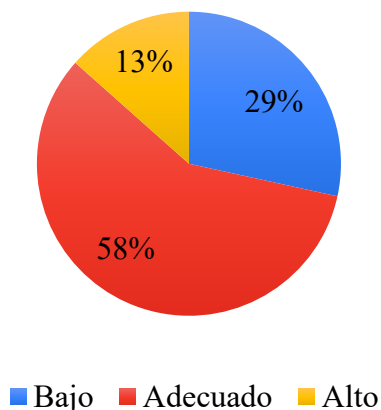
Nota. Se visualiza menores niveles de alta claridad emocional en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

En la Tabla 16 y Figura 12 se observa mayor presencia del nivel adecuado de la dimensión claridad emocional (47.2%) similar al nivel bajo (45.9%), resaltando menor presencia del nivel alto de esta dimensión (6.9%) en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

Tabla 17*Niveles de Reparación emocional*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 91 | 28.4% |
| Adecuado | 186 | 58.2% |
| Alto | 43 | 13.4% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 58.1% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco posee niveles adecuados de reparación emocional.

Figura 13*Niveles de Reparación emocional*

Nota. Se visualiza menores niveles de alta reparación emocional en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

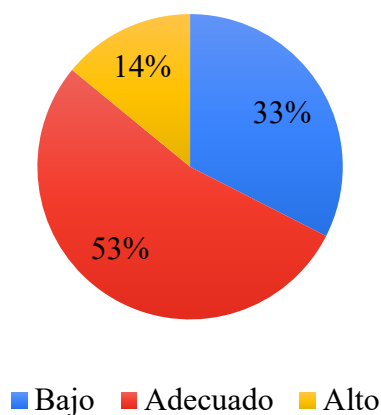
En la Tabla 17 y Figura 13 se observa mayor presencia del nivel adecuado de la dimensión reparación emocional (58.1%), seguido del nivel bajo (28.4%) y alto (13.4%) en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

A continuación, se describen los niveles de las dimensiones de la variable engagement académico en la población de estudio:

Tabla 18*Niveles de Vigor académico*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 104 | 32.5% |
| Adecuado | 171 | 53.4% |
| Alto | 45 | 14.1% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 53.4% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco posee niveles adecuados de vigor académico.

Figura 14*Niveles de Vigor académico*

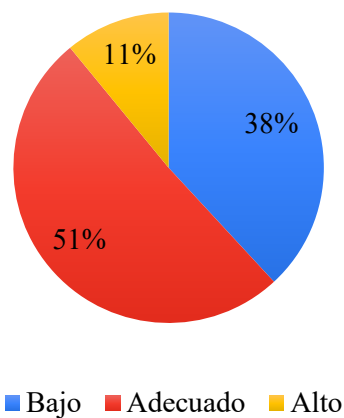
Nota. Se observa menor presencia de niveles altos de vigor académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

En la Tabla 18 y Figura 14 se observa mayor presencia del nivel adecuado de vigor académico (53.4%), seguido del nivel bajo (32.5%) y nivel alto (14.1%) en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

Tabla 19*Niveles de Dedicación académica*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 122 | 38.2% |
| Adecuado | 163 | 50.9% |
| Alto | 35 | 10.9% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 50.9% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco posee niveles adecuados de dedicación académica.

Figura 15*Niveles de Dedicación académica*

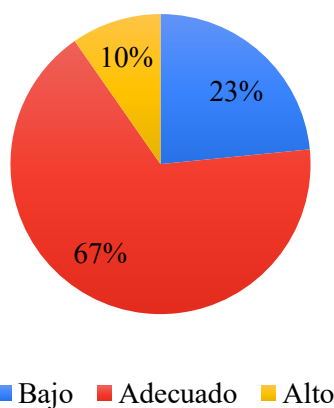
Nota. Se observa menor presencia de niveles altos de dedicación académica en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

En la Tabla 19 y Figura 15 se observa mayor presencia del nivel adecuado de dedicación académica (50.9%), seguido por el nivel bajo (38.1%) y menor presencia del nivel alto (10.9%) en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

Tabla 20*Niveles de Absorción académica*

| Niveles | Frecuencia | Porcentajes |
|----------------|-------------------|--------------------|
| Bajo | 75 | 23.4% |
| Adecuado | 214 | 66.9% |
| Alto | 31 | 9.7% |
| TOTAL | 320 | 100.0% |

Nota. Se aprecia que el 66.9% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco posee niveles adecuados de absorción académica.

Figura 16*Niveles de Absorción académica*

Nota. Se observa menor presencia de niveles altos de absorción académica en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

En la Tabla 20 y Figura 16 se observa mayor presencia del nivel adecuado de absorción académica (66.9%), seguido del nivel bajo (23.4%) y menor presencia del nivel alto (9.7%) en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

5.3 Estadística Comparativa Aplicada al Estudio

A continuación, se detallan los niveles de las variables de estudio según las universidades pública y privada por separado:

Tabla 21

Prueba U de Mann-Whitney para comparar la inteligencia emocional según universidad de procedencia

| Universidad | Media | Desv. Estándar | N |
|---|--------------|-----------------------|--------------|
| Pública | 82.29 | 13.52 | 76 |
| Privada | 75.27 | 15.86 | 244 |
| Total | 76.94 | 15.61 | 320 |
| <i>U</i> | | | 6701.50 |
| <i>Z</i> | | | -3.65 |
| <i>p</i> | | | 0.000 |
| a. Variable de agrupación: Universidad | | | |

Nota. U = Mann-Whitney. Z = Grados de libertad. p = Sig. Asintótica (bilateral) *p<.05

En la Tabla 21, de acuerdo a la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo un $p < 0.05 = 0.000$, para la variable de inteligencia emocional, lo cual conllevó a aceptar la primera hipótesis específica alterna y rechazar la nula, por lo tanto, se puede inferir que existen diferencias significativas respecto a la variable inteligencia emocional según la universidad de procedencia de los estudiantes de psicología del Cusco. Ello mismo, se puede evidenciar en la diferencia de medias en las universidades estudiadas (universidad pública, $\bar{x} = 82.3$ y universidad privada, $\bar{x} = 75.3$).

Tabla 22

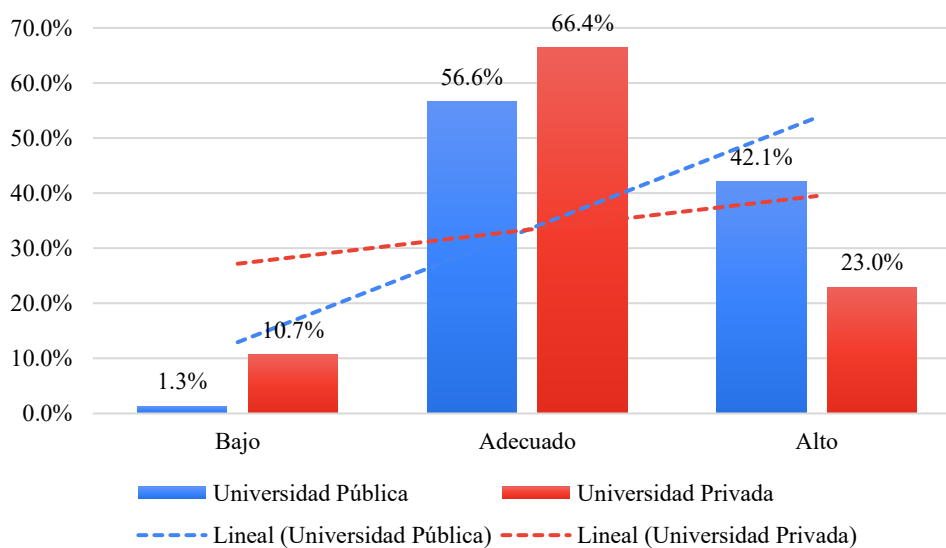
Comparación de los niveles de inteligencia emocional según universidad de procedencia

| Nivel | Universidad Pública | | Universidad Privada | |
|--------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Frecuencia | Porcentajes | Frecuencia | Porcentajes |
| Bajo | 1 | 1.3% | 26 | 10.7% |
| Adecuado | 43 | 56.6% | 162 | 66.4% |
| Alto | 32 | 42.1% | 56 | 23.0% |
| TOTAL | 76 | 100.0% | 244 | 100.0% |

Nota. En ambas universidades se destaca una mayor presencia del nivel adecuado de inteligencia emocional en los estudiantes de psicología.

Figura 17

Comparación de los niveles de inteligencia emocional según universidad de procedencia



Nota. Se aprecian diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional según la universidad de procedencia de los estudiantes de psicología. También se visualiza mayores porcentajes de niveles adecuados de inteligencia emocional en una universidad privada del Cusco.

Tabla 23

Comparación de los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones según universidad de procedencia

| | Universidad Pública | | | | | | Universidad Privada | | | | | |
|----------------------|---------------------|--------------|----------|-------|------|-------|---------------------|--------------|----------|-------|------|-------|
| | Bajo | | Adecuado | | Alto | | Bajo | | Adecuado | | Alto | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Atención emocional | 8 | 10.5% | 55 | 72.4% | 13 | 17.1% | 77 | 31.6% | 143 | 58.6% | 24 | 9.8% |
| Claridad emocional | 24 | 31.6% | 47 | 61.8% | 5 | 6.6% | 123 | 50.4% | 104 | 42.6% | 17 | 7.0% |
| Reparación emocional | 12 | 15.7% | 54 | 71.1% | 10 | 13.2% | 79 | 32.4% | 132 | 54.1% | 33 | 13.5% |
| IE General | 1 | 1.3% | 43 | 56.6% | 32 | 42.1% | 26 | 10.7% | 162 | 66.7% | 56 | 23.0% |

Nota. En ambas universidades se destaca una mayor presencia de niveles bajos respecto a la dimensión Claridad emocional en los estudiantes de psicología.

Tabla 24

Prueba U de Mann-Whitney para comparar el engagement académico según universidad de procedencia

| Universidad | Media | Desviación Estándar | N |
|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| Universidad Pública | 76.04 | 15.95 | 76 |
| Universidad Privada | 75.99 | 15.75 | 244 |
| Total | 76.00 | 15.77 | 320 |
| <i>U</i> | | | 9214.00 |
| <i>Z</i> | | | -0.082 |
| <i>p</i> | | | 0.934 |

a. Variable de agrupación: Universidad

Nota. U = Mann-Whitney. Z = Grados de libertad. p = Sig. asintótica (bilateral) *p>.05

Así mismo, en la Tabla 24, de acuerdo a la prueba U de Mann-Whitney, se arroja un $p > 0.05 = 0.934$, para la variable de engagement académico, lo cual conlleva a aceptar la segunda hipótesis específica nula y rechazar la alterna, por consiguiente, se infiere que no existen

diferencias significativas respecto a la variable de engagement académico según la universidad de procedencia de los estudiantes de psicología. Así mismo esto se puede evidenciar en la mínima diferencia de medias por universidad como lo es en la universidad pública $\bar{x}= 76.0$ y en la universidad privada $\bar{x}= 75.9$. Lo cual puede observarse a continuación:

Tabla 25

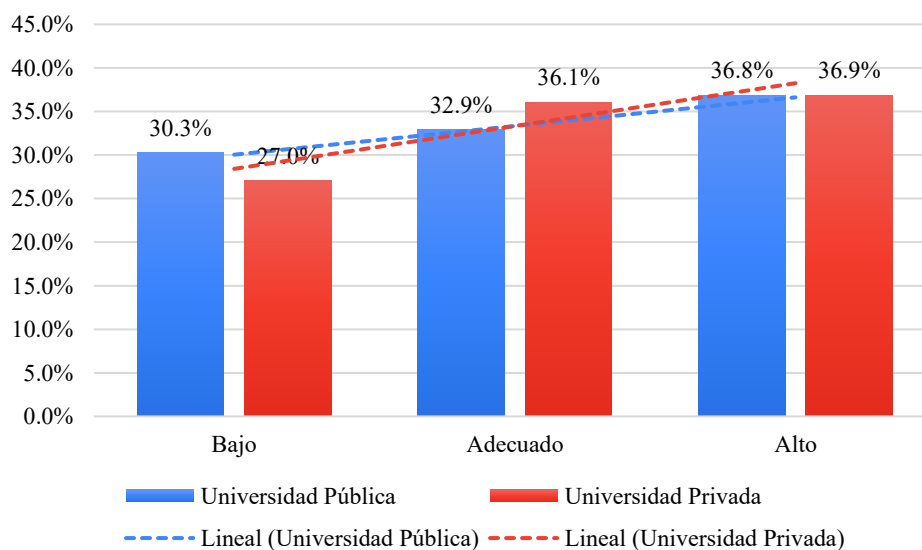
Comparación de los niveles de engagement académico según universidad de procedencia

| Nivel | Universidad Pública | | Universidad Privada | |
|--------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Frecuencia | Porcentajes | Frecuencias | Porcentajes |
| Bajo | 23 | 30.3% | 66 | 27.0% |
| Adecuado | 25 | 32.9% | 88 | 36.1% |
| Alto | 28 | 36.8% | 90 | 36.9% |
| TOTAL | 76 | 100.0% | 244 | 100.0% |

Nota. En ambas universidades se destaca una mayor presencia del nivel alto de engagement académico en los estudiantes de psicología.

