

# EL ESTRÉS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA FELICIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



MANUEL ORTEGA MUÑOZ  
ARTURO BARRAZA MACÍAS  
ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA  
REBECA DEL PINO PEÑA

PLAZA Y VALDES

**P Y V**

EDITORES



EL ESTRÉS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL  
COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA FELICIDAD  
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



# **El estrés y la inteligencia emocional como variables predictoras de la felicidad en estudiantes de educación media superior**

**Manuel Ortega Muñoz  
Arturo Barraza Macías  
Alejandra Méndez Zúñiga  
Rebeca Del Pino Peña**



Primera edición: agosto 2023

D.R. © Manuel Ortega Muñoz, Arturo Barraza Macías,  
Alejandra Méndez Zúñiga y Rebeca del Pino Peña

© Universidad Pedagógica de Durango  
Carretera al Mezquital Manzana s/n,  
Lote s/n Km. 4.2 #700  
Fracc. Predio Rústico Calleros, Durango, Dgo.  
Teléfono: 618 13 76 761  
www.upd.edu.mx

© Plaza y Valdés S. A. de C. V.  
Alfonso Herrera 130, int. 11, Colonia San Rafael,  
Ciudad de México, C. P. 06470, Delegación Cuauhtémoc.  
Teléfono: 50 97 20 70  
editorial@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.com.mx

© Plaza y Valdés, S. L.  
Calle Murcia, 2 Colonia de los Ángeles.  
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España.  
Teléfono: 91 812 63 15  
madrid@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.es

El presente escrito fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Formación tipográfica: Claudio Martínez Martínez

ISBN: 978-607-8935-12-3

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

El trabajo de edición de la presente obra fue realizado en el taller de edición de Plaza y Valdés, ubicado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, en la Ciudad de México, gracias a las facilidades prestadas por todas las autoridades del Sistema Penitenciario, en especial, a la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

# Contenido

<b>Prólogo</b> . . . . .	11
<b>Introducción</b> . . . . .	15
<b>Capítulo I</b>	
<b>Construcción del Objeto de Investigación</b> . . . . .	17
Antecedentes . . . . .	17
Felicidad. . . . .	18
Estrés . . . . .	19
Inteligencia emocional . . . . .	20
Felicidad y estrés . . . . .	22
Felicidad e Inteligencia Emocional . . . . .	24
Planteamiento del problema . . . . .	25
Preguntas de investigación. . . . .	28
Objetivos . . . . .	28
Justificación. . . . .	29
<b>Capítulo II</b>	
<b>Marco Teórico</b> . . . . .	31
Felicidad. . . . .	31
Modelo PERMA. . . . .	32
Enfoque del bienestar psicológico . . . . .	32

Teoría de la Autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory) . . . . .	33
Estrés . . . . .	33
Modelo Transaccional . . . . .	34
Estrés académico . . . . .	35
Inteligencia Emocional. . . . .	36
Modelos Mixtos . . . . .	36
Modelo de habilidades . . . . .	39
Otros modelos . . . . .	42

### **Capítulo III**

<b>Metodología.</b> . . . . .	45
Paradigma de Investigación . . . . .	45
Método Hipotético Deductivo. . . . .	48
Alcance de la Investigación . . . . .	49
Alcance correlacional . . . . .	49
Diseño de la investigación . . . . .	50
Diseño no experimental . . . . .	50
Hipótesis . . . . .	51
Técnicas e Instrumentos. . . . .	53
Inventario SISCO SV-21 . . . . .	53
La Escala de Felicidad de Lima . . . . .	54
La Escala de Inteligencia Emocional SSRI (Shutte Self Report Inventory) . . . . .	56
Sujetos de investigación . . . . .	56
Procedimiento de análisis . . . . .	57
Consideraciones éticas. . . . .	58

### **Capítulo IV**

<b>Análisis</b> . . . . .	61
Análisis Descriptivo . . . . .	61
Tipo de escuela . . . . .	61
Sexo . . . . .	62



Edad. . . . .	62
Estado civil . . . . .	63
Semestre que cursan . . . . .	64
Turno al que asisten a la escuela . . . . .	64
Nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior . . . . .	65
Nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior . . . . .	70
Nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior . . . . .	74
Análisis inferencial . . . . .	79
<b>Conclusiones</b> . . . . .	81
<b>Referencias</b> . . . . .	83
<b>Anexos</b> . . . . .	93
Inventario SISCO sv-21 . . . . .	93
La Escala de Felicidad de Lima . . . . .	97
Escala de Felicidad de Lima (EFL) (Alarcón, 2006). . . . .	97
La Escala de inteligencia emocional SSRI (Shutte Self Report Inventory) . . . . .	99



## Prólogo

**E**studiar científicamente la felicidad permite que podamos crear conocimientos para poder desarrollar sociedades felices, sin embargo, un término como la felicidad desde el saber cotidiano tiene diferentes aristas y es influida por una multitud de variables que van desde cuestiones económicas hasta componentes personales. No obstante, es importante describir la relación que tiene la felicidad con otras variables y contextos específicos. En este libro presentamos una investigación que describe la relación entre el estrés, la inteligencia emocional y la felicidad.