Figura 18

Comparación de los niveles de engagement académico según universidad de procedencia



Nota. Se aprecia que no existen diferencias significativas en los niveles de engagement académico según la universidad de procedencia de los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

Tabla 26

Comparación de los niveles de engagement académico y sus dimensiones según universidad de procedencia

| | Universidad Pública | | | | | | Universidad Privada | | | | | |
|----------------------|---------------------|-------|-------|-------|------|-------|---------------------|-------|-------|-------|------|-------|
| | Bajo | | Medio | | Alto | | Bajo | | Medio | | Alto | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Dedicación académica | 36 | 47.4% | 15 | 19.7% | 25 | 32.9% | 126 | 51.6% | 111 | 45.5% | 7 | 2.9% |
| Vigor académico | 21 | 27.6% | 20 | 26.3% | 35 | 46.1% | 123 | 50.4% | 113 | 46.3% | 8 | 3.3% |
| Absorción académica | 16 | 21.0% | 35 | 46.1% | 25 | 32.9% | 59 | 24.2% | 179 | 73.4% | 6 | 2.5% |
| EA General | 23 | 30.3% | 25 | 32.9% | 28 | 36.8% | 66 | 27.0% | 88 | 36.1% | 90 | 36.9% |

Nota. En ambas universidades se destaca una mayor presencia de niveles bajos respecto a la dimensión Dedicación académica, y también en la dimensión Vigor académico para la universidad pública.

5.4 Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

Para obtener el coeficiente de correlación entre las variables Inteligencia Emocional y Engagement Académico, se empleó la prueba de bondad de ajuste *Kolmogorov Smirnov (K-S)* usada para comprobar si los datos proceden de una distribución normal cuando el tamaño de la muestra es mayor a 50 (Saldaña, 2016). Para la variable Inteligencia Emocional los datos hallados fueron de una distribución normal con *p-valor* igual a 0.200, mayor al $p > 0.05$; y por otro lado el Engagement Académico se encontraron datos con una distribución no normal de un *p-valor* igual a 0.000, menor al $p < 0.05$. En la misma línea, las dimensiones tanto para la variable Inteligencia Emocional como Engagement Académico presentaron una distribución no normal ($p < 0.05$). De este modo, para la investigación se procedió a emplear la estadística no paramétrica haciéndose uso del estadístico *Rho de Spearman* el cual se emplea cuando se tienen variables ordinales o no se cumple con los parámetros de normalidad (Armijo et al., 2021) acompañado del uso de *Tablas Cruzadas* con el fin de demostrar las asociaciones logradas. En

tanto para los objetivos de carácter comparativo se utilizó el estadístico *U de Mann-Whitney* el cual se utiliza para la comparación de diferencias en dos muestras independientes sean cuantitativas o cualitativas ordinales (Saldaña, 2016).

5.4.1 Correlación entre Inteligencia Emocional y Engagement Académico

Utilizando el estadístico Rho de Spearman y Tablas Cruzadas se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 27

Correlación entre inteligencia emocional y engagement académico

| | | Engagement Académico | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|--------------|
| Rho de Spearman | Inteligencia Emocional | Coefficiente de correlación | ,383 |
| | | Sig. (bilateral) | 0.000 |
| | | N | 320 |

Nota. Se observa un coeficiente de correlación positiva ,383 y un $p < 0.05 = 0.000$ en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

En la Tabla 27 se visualiza la existencia de correlación positiva media para las variables inteligencia emocional y engagement académico ($Rho = ,383$) y un alto nivel de significancia ($p < 0.05 = 0.000$) en dicha investigación, de modo que a un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis nula general y en consecuencia se acepta la hipótesis alterna general que indica que existe una relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

Tabla 28*Tabla cruzada de inteligencia emocional por engagement académico*

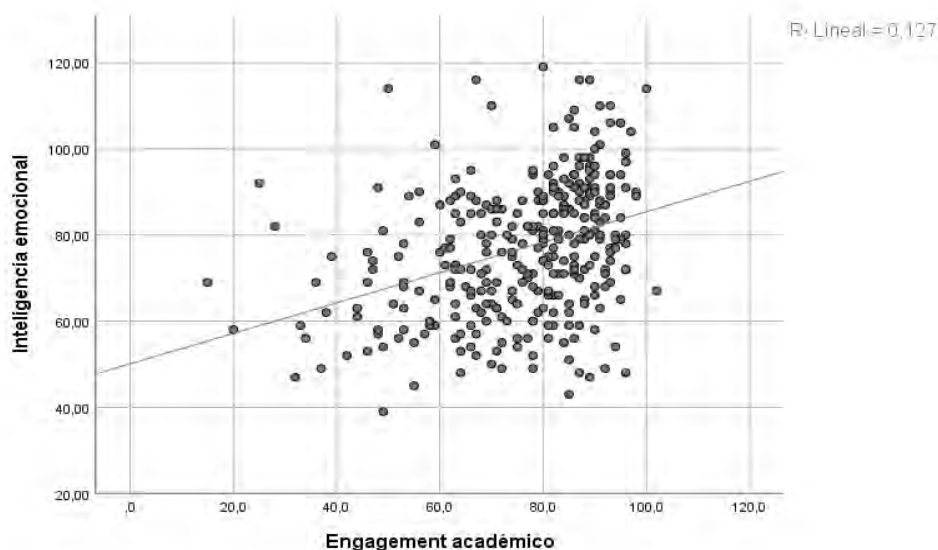
| | | Engagement académico (EA) | | | | |
|-----------------------------|----------------|---------------------------|------------|----------------|------------|--------|
| | | | Nivel bajo | Nivel adecuado | Nivel alto | TOTAL |
| Inteligencia emocional (IE) | Nivel bajo | Frecuencia | 12 | 8 | 7 | 27 |
| | | % del total | 3.8% | 2.5% | 2.2% | 8.5% |
| | Nivel adecuado | Frecuencia | 63 | 82 | 60 | 205 |
| | | % del total | 19.7% | 25.6% | 18.8% | 64.1% |
| | Nivel alto | Frecuencia | 14 | 23 | 51 | 88 |
| | | % del total | 4.4% | 7.2% | 15.9% | 27.5% |
| TOTAL | | Frecuencia | 89 | 113 | 118 | 320 |
| | | % del total | 27.8% | 35.3% | 36.9% | 100.0% |

Nota. Del total de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco encuestados, se observa que 82 poseen niveles adecuados de inteligencia emocional en correspondencia con niveles adecuados de engagement académico.

En la Tabla 28 se aprecia que del total de la muestra de investigación, un 25.6% de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco presentan niveles adecuados de inteligencia emocional y a su vez poseen niveles adecuados de engagement académico, en el mismo sentido se observa que un 15.9% de estudiantes de psicología que poseen niveles altos de inteligencia emocional presentan niveles altos de engagement académico, por otro lado también se observa que sólo un 3.8% que presenta niveles bajos de inteligencia emocional también posee niveles bajos de engagement académico, de manera que se puede corroborar la correlación positiva media entre las variables de inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco.

Figura 19

Diagrama de dispersión simple entre Inteligencia emocional y Engagement académico



Nota. El diagrama de dispersión muestra la correlación positiva media entre las variables de dicha investigación. Además, de acuerdo al coeficiente de determinación (0,127), es decir que aproximadamente un 12.7% de la variación de la inteligencia emocional es explicada por la variación del engagement académico y viceversa.

5.4.2 Correlación entre Inteligencia Emocional y Engagement Académico por Universidad

de Procedencia

Tabla 29

Correlación entre inteligencia emocional y engagement académico en una universidad pública

| | | Engagement académico U. Pública | |
|------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------|
| Rho de Spearman | Inteligencia emocional U. Pública | Coefficiente de correlación | ,348 |
| | | Sig. (bilateral) | 0.002 |
| | | N | 76 |

Nota. Se observa un coeficiente de correlación positiva ,348 y un $p < 0.05 = 0.002$ en los estudiantes de psicología de una universidad pública del Cusco.

En la Tabla 29 se evidencia la existencia de correlación positiva media para las variables inteligencia emocional y engagement académico en la muestra de una universidad pública del Cusco (Rho = ,348) con un nivel altamente significativo ($p < 0.05 = 0.002$) para dicha investigación, de modo que a un nivel de confianza del 95%, se acepta la tercera hipótesis específica alterna, que indica que existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública, 2023, y en consecuencia se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 30

Tabla cruzada de inteligencia emocional por engagement académico en una universidad pública

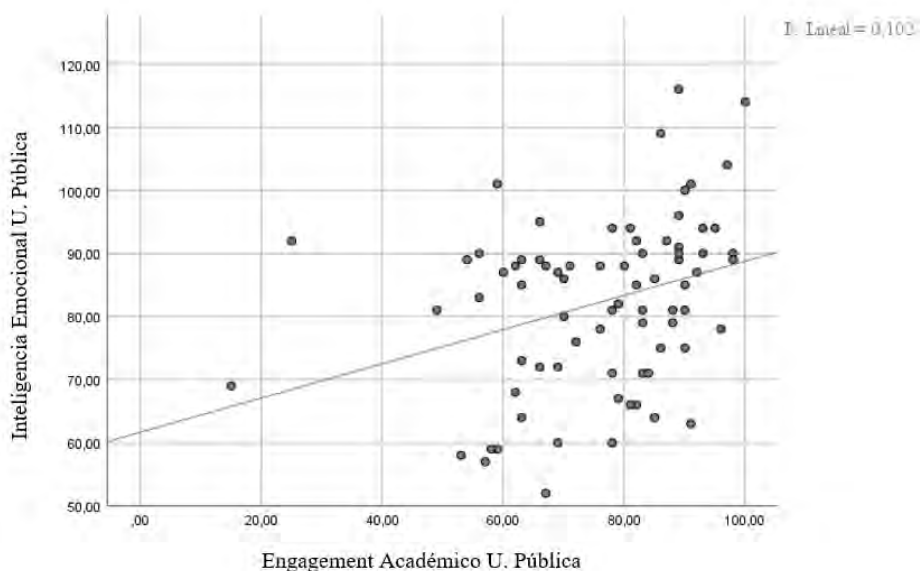
| | | Engagement académico (EA) Universidad Pública | | | | |
|---|----------------|--|------------|----------------|------------|--------|
| | | | Nivel bajo | Nivel adecuado | Nivel alto | TOTAL |
| Inteligencia emocional (IE) Universidad Pública | Nivel bajo | Frecuencia | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | | % del total | 1.3% | 0.0% | 0.0% | 1.3% |
| | Nivel adecuado | Frecuencia | 13 | 18 | 12 | 43 |
| | | % del total | 17.1% | 23.7% | 15.8% | 56.6% |
| | Nivel alto | Frecuencia | 9 | 7 | 16 | 32 |
| | | % del total | 11.8% | 9.2% | 21.1% | 42.1% |
| TOTAL | | Frecuencia | 23 | 25 | 28 | 76 |
| | | % del total | 30.3% | 32.9% | 36.8% | 100.0% |

Nota. Del total de estudiantes de psicología encuestados de una universidad pública del Cusco se observa que 18 poseen niveles adecuados de inteligencia emocional en correspondencia con niveles adecuados de engagement académico.

En la Tabla 30 se aprecia que del total de la muestra de una universidad pública del Cusco un 23.7% de estudiantes de psicología posee niveles adecuados de inteligencia emocional así como poseen niveles adecuados de engagement académico, seguidamente se observa un 21.1% de estudiantes de psicología que poseen altos niveles de inteligencia emocional así como niveles altos de engagement académico, contrario a esto, sólo se tiene que un 1.3% cuenta con niveles bajos tanto de inteligencia emocional como de engagement académico, por ello se corrobora la existencia de una correlación positiva media entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública del Cusco, 2023.

Figura 20

Diagrama de dispersión entre inteligencia emocional y engagement académico en una universidad pública del Cusco



Nota. El diagrama de dispersión muestra la correlación positiva media entre las variables de dicha investigación en la muestra de una universidad pública del Cusco. Además, de acuerdo al coeficiente de determinación (0,102) es decir que un 10.2% de la variación de la inteligencia emocional es explicada por la variación del engagement académico y viceversa.

Tabla 31

Correlación entre inteligencia emocional y engagement académico en una universidad privada

| | | Engagement académico U. Privada | |
|------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--------------|
| | | Coefficiente de correlación | ,402 |
| Rho de Spearman | Inteligencia emocional U. Privada | Sig. (bilateral) | 0.000 |
| | | N | 244 |

Nota. Se observa un coeficiente de correlación positiva ,402 y un $p < 0.05 = 0.000$ en los estudiantes de psicología de una universidad privada del Cusco.

En la Tabla 31 se evidencia la existencia de correlación positiva media para las variables inteligencia emocional y engagement académico en la muestra de una universidad privada del Cusco (Rho = ,402) con un nivel altamente significativo ($p < 0.05 = 0.000$) para dicha investigación, de modo que a un nivel de confianza del 95%, se acepta la cuarta hipótesis específica alterna, que indica que existe relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada del Cusco, 2023, y en consecuencia se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 32

Tabla cruzada de inteligencia emocional por engagement académico en una universidad privada

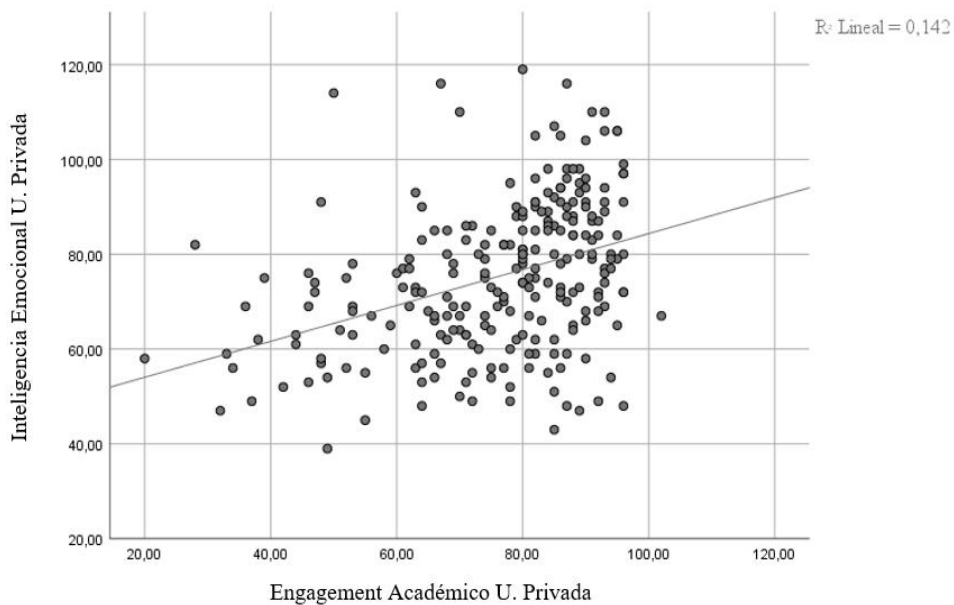
| | | Engagement académico (EA) Universidad Privada | | | | |
|-----------------------------|----------------|--|------------|----------------|------------|--------|
| | | | Nivel bajo | Nivel adecuado | Nivel alto | TOTAL |
| Inteligencia emocional (IE) | Nivel bajo | Frecuencia | 11 | 8 | 7 | 26 |
| | | % del total | 4.5% | 3.3% | 2.9% | 10.7% |
| Universidad Privada | Nivel adecuado | Frecuencia | 50 | 64 | 48 | 162 |
| | | % del total | 20.5% | 26.2% | 19.7% | 66.4% |
| | Nivel alto | Frecuencia | 5 | 16 | 35 | 56 |
| | | % del total | 2.0% | 6.6% | 14.3% | 23.0% |
| TOTAL | | Frecuencia | 66 | 88 | 90 | 244 |
| | | % del total | 27.0% | 36.1% | 36.9% | 100.0% |

Nota. Del total de estudiantes de psicología encuestados de una universidad privada del Cusco se observa que 64 poseen niveles adecuados de inteligencia emocional en correspondencia con niveles adecuados de engagement académico.

En la Tabla 32 se muestra que del total de la muestra de una universidad privada del Cusco, un 26.2% de estudiantes de psicología posee niveles adecuados de inteligencia emocional y de engagement académico, seguidamente se observa un 14.3% de estudiantes de psicología que poseen niveles altos de inteligencia emocional y a su vez altos niveles de engagement académico, contrario a esto, solo se tiene que el 4.5% de ellos presenta niveles bajos de inteligencia emocional así como niveles bajos de engagement académico, ello corrobora la existencia de una correlación positiva media entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada del Cusco, 2023.

Figura 21

Diagrama de dispersión entre inteligencia emocional y engagement académico en una universidad privada del Cusco



Nota. El diagrama de dispersión muestra la correlación positiva media entre las variables de dicha investigación en la muestra de una universidad privada del Cusco. Además, de acuerdo al coeficiente de determinación (0,142), es decir que un 14.2% de la variación de la inteligencia emocional es explicada por la variación del engagement académico y viceversa.

Capítulo VI

Discusión

La investigación llevada a cabo permitió la medición de ciertas variables sociodemográficas de la población de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco en el retorno a la educación presencial. Estos datos evidenciaron una mayor prevalencia de estudiantes pertenecientes a una universidad de gestión privada del Cusco igual a 76.3% que llevan clases de manera presencial, siendo una minoría los estudiantes pertenecientes a una universidad de gestión pública del Cusco igual a 23.7% con la misma modalidad de enseñanza. Esta representatividad poblacional es un reflejo de la distribución de la educación superior universitaria actual en el Perú. Así mismo, se halló una mayor población de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco de sexo femenino equivalente al 69.3% en contraste con la población masculina de 28.8%. Estos datos no son novedosos dada la usual inclinación femenina por profesiones relacionadas al cuidado de la salud, las ciencias sociales, entre otras que acoplan determinadas habilidades con el perfil requerido en dichas profesiones. Además, se encontró que prácticamente la mitad de la población de estudio poseía entre 18 y 20 años de edad, equivalente al 49.7%, seguido de una gran cantidad de estudiantes entre 21 y 25 años de edad igual a 40.2%, lo cual evidencia que la gran mayoría de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 se caracterizan como jóvenes en el rango etáreo. Relacionado con ello, los estudiantes de psicología de dicha población con mayor representatividad en el estudio fueron los de quinto ciclo académico (19.7%), seguido por los de tercer ciclo académico (17.8%) y los de segundo ciclo académico (15.3%), sin embargo, la menor representatividad se situó en noveno y octavo ciclo académico (2.5% y 3.8% respectivamente), dicha distribución podría deberse a las dificultades por las que atraviesan los estudiantes de psicología de dos

universidades del Cusco, en su camino hacia la profesionalización a medida que avanzan ya que, los retos académicos, económicos, personales, sociales, entre otros, incrementan. Disminuyendo así, la presencia y disposición en el estudio.

Ahora bien, los resultados hallados en la presente se apoyan teóricamente en lo postulado por la psicología positiva la cual estudia a las personas siendo y entregando lo mejor de sí en su experiencia de vida, lo que se conoce como experiencia óptima y brinda conocimientos sobre una vida con salud, productiva, significativa y feliz. Para dicho enfoque es necesario atender tanto las debilidades como las fortalezas, esto es, ayudar a las personas sanas a construir una vida plena, así como ayudar a aquellas personas heridas y enfermas mentalmente (Park et al., 2013). Además, es necesario destacar que las instituciones positivas son aquellas que albergan mayor cantidad de personas y vínculos como las familias, centros educativos, negocios y comunidades. En ese entender, la naturaleza del estudio gira en torno a una población estudiantil, desde la psicología como ciencia, la psicología educativa se articula con una perspectiva positiva que enfoca su atención en las fortalezas y atributos de los individuos y de los grupos que se desarrollan en ambientes educativos (Hughes, 2000 en Contreras y Esguerra, 2006). En el retorno a la enseñanza presencial en la universidad.

A continuación, se detallan los objetivos propuestos en el estudio:

Respecto al primer objetivo específico, en los niveles de inteligencia emocional de la población de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 se halló una mayor prevalencia de niveles adecuados de inteligencia emocional de 64.1%, con sólo un 8.4% de niveles bajos en la población, lo cual de un modo global indica una tendencia de la mayoría de la población a manejar adecuadamente sus emociones, es decir, poseen la capacidad de reconocer y expresar emociones propias y usar la razón para gestionarlas respecto al contexto más adecuado,

según lo propuesto por Salovey y Mayer (1997). Así pues, Salcedo (2017) halló niveles medios de inteligencia emocional en más de la mitad de una población de estudiantes de psicología, resultados que coinciden con lo encontrado en este estudio. No obstante, en estudios como el de Castelo (2018) y León (2021) se demostró la existencia de un mayor porcentaje de estudiantes de psicología con niveles bajos y muy bajos de inteligencia emocional. A partir de dichos resultados se puede inferir que, en el retorno a la educación universitaria presencial los niveles adecuados de inteligencia emocional se han mantenido e incluso mejorado respecto a los datos anteriores a la pandemia en dicha población.

Además, los resultados de la investigación por dimensión revelaron que los niveles adecuados en la dimensión atención emocional y reparación emocional fueron los de mayor prevalencia en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 (61.8% y 58.2% respectivamente) sin embargo, en la dimensión claridad emocional se hallaron niveles adecuados (47.2%) más bajos y similares a los niveles bajos en esta misma dimensión (45.9%), lo cual mostraría de un modo más preciso las dificultades de los estudiantes de psicología de la investigación por comprender sus estados emocionales que, según Extremera y Fernández-Berrocal (2003) tienen que ver con la habilidad para reconocer conexiones entre emociones, causas y efectos de estas, sentimientos complejos y transiciones en los estados emocionales, los cuales son necesarios para desarrollar una óptima inteligencia emocional.

En tanto al segundo objetivo específico, en los niveles de engagement académico la población de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 se encontró una similitud entre los niveles adecuados de engagement académico (36.9%) y niveles altos (35.3%) en los estudiantes de psicología, lo cual indicaría una tendencia de la mayoría a implicarse energéticamente en las actividades académicas, esforzarse y estar satisfechos de su performance

y de su éxito académico como lo explica Schaufeli et al. (2002) además de persistir en ese estado-afectivo cognitivo durante el tiempo que amerite su formación académica, referido en Usán y Salavera (2019). Por otro lado, los niveles bajos de engagement académico también se encontraron significativos (27.8%), estos resultados evidenciarían que un menor porcentaje de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco no se involucra ni compromete completamente en su experiencia general de aprendizaje en el retorno presencial a clases, es decir, estudiantes que muestran falta de interés en las asignaturas, una participación limitada en actividades académicas, poca o nula iniciativa para buscar recursos adicionales y rendimiento académico bajo, acompañado de sensaciones de falta de sentido y valor respecto a su profesión universitaria. Los hallazgos de Ponte (2021) sobre engagement académico en universitarios difieren de lo encontrado en este estudio, pues halló niveles muy bajos en la mayoría de la población, por otro lado, Neme (2022) halló resultados muy similares, respecto a los niveles de engagement académico, que respaldan este estudio. Estos resultados indicarían que, en el marco del retorno presencial a la universidad, el engagement académico tiende a elevarse hacia los niveles adecuados y altos, así como disminuyen los niveles bajos, sin embargo, todavía existe un porcentaje significativo de estudiantes de psicología de la población investigada con niveles bajos de engagement académico.

Relacionado a ello, los resultados de la investigación por dimensión mostraron que más de la mitad de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 obtuvo puntajes adecuados para la dimensión absorción en los estudios (66.9%) pero un 38.1% obtuvo puntajes bajos para la dimensión vigor en los estudios, seguido de un 32.5% con niveles bajos para la dimensión dedicación en los estudios. Según lo hallado podemos interpretar que, aunque prevalece una cantidad de estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco con una

adecuada capacidad para concentrarse y enfocarse por completo en su proceso de aprendizaje, existe también una cantidad significativa de estudiantes de psicología a los que les cuesta persistir en sus esfuerzos y disfrutar del proceso de adquisición de conocimientos, así como mantenerse comprometidos con el significado de los estudios para su profesión (Schaufeli et al., 2002 en Usán y Salavera, 2019) en el contexto del retorno a la educación presencial.

En referencia al tercer objetivo específico, se compararon los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de psicología según universidad de procedencia, 2023 en base a la prueba U de Mann-Whitney se obtuvo un $p < 0.05$, para universidad pública $\bar{x} = 82.3$ y para universidad privada $\bar{x} = 75.3$, con una diferencia de medias visible, por tal motivo se aceptó la primera hipótesis específica que plantea que existen diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional entre los estudiantes de psicología de una universidad pública y una privada en el retorno presencial a clases. No obstante, en una investigación con población de estudiantes de psicología como la de Hidalgo y Quispe (2019) no se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de inteligencia emocional en ambos tipos de gestión universitaria salvo en la dimensión manejo de estrés en la que la universidad pública tenía menores niveles de manejo. Sin embargo, Hernández (2019) encontró diferencias en aquellos universitarios que procedían de colegios públicos pues, poseían puntuaciones medias sobresalientes en asertividad, presiones emocionales y somatización emocional, por otro lado, los estudiantes de colegios privados poseían puntuaciones medias más altas en la capacidad de relacionarse con los demás. Del mismo modo, Banda y Delgado (2021) hallaron en estudiantes de una universidad pública del Cusco, niveles moderados de inteligencia emocional significativamente más altos (53.9%) comparados con los niveles moderados de inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada del Cusco (22.4%) (León, 2021). A partir

de lo cual, se puede interpretar que la forma en la que los estudiantes de psicología de este estudio son capaces de usar su inteligencia emocional, se ve influida por el tipo de gestión que posee su institución educativa sea esta de tipo privada o pública conjuntamente al modelo educativo que se maneje (previo o posterior a la pandemia por Covid-19) ya que, el nivel de exigencia, las condiciones, las oportunidades, entre otras características de la misma, fomenta en los estudiantes el desarrollo en mayor o menor medida de sus recursos emocionales, con énfasis en lo que su entorno demanda con mayor frecuencia en el retorno a la educación presencial.

Acerca del cuarto objetivo específico, se compararon los niveles de engagement académico en los estudiantes de psicología según universidad de procedencia, 2023 en base a la prueba U de Mann-Whitney se obtuvo un $p > 0.05$, para universidad pública $\bar{x} = 76.0$ y para universidad privada $\bar{x} = 75.9$, con una diferencia de medias prácticamente nula, por tal motivo se aceptó la segunda hipótesis específica nula que plantea que no existen diferencias significativas en los niveles de engagement académico entre los estudiantes de psicología de una universidad pública y una privada. En el trabajo de Hernández (2019) se halló resultados medianamente similares, pues la procedencia de los estudiantes universitarios de colegios públicos y privados varió leve y poco significativamente entre sí, respecto a sus niveles de engagement académico (en todas sus dimensiones) al igual que en el presente estudio. A partir de lo cual se puede entender que un factor como el tipo de gestión universitaria no ejerce una influencia valiosa en los niveles de engagement académico de los estudiantes de psicología (previo o posterior a la pandemia por Covid-19), pues con modelos educativos diferentes el engagement académico es cultivado en ambas universidades en este retorno a la educación presencial. Ya que la presencia de dicha variable se puede deber a otros factores, como estrategias personales del estudiante,

apoyo institucional y de los docentes, apoyo familiar entre otros como se menciona en Torres y Botero (2021).

El objetivo general de la investigación estuvo referido a establecer la relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; fue a partir de los resultados obtenidos que, se demostró la existencia de una correlación medianamente positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($Rho = .383, p < 0.05$), por lo que se aceptó la hipótesis general del estudio en la cual se plantea la existencia de una relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco. En ese sentido, Tortosa (2021) encontró en su meta-análisis una correlación significativa entre ambas variables en adolescentes de España. Así como, Hernández (2021) halló una correlación positiva y significativa entre todas las dimensiones de inteligencia emocional con engagement académico en estudiantes universitarios de México, Portugal y España, al igual que Bernedo (2022), siendo estos trabajos de respaldo para nuestros hallazgos. Aunque contrariamente a ello, Neme (2022) en su investigación no encontró una correlación entre ambas variables ni directa ni significativamente, en universitarios de Arequipa, lo cual refuta lo encontrado en este estudio. Con base en los resultados presentados, se puede interpretar que, usualmente en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 los niveles de inteligencia emocional que poseen, tienden con frecuencia a influir en los niveles de engagement académico, y viceversa en el retorno a la educación presencial. Es decir, a mayores niveles de inteligencia emocional que posean los estudiantes de psicología, es esperable hallar mayores niveles de engagement académico, así como cuando se encuentren niveles bajos en cualquiera de las variables, aunque es necesario aclarar que dicha relación no determina a las variables.

El quinto objetivo específico de la investigación estuvo referido a establecer relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública del Cusco, 2023 y a partir de los resultados hallados se demostró la existencia de una correlación positiva media altamente significativa en la muestra de dicha universidad ($Rho = .348, p < 0.05$), por lo que se aceptó la tercera hipótesis específica del estudio y por ende se rechaza la nula. Así como en el estudio de Hernández (2019) se obtuvo evidencia de la correlación significativa y positiva entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad pública, sin embargo, en el mismo estudio no se halló correlación significativa en los docentes universitarios de la misma institución. Además, el estudio de Usán y Salavera (2019) apoya los resultados hallados, pues su investigación en estudiantes de centros educativos públicos demostró que, los estudiantes al tener mayores niveles de inteligencia emocional se relacionaron con un mayor engagement académico y a su vez con menores niveles de burnout académico. Por su parte Banda y Delgado (2021) encontraron que, estudiantes de una universidad pública del Cusco, obtuvieron una relación moderada y positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En este sentido se puede inferir que, en una universidad de gestión pública del Cusco, 2023 los estudiantes de psicología con elevados niveles de inteligencia emocional tienden con frecuencia a tener niveles elevados de engagement académico, de igual modo al poseer menores niveles de inteligencia emocional es posible encontrar estudiantes de psicología con menores niveles de engagement académico en el contexto del retorno a la presencialidad educativa, y de manera general que en las instituciones educativas de gestión pública existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico.

El sexto objetivo específico de la investigación estuvo referido a establecer relación entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada del Cusco, 2023 y a partir de los resultados hallados se demostró la existencia de una correlación positiva media altamente significativa en la muestra de dicha universidad ($Rho = .402, p < 0.05$), por lo que se aceptó la cuarta hipótesis específica del estudio y por ende se rechaza la nula. Así pues, lo hallado en el presente estudio se respalda en lo encontrado por Arias et al. (2020) quien halló una relación entre las dimensiones de inteligencia emocional con engagement académico mucho más alta en mujeres que en varones procedentes de una universidad privada. Ahora bien, en los estudios de Salcedo (2017) en una universidad privada de Huancayo no se encontró una relación directa ni significativa entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico, en los estudiantes de psicología de dicha institución, muy parecido a lo estudiado por León (2021) respecto a las mismas variables, en este caso encontrando una correlación baja, aunque significativa en estudiantes de psicología de una universidad privada del Cusco. En este sentido se puede inferir que, en una universidad de gestión privada del Cusco, 2023 los estudiantes de psicología con elevados niveles de inteligencia emocional tienden con frecuencia a tener niveles elevados de engagement académico, y de igual modo al tener menores niveles de inteligencia emocional poder presentar menores niveles de engagement académico en el contexto del retorno a la presencialidad educativa, y de manera general que en las instituciones educativas de gestión privada existe relación entre inteligencia emocional y engagement académico, diferenciándose esta última del rendimiento académico por su naturaleza cualitativa y cuantitativa respectivamente.

Capítulo VII

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones:

Primera. - Existe relación significativa positiva media entre inteligencia emocional y engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023 ($Rho = .383, p < 0.05$) al 95% de confianza. A partir de lo cual se puede formular que, los niveles de inteligencia emocional en dichos estudiantes, tienden a relacionarse con los niveles de engagement académico, y viceversa.

Segunda. - Respecto a los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; el 64% posee niveles adecuados, el 27.5% niveles altos y el 8.4% niveles bajos.

Tercera: Respecto a los niveles de engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; el 36.9% posee niveles altos, el 35.3% niveles adecuados y el 27.8% niveles bajos.

Cuarta. - Existe diferencia significativa en los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia (U de Mann-Whitney = 0.000; $p < 0.05$), lo cual se evidencia en una diferencia de medias entre una universidad pública del Cusco ($\bar{x} = 82.3$) y una universidad privada del Cusco ($\bar{x} = 75.3$).

Quinta: No existe diferencia significativa en los niveles de engagement académico en los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023; según universidad de procedencia (U de Mann-Whitney = 0.934; $p > 0.05$), lo cual se evidencia en una diferencia no

significativa de medias entre una universidad pública del Cusco ($\bar{x}= 76.0$) y una universidad privada del Cusco ($\bar{x}= 75.9$).

Sexta. - Existe relación significativa positiva media entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad pública del Cusco, 2023 (Rho = .348; $p<0.05$) al 95% de confianza. A partir de lo cual se puede formular que, en dichos estudiantes los niveles de inteligencia emocional que poseen, tienden a relacionarse con los niveles de engagement académico y viceversa.

Sétima. - Existe relación significativa positiva media entre inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de psicología provenientes de una universidad privada del Cusco, 2023 (Rho = .402; $p<0.05$) al 95% de confianza. A partir de lo cual se puede formular que, en dichos estudiantes los niveles de inteligencia emocional que poseen tienden a relacionarse con los niveles de engagement académico y viceversa.

Recomendaciones:

Con base en los objetivos y los resultados hallados, se sugieren las siguientes recomendaciones para el beneficio de la población de estudio, la comunidad Cusqueña y la comunidad científica en general.

Primera. – Al encontrar una relación significativa entre inteligencia emocional y engagement académico en la población de estudio, a las autoridades universitarias respectivas en coordinación con la escuela profesional de psicología correspondiente, llevar a cabo programas de promoción de inteligencia emocional y engagement académico, así como de prevención de los bajos niveles de las mismas, dirigido principalmente a los estudiantes de psicología de ambas universidades, en el retorno a clases de manera presencial.

Segunda. – Al encontrar niveles bajos de inteligencia emocional en la población de estudio, a las autoridades universitarias respectivas, gestionar una intervención activa a partir de la difusión, supervisión e implementación adecuada de los servicios de salud mental y bienestar universitario que ambas universidades ofrecen, en este retorno a clases de manera presencial. Además, frente a los niveles de engagement académico bajos en la población de estudio, a las autoridades universitarias, promover actividades académicas y extra académicas que involucren la participación más frecuente, no sólo de los estudiantes, sino también de las familias, docentes y la institución académica correspondiente en el retorno a clases de manera presencial.

Tercera. – En cuanto a la universidad pública en conjunto a la universidad privada del presente estudio, a sus autoridades respectivas, para mejorar los niveles de inteligencia emocional de la población de estudio, se debe poner énfasis al desarrollo de habilidades de la dimensión claridad emocional en la implementación de programas de intervención psicológica, en el retorno a clases presencialmente.

Cuarta. – En cuanto a la universidad pública del presente estudio, se recomienda a sus autoridades universitarias, para mejorar los niveles de engagement académico en los estudiantes de psicología, se debe poner énfasis en el desarrollo de habilidades de la dimensión dedicación académica en la ejecución de dichas actividades planificadas. Sumado a ello, respecto a la universidad privada, a sus autoridades universitarias, para mejorar los niveles de engagement académico, se debe poner énfasis en el desarrollo de habilidades de las dimensiones dedicación académica y vigor académico en la implementación de actividades propuestas, en el retorno a clases presencialmente.

Quinta. – A la población de la presente investigación, futuros profesionales de la psicología, acudir, en medida de lo posible, a profesionales de la salud mental para recibir apoyo y orientación en los momentos difíciles del camino de vida, así como para desarrollar mayores habilidades personales que proporcionen la congruencia necesaria entre el actuar personal y profesional.

Sexta. – A los futuros investigadores interesados en el tema, proseguir y expandir los estudios sobre inteligencia emocional y engagement académico, considerando los conocimientos que contiene este estudio, en tanto a la combinación con otras variables desde el enfoque de la psicología positiva y ampliación de sus dimensiones y como tal, lograr el crecimiento de la psicología como ciencia, aportando más conocimientos del estado de variables psicológicas tras el retorno presencial tras la pandemia por Covid-19.

Referencias

- Academia Working Place. (2021). *Curso/Taller Modelo PERMA*. <https://acortar.link/Pj6SKp>
- Alva, A. (s.f.). *Diseño de Investigación*. <https://acortar.link/zdeYYy>
- Amador Pérez, Á. D., Romero, A., & Guzmán, R. M. (2019). *Engagement académico*.
<https://acortar.link/zbaSov>
- APA. (2010). Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la APA.
https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Arana, J. M., Meilán, J. J., & Pérez, E. (2006). El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. *Apreciaciones desde la epistemología*.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80280107.pdf>
- Ardila, R. (2011). *Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?*
<https://acortar.link/fATfEo>
- Arévalo, F. Y., & López, M., A. D. (2023). Estilos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico mediante un análisis comparativo de las modalidades virtual y presencial debido a las restricciones provocadas por pandemia.
<https://acortar.link/xsKEID>
- Arias, D., Vera, M. P., Ramos, T., & Pérez, S. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa.
<https://acortar.link/fYvDGF>
- Arispe, C. M., Yangali, J. S., Guerrero, M. A., Lozada, O. R., Acuña, L. A., & Arellano, C. (2020). <https://acortar.link/JEB5dL>
- Armijo, I., Aspillaga, C., Bustos, C., Calderón, A., Cortés, C., Fossa, P., . . . Vivanco, A. (2021). *Manual de Metodología*. <https://acortar.link/HOXe6L>

- Banda, N. F., & Delgado, M. D. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería, UNSAAC- 2019.
<https://acortar.link/10p1Vz>
- Benites, R. (2021). La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia.
<https://acortar.link/rbXqMI>
- Bermejo García, R., Ferrándiz García, C., Ferrando Prieto, M., Prieto Sánchez, M., & Sáinz Gómez, M. (s.f.). Adaptación española del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para jóvenes. <https://acortar.link/ZklsHC>
- Bernedo García, C., Quiroga Sánchez, E., Liébana Presa, C., Márquez Alvarez, L., Arias Ramos, N., & Fernández Martínez, E. (2022). Factores estresores, Inteligencia Emocional y Engagement en los estudiantes de enfermería durante sus prácticas clínicas.
<https://acortar.link/XeC9Av>
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. <https://acortar.link/5vatw8>
- Borja, D. P., & Luzuriaga, D. F. (2010). Importancia de considerar las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el desarrollo Integral de los niños y niñas en etapa escolar.
<https://acortar.link/ILBIKs>
- Bueno Lugo, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición de los modelos fundantes.
<https://acortar.link/dI7ORY>
- Cari, L. F. (2021). Propiedades psicométricas de la escala del metaconocimiento de los estados emocionales (TMMS-24) en estudiantes universitarios peruanos.
<https://acortar.link/bNEayF>
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. <https://acortar.link/Y5S6SX>

- Castelo, D. L. (2018). Inteligencia emocional y estrategias de solución de problemas en estudiantes de psicología de una Universidad de Cusco, 2016. <https://acortar.link/QzudeJ>
- Castillo Cabeza, S. N., Canchingre Bone, L. A., & Becerra Quiñonez, W. V. (2016). Reflexiones sobre la universidad y la sociedad. <https://acortar.link/safpPG>
- Chacaliza, Q., E. C., & Quintana, M., J. L. (2023). Estrés académico y procrastinación en universitarios de una universidad privada, Cusco - 2022. <https://acortar.link/o5GP37>
- CONCYTEC. (2018). Reglamento RENACYT. <https://acortar.link/qXyXp>
- Contreras , F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. Scientific Electronic Library Online. <https://acortar.link/tfNeXn>
- De la Fuente, R. (2022). El florecimiento en la adultez emergente. <https://acortar.link/OkHgOA>
- Delgado, C. (2022). Percepción de la Didáctica Virtual y Estrés Académico en Estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2020-II. <http://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/6391>
- Diccionario Antenario*. (17 de Diciembre de 2020). <https://acortar.link/n9u4k6>
- Diccionario de Psicología. (2016). booksmedicos.org: <https://acortar.link/uWINMN>
- Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. (2023). <https://acortar.link/r5X0CT>
- Dominguez , R. E., & Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>
- El Comercio. (2021). *Minedu: tasa de deserción en la universidad peruana subió en 4% durante la pandemia*. <https://n9.cl/qv2q>
- Esteban, N. T. (2018). Tipos de Investigación. <http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>
- Estrada, A., E. G. (2023). Estado emocional de los estudiantes universitarios al retorno a las clases presenciales. <https://acortar.link/TREe9N>

Estudia Perú. (2023). Diferencias y semejanzas de Universidad Pública y Privada:

<https://acortar.link/2rW177>

Extremera , N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el

alumnado: evidencias empíricas. <https://acortar.link/VWfYrX>

Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio

de la felicidad. <https://acortar.link/MsuPDx>

Extremera, N., & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo :

hallazgos científicos de sus efectos en el aula. <https://acortar.link/wQ2Z8l>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de

las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. <https://acortar.link/pHoBYi>

Fernández-Abascal, E. G., & Jiménez, M. P. (2010). *Psicología de la emoción.*

<https://acortar.link/LYMxR>

Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La Inteligencia Emocional como fundamento de la

Educación Emocional. <https://acortar.link/yCNa5I>

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). *Inteligencia emocional en la educación.*

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>

Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012).

Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. <https://acortar.link/WH4zE0>

Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación

superior, ¿un mismo concepto? <https://acortar.link/LMIGIT>

Franco, Y. (2014). *Tesis de Investigación. Población y Muestra.* <https://acortar.link/n8Dab>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente.

<https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>

- García Fernández, M., & Giménez Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos, propuesta de un modelo integrador. <https://acortar.link/xpp4D>
- González, R., Custodio, B., & P., A. F. (2020). *Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- González Vélez, J. (2010). Inteligencia emocional y motivación en el deporte.
<https://acortar.link/YhVf3v>
- Hernández , C. I., Rodríguez, A. M., Chambel, M. J., & Llorens, S. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. <https://acortar.link/SvjSzw>
- Hernández Vargas, C. I., & Dickinson Bannack, M. E. (2014). Importancia de la inteligencia emocional en Medicina. <https://core.ac.uk/download/pdf/81119399.pdf>
- Hernández, A. M. (2019). Inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes y docentes de la escuela de turismo sostenibe de la universidad tecnologica de Pereira.
<https://acortar.link/6LfDyK>
- Hernández, R., Fernández , C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hidalgo , V. P., & Quispe , E. J. (2019). Inteligencia emocional en estudiantes de psicología de universidades publicas y privadas de lima metropolitana. <https://acortar.link/zPXvVP>
- INFOBAE. (01 de Abril de 2020). INFOBAE: <https://goo.su/vVXiH>
- Inmaculada, R. (2009). La inteligeicia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. <https://acortar.link/U7a8C0>

- León, C. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Andina del Cusco, período semestre académico 2019-II. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/4551>
- López Hernandez , E. M., Lugo Villaseñor , E., & Gutierrez Díaz, A. (2021). Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia covid-19. <https://acortar.link/s0r75E>
- López, F. J., & Chiclana , C. (2018). Engagement, una plataforma para el desarrollo de la persona. <https://portalderevistas.ufv.es/index.php/comunicacionyhombre/article/view/274>
- López, N., & Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. <https://acortar.link/15yNgB>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Perez, P. R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. <https://acortar.link/ozwkTU>
- Martínez, C. (2012). *Estadística y muestreo*. <https://acortar.link/jpLY7h>
- Mejía, E. (2005). Metodología de la investigación científica. <https://acortar.link/P70UyY>
- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2008). Manual de inteligencia Emocional. <https://acortar.link/11jwoV>
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., & Salovey , P. (2008). *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*. <https://acortar.link/4PGFS2>
- MINEDU. (2021). *El impacto del COVID-19 en la salud mental y deserción universitaria: respuestas para la continuidad*. <https://adclicker.io/f/xqTJac>
- MINEDU. (2023). <https://acortar.link/qkNovh>

- Moreno, V. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Utrecht de engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. <https://acortar.link/HMsKoU>
- Neme, M., Y. A. (2022). La inteligencia emocional y el engagement académico en los estudiantes del centro de idiomas de Santa María, Arequipa-2020. <https://acortar.link/y1YyCl>
- Oporto, M., Fernández, M., & Calderón, C. (2020). El engagement académico en estudiantes: una revisión teórica sobre su dimensión conceptual y aplicada. <https://acortar.link/I61qEz>
- OPS. (06 de Mayo de 2023). OPS: <https://acortar.link/nV8gyw>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). Organización Panamericana de la Salud (OPS): <https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Ortiz, F. G. (2003). *Diccionario de Metodología de La Investigacion Cientifica*. <https://acortar.link/YiAkSE>
- Paguay, G., E. P., Carrillo, B., M. D., Parra, V., D. F., & Esparza, P., F. F. (2023). El estrés y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de carreras empresariales, en periodo pos pandemia. <https://acortar.link/oelu2Q>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385246>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. A. (2023). *Desarrollo Humano*.
- Parada, M., & Pérez, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. <https://acortar.link/HFLTcu>
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). *La Psicología Positiva: Investigación y Aplicaciones*. <https://acortar.link/0BPZhI>

- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso.
<https://acortar.link/AbpuVZ>
- Peraza de Aparicio, C. X. (2021). *Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19*. <https://www.redalyc.org/journal/1800/180069760021/html/>
- Ponte, M. F. (2021). Estrés académico y engagement académico en estudiantes de la facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Privada de Tacna, 2020.
<https://acortar.link/V35czg>
- Prieto Egado, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. <https://acortar.link/EhcRFu>
- Quiroga-Gomez, D. V., & Palaez, M. (2021). Autoeficacia y Engagement Académico en estudiantes. <https://acortar.link/cBZfLy>
- Ruiz Gonzáles, C., & Briceño Cotrina, O. (2020). Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Perú. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3142>
- Salcedo, J. (2017). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Continental, Huancayo. <https://acortar.link/5Jp1FK>
- Saldaña, M. R. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. Dialnet.
<https://acortar.link/EGu2M>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional, imaginación, conocimiento y personalidad. <https://acortar.link/jKRMLK>
- Sánchez, H., & Carlos, R. (2015). Metodología y Diseños en la Investigación Científica.
<https://acortar.link/9cYTAg>

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). La medición del compromiso y el agotamiento: un enfoque analítico de factor confirmatorio de dos muestras. <https://acortar.link/sLYQIJ>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2009). UWES – Utrecht Work Engagement Scale - Manual Español. Occupational Health Psychology Unit. <https://acortar.link/bPodpt>
- Silva Beigaza, D. A., Delgado Candia, S. S., & Huillca Tumpay, M. (2022). Retorno o no a las clases presenciales universitarias Cusco - 2022. <https://acortar.link/BIUufu>
- SUNEDU. (06 de Octubre de 2023). Retrieved 10 de Noviembre de 2023, from SUNEDU: <http://surl.li/svxke>
- Torres, G. A., & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075829>
- Tortosa, B. M., Pérez, M. C., Molero, M. M., Soriano, J. G., Oropesa, N. F., Simón, M. M., . . . Gázquez, J. J. (2021). Engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejpad/article/view/811>
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. <https://acortar.link/ccs11J>
- UNESCO. (s.f.). Retrieved 19 de Marzo de 2023, from Qué debe saber acerca de la educación superior: <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>
- Universidad de Ciencias y Humanidades. (23 de Febrero de 2022). Blog UCH: <https://acortar.link/yRHEbQ>

- Usán, P., & Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. <https://acortar.link/oWPpk8>
- Vargas , C. A. (2015). Revisión historica del concepto de inteligencia. <https://acortar.link/rIh3sC>
- Vargas , L. M., & Estrada, W. C. (2020). El engagement: teoría y nociones. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_va/article/view/1264
- Ventura-León, J. (2020). *Escalas, inventarios y cuestionarios: ¿son lo mismo?* <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.04.001>
- Vilela, P., Sánchez , J., & Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. Scielo: <https://acortar.link/cXBjZR>

Anexos

Anexo A

Encuesta preliminar a Población de Estudio

ENCUESTA EST. PSICOLOGIA G1 ☆ Se guardaron todos los cambios en Drive

Preguntas Respuestas 33 Configuración

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

AGRADECEMOS TU PARTICIPACIÓN, TUS RESPUESTAS NOS AYUDARÁN A COMPRENDER MÁS SOBRE NUESTRO ESTUDIO.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1: ¿Qué emociones sentí cuando retorne a las clases presenciales? *

Sentí mucha más presión en cuanto a las labores académicas y estrés debido a que se presentaban muchas tareas, reuniones virtuales las cuales hacen que no tenga tiempo libre para mí.

2: Después de la pandemia, ¿Cómo percibí mi mundo afectivo (emociones, sentimientos, estado de ánimo)? *

Mi mundo afectivo mejoró

Mi mundo afectivo se mantuvo igual (no cambió)

Mi mundo afectivo empeoró

ENCUESTA EST. PSICOLOGIA G2 ☆

Preguntas Respuestas 14 Configuración

1: ¿Qué emociones me genera el retorno a clases presenciales?

14 respuestas

Alegría, me sentí muy feliz

Incertidumbre, ansiedad

Felicidad

Felicidad, entusiasmo

Sentí miedo o buena esa sensación, luego me sentí bien después de la primera semana

Mucho entusiasmo

Me sentí, feliz emocionada por conocer nuevos compañeros y sobre todo conocer al más pilas para competir en clases

Miedo

Tristeza

2: Después de la pandemia, ¿Cómo percibí mi mundo afectivo (emociones, sentimientos, estado de ánimo)?

14 respuestas

Copiar

Anexo B

Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como finalidad evaluar la Inteligencia Emocional y el Engagement Académico de los estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco, 2023.

Las investigadoras a cargo del presente estudio son:

- Br. Angela Yeraldly Aramburú Quispe
- Br. Camila Lessandra Arriaga Tarqui.

Los instrumentos de aplicación son: "*Trait Meta-Mood Scale*" (TMMS-24) y "*Utrecht Work Engagement Scale for Students*" (UWES-S)

La información que se recoja será confidencial, ya que sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto serán anónimas, es decir, en ningún caso vuestra información será presentada acompañada de su nombre o de algún dato que lo identifique.

Bajo esta información, el participante declara que:

- Ha leído la hoja de información.
- Ha podido formular las preguntas que ha considerado necesarias para el estudio.
- Ha recibido información adecuada y suficiente por las investigadoras.

"CONSIENTO MI PARTICIPACIÓN EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN"

SI
 NO

De antemano se le agradece por su apoyo en la presente investigación.

Anexo C

Ficha Sociodemográfica

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Estimados estudiantes de psicología, en esta sección les presentamos el formulario de datos sociodemográficos, en el cual se recabará datos básicos sobre su persona, lea atentamente y responda cada pregunta como corresponda.

1. EDAD (en números)

20

2. GÉNERO

Femenino

Masculino

Otro

3. CICLO CURSADO

Primer ciclo

Segundo ciclo

Tercer ciclo

Cuarto ciclo

Quinto ciclo

Sexto ciclo

Séptimo ciclo

Octavo ciclo

4. CODIGO UNIVERSITARIO (en números)

225502

Anexo D

Instrumento 1: Escala de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24)

"Trait Meta-Mood Scale" (TMMS-24)

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus 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 o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------|-----------------|--------------|----------------|-----------------------|
| | Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | De Acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
| 1. Presto mucha atención a mis propios sentimientos y de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Normalmente me preocupo por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mi estado de ánimo es algo en lo que suelo pensar. | 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 en claro mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Frecuentemente puedo identificar mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Normalmente reconozco mis sentimientos respecto a los demás. | 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. Usualmente puedo expresar 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 mantenerme optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Aunque sienta miedo, procuro pensar en cosas agradables/positivas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando estoy triste, pienso en aspectos positivos de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Si me siento atrapado en pensamientos complicados, busco maneras 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 enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo E

Instrumento 2: Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S)

"Utrecht Work Engagement Scale for Students" (UWES-S)

INSTRUCCIONES:

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el estudio. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

| Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Regularmente | Bastante veces | Casi siempre | Siempre |
|-------------|--------------------|------------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Ninguna vez | Pocas veces al año | Una vez al mes o menos | Pocas veces al mes | Una vez por semana | Pocas veces por semana | Todos los días |

| | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|--------------|--------------|--------------|---|--------------|
| 1. | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno(a) de energía. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. | Creo que mi carrera tiene significado para mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. | El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. | Me siento fuerte y con energía cuando estoy estudiando o voy a las clases. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. | Estoy entusiasmado(a) con mi carrera. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. | Olvido todo lo que pasa alrededor mío cuando estoy concentrado(a) en mis estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. | Mis estudios me inspiran a realizar cosas nuevas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. | Cuando me levanto por la mañana, me motiva ir a estudiar a la universidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Estoy orgulloso(a) de estudiar la carrera de psicología. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Estoy enfocado(a) en mis estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Mi carrera es retardadora para mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | 'Fluyo' cuando realizo mis tareas como estudiante. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Soy muy "persistente" para afrontar mis tareas como estudiante. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Es difícil para mí desconectarme de mis estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Anexo F

Formato de calificación mediante Juicio de Expertos

Juez N°1 instrumento de inteligencia emocional

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y expertise, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| DIMENSIONES / Items | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----------------------------|--|-------------|----|------------|----|----------|----|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| DIMENSIÓN 1: | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Vigor en los Estudios | | | | | | | | |
| 1 | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía | X | | X | | X | | |
| 4 | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases | X | | X | | X | | |
| 8 | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar | X | | X | | X | | |
| 12 | Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo | X | | X | | X | | |
| 15 | Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 17 | En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 2: | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dedicación en los Estudios | | | | | | | | |
| 2 | Creo que mi carrera tiene significado | X | | X | | X | | |
| 5 | Estoy entusiasmado con mi carrera | X | | X | | X | | |
| 7 | Mis estudios me inspiran cosas nuevas | X | | X | | X | | |
| 10 | Estoy orgulloso de hacer esta carrera | X | | X | | X | | |
| 13 | Mi carrera es retadora para mí | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 3: | | Si | No | Si | No | Si | No | |

| DIMENSIÓN 3: | | Si | No | Si | No | Si | No | |
|--|---|----|----|----|----|----|----|----------------------------------|
| Reparación Emocional (regulación emocional) | | | | | | | | |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | X | | X | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | | | X | Mejorar la redacción (levantado) |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo. | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [X] No aplicable []



Juez N°1 instrumento de engagement académico

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experiencia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| DIMENSIONES / ítems | Pertinencia 1 | | Relevancia 2 | | Claridad 3 | | Sugerencias |
|--|--|----|--------------|----|------------|----|-------------|
| | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: Atención Emocional (percepción emocional) | | | | | | | |
| 1 | Considero que se debería dejar más en claro los sentimientos: personales o del otro. | X | | X | | X | |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | |
| 4 | Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. | X | | X | | X | |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | X | | X | | X | |
| DIMENSIÓN 2: Claridad Emocional (comprensión emocional) | | | | | | | |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | X | | X | | X | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | X | | X | | X | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos en relación al de las otras personas. | X | | X | | X | |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | X | | X | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | X |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | |

| Absorción en los Estudios | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|--|---|--|
| 3 | El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X | |
| 6 | Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios | X | | X | | X | |
| 9 | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios | X | | X | | X | |
| 11 | Estoy inmerso en mis estudios | X | | X | | X | |
| 14 | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X | |
| 16 | Es difícil para mí separarme de mis estudios | X | | X | | X | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

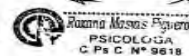
Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad algún enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Apellidos y Nombres del juez validador: Marias Figueroa Roxane

N° DNI: 24 009223

Especialidad del validador: Psicóloga

Juez N°2 instrumento de inteligencia emocional

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experiencia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad 3 | | Sugerencias |
|----|--|-------------|----|------------|----|------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Atención Emocional (percepción emocional) | | | | | | | |
| 1 | Considero que se debería dejar más en claro los sentimientos: personales o del otro. | | | | | | | |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 4 | Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | | |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | | |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Claridad Emocional (comprensión emocional) | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos en relación al de las otras personas. | X | | | X | X | | |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | X | | X | | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | | |

| | DIMENSIÓN 3: Reparación Emocional (regulación emocional) | Si | No | Si | No | Si | No | |
|----|---|----|----|----|----|----|----|--|
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | | | | | | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | | | | | | | |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | X | X | | X | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo. | X | | X | | X | | |

levantada

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Juez N°2 instrumento de engagement académico

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experiencia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----|--|-------------|----|------------|----|----------|----|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | DIMENSIÓN 1: Vigor en los Estudios | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 1 | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía | X | | X | | X | | |
| 4 | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases | X | | X | | X | | |
| 8 | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar | X | | X | | X | | |
| 12 | Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo | X | | X | | X | | |
| 15 | Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 17 | En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Dedicación en los Estudios | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 2 | Creo que mi carrera tiene significado | X | | X | | X | | |
| 5 | Estoy entusiasmado con mi carrera | X | | X | | X | | |
| 7 | Mis estudios me inspiran cosas nuevas | X | | X | | X | | |
| 10 | Estoy orgulloso de hacer esta carrera | X | | X | | X | | |
| 13 | Mi carrera es retardadora para mí | X | | X | | X | | |

| | DIMENSIÓN 3: Absorción en los Estudios | Si | No | Si | No | Si | No | |
|----|---|----|----|----|----|----|----|--|
| 3 | El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 6 | Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios | X | | X | | X | | |
| 9 | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios | X | | X | | X | | |
| 11 | Estoy inmerso en mis estudios | X | | X | | X | | |
| 14 | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 16 | Es difícil para mí separarme de mis estudios | X | | X | | X | | |

encuadrado las observaciones

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad algún enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Apellidos y Nombres del juez validador: Zevallos Velásquez, Luis Enrique

N° DNI: 70011565

Especialidad del validador: Psicólogo ORBAN: JAGUAL CP: 28708

[Firma]
Luis Enrique Zevallos Velásquez
GERENTE GENERAL
T&P CONSULTING GRUPO
RUC: 20603021186

Juez N°3 instrumento de inteligencia emocional

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experiencia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----|--|-------------|----|------------|----|----------|----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 3 | | | |
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: | | | | | | | |
| | Vigor en los Estudios | | | | | | | |
| 1 | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía | X | | X | | X | | |
| 4 | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases | X | | X | | X | | |
| 8 | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar | X | | X | | | X | (Podría cambiarse me apetece - estudio) (sumado) |
| 12 | Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo | X | | X | | X | | |
| 15 | Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 17 | En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien | X | | X | | | X | ... Si me encuentro bien en salud físico emocional (sumado) |
| | DIMENSIÓN 2: | | | | | | | |
| | Dedicación en los Estudios | | | | | | | |
| 2 | Creo que mi carrera tiene significado | X | | X | | X | | Significativo para mí (sumado) |
| 5 | Estoy entusiasmado con mi carrera | X | | X | | X | | |
| 7 | Mis estudios me inspiran cosas nuevas | X | | X | | X | | (descubrir cosas nuevas) (sumado) |
| 10 | Estoy orgulloso de hacer esta carrera | X | | X | | X | | |
| 13 | Mi carrera es retadora para mí | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: | | | | | | | |
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |

| | DIMENSIÓN 3: | Si | No | Si | No | Si | No | |
|----|---|----|----|----|----|----|----|---------------------------|
| | Reparación Emocional (regulación emocional) | | | | | | | |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | | X | (No me entiendo) (sumado) |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | | X | X | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | X | X | | (Falta claridad) (sumado) |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo. | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

*Si existe validez - confiabilidad, dar estimación, Rango para su aplicación
Se relaciona al tema de Investigación*

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Juez N°3 instrumento de engagement académico

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experticia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia 1 | | Relevancia 2 | | Claridad 3 | | Sugerencias |
|----|--|---------------|----|--------------|----|------------|----|---|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Atención Emocional (percepción emocional) | | | | | | | |
| 1 | Considero que se debería dejar más en claro los sentimientos: personales o del otro. | X | | X | | X | | |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | | X | El término "Normalmente" se puede retirar (levantado) |
| 4 | Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | | |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | | |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | X | | X | | X | X | (Corregir) (levantado) |
| | DIMENSIÓN 2: Claridad Emocional (comprensión emocional) | | | | | | | |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | X | | | X | X | | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos en relación al de las otras personas. | X | | X | | | X | (Corregir) (levantado) |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | X | | X | | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | | |

| | Absorción en los Estudios | | | | | |
|----|---|---|--|---|---|---|
| 3 | El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X |
| 6 | Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios | X | | X | | X |
| 9 | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios | X | | X | | X |
| 11 | Estoy inmerso en mis estudios | X | | X | | X |
| 14 | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | | X | X |
| 16 | Es difícil para mí separarme de mis estudios | X | | X | | X |

va

Inmerso - Comprometido
(Contribución, Faltó)
(levantado)

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Si existe suficiencia corrigiendo algunos ítems de menor relevancia.
Existe validez - Contribución - Discriminación ..

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad algún enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Apellidos y Nombres del juez validador: Psicólogo. María Estelita Rodríguez Viquez

N° DNI: 110 32 91169

Especialidad del validador: Clínico - Educativo - Docente



Juez N°4 instrumento de inteligencia emocional

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experiencia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia 1 | | Relevancia 2 | | Claridad 3 | | Sugerencias |
|----|--|---------------|----|--------------|----|------------|----|--|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Atención Emocional (percepción emocional) | | | | | | | |
| 1 | Considero que se debería dejar más en claro los sentimientos: personales o del otro. | X | | X | | | X | Resonar mis sentimientos y d de lo demás. (pensar) |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 4 | Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | | |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | | |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Claridad Emocional (comprensión emocional) | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos en relación al de las otras personas. | X | | X | | X | | |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | X | | X | | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | | |

| | DIMENSIÓN 3: Reparación Emocional (regulación emocional) | Si | No | Si | No | Si | No | |
|----|---|----|----|----|----|----|----|--|
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | X | | X | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | | X | | |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo. | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Juez N°4 instrumento de engagement académico

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experticia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| DIMENSIONES / ítems | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----------------------------|--|-------------|----|------------|----|----------|----|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 3 | | | |
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: | | | | | | | | |
| Vigor en los Estudios | | | | | | | | |
| 1 | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía | X | | X | | X | | |
| 4 | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases | X | | X | | X | | |
| 8 | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar | X | | X | | X | | |
| 12 | Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo | X | | X | | X | | |
| 15 | Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 17 | En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 2: | | | | | | | | |
| Dedicación en los Estudios | | | | | | | | |
| 2 | Creo que mi carrera tiene significado | X | | X | | X | | |
| 5 | Estoy entusiasmado con mi carrera | X | | X | | X | | |
| 7 | Mis estudios me inspiran cosas nuevas | X | | X | | X | | |
| 10 | Estoy orgulloso de hacer esta carrera | X | | X | | X | | |
| 13 | Mi carrera es retadora para mí | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 3: | | | | | | | | |

| Absorción en los Estudios | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|--|---|--|
| 3 | El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X | |
| 6 | Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios | X | | X | | X | |
| 9 | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios | X | | X | | X | |
| 11 | Estoy inmerso en mis estudios | X | | X | | X | |
| 14 | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X | |
| 16 | Es difícil para mí separarme de mis estudios | X | | X | | X | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Es conciso y hay claridad.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad algún enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Apellidos y Nombres del juez validador: Garcera Peron Mayra Vanessa

N° DNI: 49990547

Especialidad del validador: Psicología educativa


 Mayra Vanessa Garcera Peron
 PSICÓLOGA
 CPP 17261

Juez N°5 instrumento de inteligencia emocional

CALIFICACION DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experticia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| DIMENSIONES / ítems | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad 3 | | Sugerencias |
|--|--|-------------|----|------------|----|------------|----|---|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: Atención Emocional (percepción emocional) | | | | | | | | |
| 1 | Considero que se debería dejar más en claro los sentimientos: personales o del otro. | X | | X | | | X | SENTIMIENTO POR CONTENIDO DEFECTO. |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 4 | Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. | X | | X | | | X | EL ESTADO DE ANIMO ES OTRO COMPONENTE AFECTIVO. |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | | X | | X | | X | NOY CONTRA, MAS EN LAS EMOCIONES. |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. / | | X | | X | | X | |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | | X | | X | | X | |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 2: Claridad Emocional (comprensión emocional) | | | | | | | | |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | | X | | X | | X | EMOCIONES |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | | X | | X | | X | |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos en relación al de las otras personas. | | X | | X | | X | EMOCIONES |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | | X | | X | | X | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | | X | | X | | X | EMOCIONES. |

| DIMENSIÓN 3: Reparación Emocional (regulación emocional) | | Si | No | Si | No | Si | No | |
|---|---|----|----|----|----|----|----|---|
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | X | | X | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | de articulación cognitivo-emocional, tal como el ítem |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | | X | | |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | | | | | | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo. | | | | | | | EMOCIONES. |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El instrumento tiene suficiencia, sin embargo, conviene abordar la observación 7 y praxia en su levantamiento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [X] No aplicable []

Juez N°5 instrumento de engagement académico

CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO A VALIDAR (Marque usted con una "x" según corresponda su criterio y experticia, puede añadir sugerencias para la modificación del ítem que considere pertinente)

| | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----|--|-------------|---|------------|---|----------|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | DIMENSIÓN 1: Vigor en los Estudios | | | | | | | |
| 1 | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía | X | | X | | X | | |
| 4 | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases | X | | X | | X | | |
| 8 | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar | X | | X | | X | | |
| 12 | Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo | X | | X | | X | | |
| 15 | Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante | X | | X | | X | | |
| 17 | En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien | X | | X | | | X | Un estudiante promedio muestra en la mayoría de ítems. Considerar esto. |
| | DIMENSIÓN 2: Dedicación en los Estudios | | | | | | | |
| 2 | Creo que mi carrera tiene significado | X | | X | | X | | |
| 5 | Estoy entusiasmado con mi carrera | X | | X | | X | | |
| 7 | Mis estudios me inspiran cosas nuevas | X | | X | | X | | |
| 10 | Estoy orgulloso de hacer esta carrera | X | | X | | X | | |
| 13 | Mi carrera es retadora para mí | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: | | | | | | | |

| Absorción en los Estudios | | | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|--|---|
| 3 | El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X |
| 6 | Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios | X | | X | | X |
| 9 | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios | X | | X | | X |
| 11 | Estoy inmerso en mis estudios | X | | X | | X |
| 14 | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante | X | | X | | X |
| 16 | Es difícil para mí separarme de mis estudios | X | | X | | X |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El instrumento tiene suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad algún enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Apellidos y Nombres del juez validador: MAG. Ps. Hernán Aguirre Colpaert

N° DNI: 23984629

Especialidad del validador: Psicología Clínica y de la Salud


 Hernán Aguirre Colpaert
 PSICÓLOGO CLÍNICO Y DE LA SALUD
 C/Ps P. 5051
 Reg. Esp. 00047

Anexo G

Autorización de acceso a la población de estudio en una Universidad Pública del Cusco

Cusco, 11 de mayo de 2023

Srtas.

Angela Yeraldly Aramburú Quispe, y Camila Lessandra Arriaga Tarqui

Presente.

Estimadas Tesisistas:

Les dirijo la presente y luego de saludarles y hacer votos por el logro de vuestros objetivos paso ha explicitar el motivo de la presente, tal es, AUTORIZARLES EL ACCESO A LA POBLACION ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA, EN MI CONDICION DE DIRECTORA DE LA MISMA.

En este sentido les recordamos que la presente surte efecto a razón de la realización de la investigación intitulada "*Inteligencia Emocional Percibida y Engagement Académico: un estudio en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco en el contexto postpandemia*"

Al emitir la presente le recordamos que los procedimientos ha realizar tanto como el manejo de los datos e información resultante deberán sujetarse a las normas metodológicas y éticas correspondientes.

Sin otro particular, me despido de usted, augurándole éxito en la tarea investigativa que emprende.

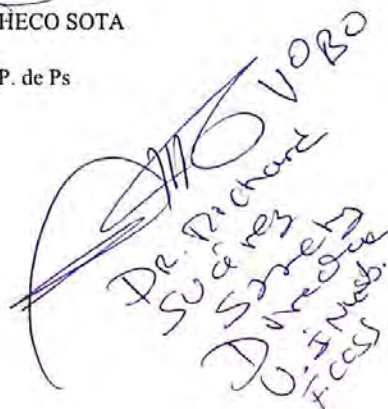
Atentamente:



Dra. Vilma Aurora PACHECO SOTA

Directora de la EP. de Ps

CC.
Decanatura.
Dirección de Investigación de la EP. de Psicología.



Anexo H

Autorización de acceso a la población de estudio en una Universidad Privada del Cusco

“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

SOLICITUD

Señora: Mayra Vanessa Garcia Perez
Coordinadora de la EAP de Psicología

Asunto: PERMISO DE ACCESO A LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SEMESTRE 2023-10 PARA TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

De nuestra mayor consideración, nosotras, Angela Yerlidy Aramburú Quispe, Bachiller en Psicología identificada con DNI N°73060848 y Camila Lessandra Arriaga Tarqui, Bachiller en Psicología Identificada con DNI N°72164968, nos presentamos ante usted para manifestarle lo siguiente: Que, actualmente venimos culminando nuestra formación universitaria (UNSAAC), siendo uno de los requisitos para optar a la Titulación Profesional de Psicología, la ejecución de un trabajo de investigación denominado: "*Inteligencia Emocional Percibida y Engagement Académico: un estudio en estudiantes de psicología de dos universidades del Cusco en el contexto post pandemia*"

Por ello es que, solicitamos a su digno despacho el permiso respectivo para aplicar un test de Inteligencia Emocional Percibida denominado "*Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*" y un test de Engagement Académico denominado "*Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S)*" a los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de su digna universidad de su digna universidad en el presente semestre 2023-10.

Esperando acceda a nuestra petición, le agradecemos de antemano deseándole los mejores parabienes en su gestión, nos despedimos.

Cusco, 12 de mayo del 2023

Muy atentamente,



Angela Yerlidy Aramburú Quispe
DNI: 73060848



Camila Lessandra Arriaga Tarqui
DNI: 72164968

Autoriza,



Mayra Vanessa Garcia Perez
Coordinadora de la EAP de Psicología

Anexo I

Evidencia de aplicación de instrumentos en una Universidad Pública del Cusco



Anexo J

Evidencia de aplicación de instrumentos en una Universidad Privada del Cusco



Anexo K

Base de Datos en Formato Excel

| # | SINO | EDAD | GENERO | CICLO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | IQMI | IQMI | Atención | Atención | Atención | Atención | Atención | |
|----|------|------|--------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 1 | SI | 19 | 1 | 6 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 55 | Baja inteligencia emocional | 17 | Baja atención | 18 | Baja claridad | 20 | Baja reparación |
| 2 | SI | 18 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 116 | Alta inteligencia emocional | 36 | Alta atención | 40 | Alta claridad | 40 | Alta reparación | |
| 3 | SI | 19 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 110 | Alta inteligencia emocional | 37 | Alta atención | 40 | Alta claridad | 33 | Adecuada reparación | |
| 4 | SI | 19 | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 89 | Alta inteligencia emocional | 31 | Adecuada atención | 25 | Adecuada claridad | 33 | Adecuada reparación | |
| 5 | SI | 19 | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 89 | Alta inteligencia emocional | 31 | Adecuada atención | 25 | Adecuada claridad | 33 | Adecuada reparación | |
| 6 | SI | 23 | 1 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 67 | Adecuada inteligencia emocional | 21 | Baja atención | 23 | Baja claridad | 23 | Adecuada reparación | | |
| 7 | SI | 19 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 70 | Adecuada inteligencia emocional | 18 | Baja atención | 23 | Baja claridad | 29 | Adecuada reparación | | |
| 8 | SI | 22 | 1 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 67 | Adecuada inteligencia emocional | 22 | Baja atención | 22 | Baja claridad | 23 | Adecuada reparación | |
| 9 | SI | 22 | 1 | 6 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 56 | Adecuada inteligencia emocional | 21 | Baja atención | 17 | Baja claridad | 18 | Baja reparación | | |
| 10 | SI | 21 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 65 | Adecuada inteligencia emocional | 24 | Adecuada atención | 17 | Baja claridad | 24 | Adecuada reparación | | |
| 11 | SI | 20 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 104 | Alta inteligencia emocional | 36 | Alta atención | 31 | Adecuada claridad | 37 | Alta reparación | | |
| 12 | SI | 19 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 79 | Adecuada inteligencia emocional | 23 | Adecuada atención | 26 | Adecuada claridad | 30 | Adecuada reparación | | |
| 13 | SI | 20 | 1 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 54 | Baja inteligencia emocional | 19 | Baja atención | 22 | Baja claridad | 13 | Baja reparación | | |
| 14 | SI | 20 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 54 | Baja inteligencia emocional | 19 | Baja atención | 22 | Baja claridad | 13 | Baja reparación | |
| 15 | SI | 22 | 2 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 5 | 1 | 56 | Adecuada inteligencia emocional | 15 | Baja atención | 19 | Baja claridad | 22 | Baja reparación | |
| 16 | SI | 20 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 79 | Adecuada inteligencia emocional | 28 | Adecuada atención | 26 | Adecuada claridad | 25 | Adecuada reparación | | |
| 17 | SI | 20 | 1 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 54 | Baja inteligencia emocional | 19 | Baja atención | 22 | Baja claridad | 13 | Baja reparación | | |
| 18 | SI | 22 | 2 | 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 98 | Alta inteligencia emocional | 34 | Alta atención | 28 | Adecuada claridad | 36 | Alta reparación | | |
| 19 | SI | 19 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 75 | Adecuada inteligencia emocional | 25 | Adecuada atención | 25 | Adecuada claridad | 25 | Adecuada reparación | | |
| 20 | SI | 19 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 86 | Adecuada inteligencia emocional | 34 | Alta atención | 26 | Adecuada claridad | 26 | Adecuada reparación | | |
| 21 | SI | 23 | 2 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 95 | Alta inteligencia emocional | 30 | Adecuada atención | 34 | Adecuada claridad | 31 | Adecuada reparación | |
| 22 | SI | 19 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 64 | Adecuada inteligencia emocional | 19 | Baja atención | 16 | Baja claridad | 29 | Adecuada reparación | | |
| 23 | SI | 27 | 2 | 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 47 | Baja inteligencia emocional | 17 | Baja atención | 15 | Baja claridad | 15 | Baja reparación | |
| 24 | SI | 20 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 57 | Adecuada inteligencia emocional | 21 | Baja atención | 16 | Baja claridad | 20 | Baja reparación | |
| 25 | SI | 21 | 1 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 88 | Alta inteligencia emocional | 36 | Alta atención | 27 | Adecuada claridad | 25 | Adecuada reparación | | |
| 26 | SI | 21 | 2 | 5 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 58 | Adecuada inteligencia emocional | 20 | Baja atención | 18 | Baja claridad | 20 | Baja reparación | | |
| 27 | SI | 20 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 56 | Adecuada inteligencia emocional | 20 | Baja atención | 17 | Baja claridad | 19 | Baja reparación | | |
| 28 | SI | 19 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 59 | Adecuada inteligencia emocional | 24 | Adecuada atención | 18 | Baja claridad | 17 | Baja reparación | |
| 29 | SI | 19 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 49 | Baja inteligencia emocional | 17 | Baja atención | 14 | Baja claridad | 18 | Baja reparación | |
| 30 | SI | 19 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 49 | Baja inteligencia emocional | 20 | Baja atención | 15 | Baja claridad | 14 | Baja reparación | |
| 31 | SI | 19 | Otro | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 76 | Adecuada inteligencia emocional | 32 | Adecuada atención | 21 | Baja claridad | 23 | Adecuada reparación | | |
| 32 | SI | 19 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 75 | Adecuada inteligencia emocional | 29 | Adecuada atención | 28 | Adecuada claridad | 18 | Baja reparación | |
| 33 | SI | 18 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 78 | Adecuada inteligencia emocional | 26 | Adecuada atención | 22 | Baja claridad | 30 | Adecuada reparación | |
| 34 | SI | 18 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 66 | Adecuada inteligencia emocional | 22 | Baja atención | 15 | Baja claridad | 29 | Adecuada reparación | |
| 35 | SI | 18 | 1 | 2 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 2 | 81 | Adecuada inteligencia emocional | 32 | Adecuada atención | 25 | Adecuada claridad | 24 | Adecuada reparación |

Base de Datos del Programa SPSS 26

ANGIE LESANDRA22 22.sav (ConjuntoDatos1) - IBM SPSS Statistics Editor de datos

| | Universidad | Código | Cor ser | Edad | Sexo | Semestre | ie1 | ie2 | ie3 | ie4 | ie5 | ie6 | ie7 | ie8 | ie9 | ie10 | ie11 | ie12 |
|----|-------------|-----------|---------|-------|------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 1.00 | 182689.00 | SI | 22.00 | 1 | 8.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 2.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 2 | 1.00 | 171324.00 | SI | 22.00 | 2 | 8.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 2.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |
| 3 | 1.00 | 194590.00 | SI | 21.00 | 1 | 8.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 2.00 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 4 | 1.00 | 171242.00 | SI | 24.00 | 2 | 10.00 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 3.00 | 4.00 | 1.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.00 | 4.00 | 5.00 |
| 5 | 1.00 | 194573.00 | SI | 27.00 | 2 | 8.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |
| 6 | 1.00 | 195011.00 | SI | 20.00 | 1 | 8.00 | 3.00 | 5.00 | 4.00 | 5.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 7 | 1.00 | 200899.00 | SI | 19.00 | 1 | 7.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 |
| 8 | 1.00 | 130478.00 | SI | 26.00 | 1 | 7.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 2.00 | 2.00 | 3.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 9 | 1.00 | 195005.00 | SI | 21.00 | 1 | 8.00 | 4.00 | 5.00 | 4.00 | 5.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 10 | 1.00 | 193072.00 | SI | 21.00 | 1 | 8.00 | 4.00 | 3.00 | 4.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 3.00 |
| 11 | 1.00 | 184735.00 | SI | 22.00 | 2 | 8.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 2.00 | 1.00 | 1.00 | 1.00 | 2.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 |
| 12 | 1.00 | 200547.00 | SI | 19.00 | 1 | 7.00 | 3.00 | 4.00 | 2.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 2.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 |
| 13 | 1.00 | 195008.00 | SI | 21.00 | 2 | 8.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 2.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 14 | 1.00 | 194575.00 | SI | 22.00 | 1 | 8.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 | 2.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 |
| 15 | 1.00 | 191946.00 | SI | 20.00 | 2 | 9.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 3.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 3.00 | 3.00 |
| 16 | 1.00 | 171376.00 | SI | 23.00 | 1 | 10.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 17 | 1.00 | 130317.00 | SI | 27.00 | 2 | 10.00 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 3.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |
| 18 | 1.00 | 184739.00 | SI | 21.00 | 1 | 10.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |
| 19 | 1.00 | 204539.00 | SI | 20.00 | 2 | 5.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 2.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 |
| 20 | 1.00 | 171547.00 | SI | 24.00 | 1 | 10.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 3.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | | | |

Anexo L

Propuesta de programa de intervención en estudiantes de psicología de una universidad pública del Cusco “Emociona-Mente Académico”

| SESIONES | OBJETIVO | MATERIALES | ACTIVIDADES | INDICADORES | FORMA DE TRABAJO | REFLEXION |
|---|--|---|--|--|--|--|
| BLOQUE 1 EMO - PUENTE Construyend o el camino a la Inteligencia Emocional | Desarrollar habilidades básicas de inteligencia emocional. Mejorar niveles bajos de claridad, atención y reparación emocional en estudiantes de una universidad pública. | <input checked="" type="checkbox"/> Papelógrafos <input checked="" type="checkbox"/> Tarjetas con situaciones emocionales <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores <input checked="" type="checkbox"/> Materiales de escritorio y diseño | Los estudiantes tendrán talleres de inteligencia emocional y culminarán en la actividad un "puente" en papel de colores aplicando pasos de identificación, regulación y reparación emocional a situaciones cotidianas. | <input checked="" type="checkbox"/> Habilidad para identificar y gestionar emociones en las situaciones planteadas. <input checked="" type="checkbox"/> Participación activa en la discusión y aplicación de estrategias emocionales. | Actividad en grupos (5 a 6) Pegar el empuente en las paredes 8 sesiones adaptadas al objetivo principal. | ¿Qué emociones te resultan más difíciles de manejar? ¿Cómo puedes utilizar las herramientas de la "escalera emocional" en tu vida diaria para mejorar tu inteligencia emocional? |
| BLOQUE 1 Mapa Emocional Personal “EMO- MAPAS | Mejorar los niveles bajos de atención emocional de una universidad pública. Ayudar a los estudiantes a identificar e interpretar sus estados emociones. | <input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas <input checked="" type="checkbox"/> Modelo del mapa emocional <input checked="" type="checkbox"/> Tarjetas de emociones <input checked="" type="checkbox"/> Post its <input checked="" type="checkbox"/> Decoración | Los estudiantes tendrán talleres de atención emocional y la actividad "mapa emocional" en donde los estudiantes identifiquen y coloquen post-its con las emociones que experimentan durante una semana. | <input checked="" type="checkbox"/> Identificación y descripción de emociones (medido mediante autoevaluación y discusiones grupales). | Actividad en grupos (5 a 6) Otros compañeros 6 sesiones 1 semana de recolección de atención emocional. | ¿Cómo cambia tu percepción de tus emociones al verlas en un mapa? ¿Qué emociones predominan en tu vida cotidiana y cómo afectan tus decisiones? |
| BLOQUE 2 Llama al Engagement | Mejorar los niveles de engagement académico en estudiantes de una universidad pública. Mejorar niveles bajos niveles de dedicación, vigor y absorción en sus estudios y en general. | <input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores <input checked="" type="checkbox"/> Fichas de metas académica <input checked="" type="checkbox"/> Pegatinas <input checked="" type="checkbox"/> Compromisos en tarjetas | Los estudiantes tendrán talleres de engagement académico y culminará en crear una llama en una cartulina, decorándola y que incluyan sus metas académicas, los obstáculos que enfrentan, y las estrategias que usa. | <input checked="" type="checkbox"/> Claridad y realismo en las metas y estrategias. <input checked="" type="checkbox"/> Aplicación de estrategias en la planificación académica personal. | Actividad personal, pegar en su cuarto personal el trabajo realizado. 8 sesiones adaptadas al objetivo principal. | ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva sobre tus metas académicas? ¿Qué ajustes necesitas hacer para mejorar tu dedicación y absorción en tus estudios y tu engagement académico en general? |
| BLOQUE 2 Dedicando trofeos a mis logros | Fomentar la dedicación académica en estudiantes de psicología de una universidad pública. fortaleciendo el orgullo personal y el involucramiento con sus estudios. | <input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores medallas o trofeos simbólicos (pueden ser hechos a mano) <input checked="" type="checkbox"/> Post-its | Los estudiantes recibirán talleres de dedicación académica y crearán en una cartulina destacando sus éxitos académicos decorada con medallas simbólicas que reflejan sus logros y orgullo académico. | <input checked="" type="checkbox"/> Detalles y reflexión en la galería de logros <input checked="" type="checkbox"/> Realismo y aplicabilidad del plan de orgullo académico. | Actividad personal, pegar en su cuarto personal el trabajo realizado. 8 sesiones | ¿Cómo te hace sentir tu "galería de logros" sobre tu progreso académico? ¿Qué estrategias discutidas hoy podrían ayudarte a mejorar tu engagement académico? |

Propuesta de programa de intervención en estudiantes de psicología de una universidad privada del Cusco “Emociona-Mente Académico”

| SESIONES | OBJETIVO | MATERIALES | ACTIVIDADES | INDICADORES | FORMA DE TRABAJO | REFLEXION |
|---|--|---|--|--|--|--|
| BLOQUE 1 EMO - PUENTE Construyend o el camino a la Inteligencia Emocional | Desarrollar habilidades básicas de inteligencia emocional. Mejorar niveles bajos de claridad, atención y reparación emocional y en general en estudiantes de una universidad privada. | <input checked="" type="checkbox"/> Papelógrafos <input checked="" type="checkbox"/> Tarjetas con situaciones emocionales <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores <input checked="" type="checkbox"/> Materiales de escritorio y diseño | Los estudiantes tendrán talleres de inteligencia emocional y culminarán en la actividad un "puente" en papel de colores aplicando pasos de identificación, regulación y reparación emocional a situaciones cotidianas. | <input checked="" type="checkbox"/> Habilidad para identificar y gestionar emociones en las situaciones planteadas. <input checked="" type="checkbox"/> Participación activa en la discusión y aplicación de estrategias emocionales. | Actividad en grupos (5 a 6) Pegar el emopuente en las paredes 8 sesiones adaptadas al objetivo principal. | ¿Qué emociones te resultan más difíciles de manejar? ¿Cómo puedes utilizar las herramientas de la "escalera emocional" en tu vida diaria para mejorar tu inteligencia emocional? |
| BLOQUE 1 Mapa Emocional Personal “EMO-MAPAS | Mejorar los niveles bajos de atención emocional de una universidad privada. Ayudar a los estudiantes a identificar e interpretar sus estados emociones. | <input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas <input checked="" type="checkbox"/> Modelo del mapa emocional <input checked="" type="checkbox"/> Tarjetas de emociones <input checked="" type="checkbox"/> Post its <input checked="" type="checkbox"/> Decoración | Los estudiantes tendrán talleres de atención emocional y la actividad "mapa emocional" en donde los estudiantes identifiquen y coloquen post-its con las emociones que experimentan durante una semana. | <input checked="" type="checkbox"/> Identificación y descripción de emociones (medido mediante autoevaluación y discusiones grupales). | Actividad en grupos (5 a 6) 6 sesiones 1 semana de recolección de atención emocional. | ¿Cómo cambia tu percepción de tus emociones al verlas en un mapa? ¿Qué emociones predominan en tu vida cotidiana y cómo afectan tus decisiones? |
| BLOQUE 2 Llama al Engagement | Mejorar los niveles de engagement académico en estudiantes de una universidad privada. Mejorar niveles bajos niveles de dedicación, vigor y absorción en sus estudios y en general. | <input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores <input checked="" type="checkbox"/> Fichas de metas académica <input checked="" type="checkbox"/> Pegatinas <input checked="" type="checkbox"/> Compromisos en tarjetas | Los estudiantes tendrán talleres de engagement académico y culminará en crear una llama en una cartulina, decorándola con fichas que incluyan sus metas académicas, los obstáculos que enfrentan, y las estrategias que usa. | <input checked="" type="checkbox"/> Claridad y realismo en las metas y estrategias. <input checked="" type="checkbox"/> Aplicación de estrategias en la planificación académica personal. | Actividad personal, pegar en su cuarto personal el trabajo realizado. 8 sesiones adaptadas al objetivo principal. | ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva sobre tus metas académicas? ¿Qué ajustes necesitas hacer para mejorar tu dedicación y absorción en tus estudios y tu engagement académico en general? |
| BLOQUE 2 Energiza tu mente académica | Mejorar los niveles de vigor académico en estudiantes de psicología de una universidad privada. Aumentar el vigor académico y energía en los estudios. | <input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas de colores <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores <input checked="" type="checkbox"/> Revistas para recortar <input checked="" type="checkbox"/> Tijeras <input checked="" type="checkbox"/> pegamento | Los estudiantes tendrán taller de vigor académico y crearán un collage en una cartulina utilizando imágenes y palabras que representen sus fuentes de energía y motivación (p.ej., familia, metas profesionales, hobbies). | <input checked="" type="checkbox"/> Capacidad para identificar fuentes personales de vigor y energía. <input checked="" type="checkbox"/> Participación activa en las dinámicas grupales. | Actividad personal, pegar en su cuarto personal el trabajo realizado. 8 sesiones adaptadas al objetivo principal. | ¿De dónde obtienes tu vigor, energía para enfrentar los desafíos académicos? ¿Cómo tu red de apoyo puede influir en tu energía académica? |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|--|
| <p>BLOQUE 2</p> <p>Dedicando trofeos a mis logros</p> | <p>Fomentar la dedicación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada. fortaleciendo el orgullo personal y el involucramiento con sus estudios.</p> | <p><input checked="" type="checkbox"/> Cartulinas <input checked="" type="checkbox"/> Marcadores medallas o trofeos simbólicos (pueden ser hechos a mano) <input checked="" type="checkbox"/> Post-its</p> | <p>Los estudiantes recibirán talleres de dedicación académica y crearán en una cartulina destacando sus éxitos académicos decorada con medallas simbólicas que reflejan sus logros y orgullo académico.</p> | <p>✓ Detalles y reflexión en la galería de logros. ✓ Realismo y aplicabilidad del plan de orgullo académico.</p> | <p>Actividad personal, pegar en su cuarto personal el trabajo realizado. 8 sesiones</p> | <p>¿Cómo te hace sentir tu "galería de logros" sobre tu progreso académico? ¿Qué estrategias discutidas hoy podrían ayudarte a mejorar tu engagement académico?</p> |
|--|---|--|---|---|--|--|