Es relevante el hecho de estudiar el estrés, ya que este estado prolongado en largos periodos puede ocasionar alteraciones negativas en los organismos humanos tales como: desórdenes digestivos, afectaciones en el sistema inmune y hasta puede detonar en algún tipo de cáncer. En cuanto a la población que se estudió en esta investigación, se analizó un grupo de estudiantes de educación media superior, determinando que la afectación del estrés en los procesos cognitivos como la atención y la memoria los están relacionados directamente con los procesos de aprendizaje, por lo que es relevante estudiar el efecto que estrés y la felicidad ocasionan en esta población ya que ambas variables influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes de educación media.

Otro aspecto que resulta interesante es la descripción que se realiza de la relación entre el estrés y la inteligencia emocional, ya que el estrés tiene un componente subjetivo, es decir, es el producto de la percepción de una amenaza subjetiva. Esto ocasiona la idea de no ser capaz de hacer frente a una demanda laboral, o para el caso, una demanda académica, por lo que para lograr la disminución del estrés, y con ello aminorar los problemas de aprendizaje derivados del mismo, se deban utilizar herramientas tomadas de la inteligencia emocional, que a su vez son desarrolladas desde la psicología positiva, las cuales buscan es incrementar el bienestar y no sólo evitar o prevenir el malestar.

Asimismo, esta obra recorre un camino histórico de posicionamiento válido y actual hacia una auténtica psicología de la salud aplicada en uno de los ámbitos más trascendentes, como es particularmente la educación media superior. Debido a que estamos hablando de personas todavía adolescentes, quienes por su desarrollo neuromadurativo tienen un gran potencial de mejora en la configuración de sus estructuras cerebrales en la zona prefrontal, se pueden sugerir intervenciones en función de los hallazgos generando mejores probabilidades de autorregulación, libre desarrollo de la personalidad, autonomía y contribución a una cultura de paz, ya que las personas felices tienden a transmitir a otros su sensación de bienestar (tomando en cuenta las neuronas espejo), lo que genera una especie de contagio social positivo y a la conformación de círculos sociales positivos y saludables, con la visión de un futuro constructivo donde se fomenta la felicidad y la resiliencia.

La tendencia actual de estudios centrados en lo positivo y en objetos de estudio emergentes como la inteligencia emocional o lo ambiental, nos permiten obtener conocimientos desde una perspectiva diferente a los estudios que toman sólo una variable y su relación con otra en situaciones controladas como

## PRÓLOGO

en un laboratorio, donde al realizar estudios de investigación en condiciones reales, es evidente que el objeto de estudio adquiere complejidad por la cantidad de variables con que se relacionan o con aquellas que afectan a las variables estudiadas, sin embargo, al estudiar conceptos como el estrés, la inteligencia emocional y la felicidad, se convierten en macro conceptos.

Por otro lado, incluir este tipo de estudios permite pensar en enfoques de enseñanza que incluyan elementos de la inteligencia emocional, ya no como estrategias de comportamiento, sino como culturas institucionales que permitan el control y disminución del estrés académico, así como el aumento de la felicidad en estudiantes de educación media superior. Por estas razones, el contenido de la presente obra tiene relevancia al ofrecer datos que incrementan el conocimiento del objeto de estudio, y al mismo tiempo permiten una aplicación práctica en la solución de un problema de trascendencia social como la violencia, los comportamientos de riesgo y los trastornos afectivos, muy frecuentes en esta etapa de la vida. Además de lo anterior, se favorece la generación de nuevas líneas de generación de conocimiento en torno a factores implicados en el complejo fenómeno de la felicidad, pudiéndose trasladar los resultados a poblaciones similares y a buscar su relevancia en otros grupos poblacionales.

DR. MARIO ÁNGEL GONZÁLEZ  
*Profesor Investigador  
de la Universidad de Guadalajara.  
Miembro del Sistema Nacional  
de Investigadores Nivel 1*

DRA. CECILIA COLUNGA RODRÍGUEZ  
*Profesora Investigadora  
de la Universidad de Guadalajara.  
Miembro del Sistema Nacional  
de Investigadores Nivel 2*



## Introducción

**E**l presente estudio sobre el estrés académico, la inteligencia emocional y la felicidad, tuvo como objetivo identificar cómo se relacionan entre sí; para ello, se construyó este documento de la siguiente forma:

En el capítulo I, llamado “*Construcción del objeto de investigación*”, se exponen los antecedentes del estudio, lo que se ubicó en cada variable y en la relación entre las mismas. En seguida se hace la formulación del problema, el cual tiene relación con la definición de las preguntas y los objetivos de investigación, así como su justificación.

En el capítulo II, encontramos el marco teórico. En él se presenta el basamento conceptual científico y algunos de los modelos más representativos existentes actualmente sobre el estrés, primero con un abordaje general, y después específicamente respecto al denominado *académico*, la inteligencia emocional y la felicidad, ya que es con los que se fundamenta este estudio.

En el capítulo III se presenta la metodología que sustentó la investigación, se expone el Paradigma Pospositivista y se describe el método hipotético deductivo, también se menciona el alcance que tuvo la investigación y el diseño del mismo. Además, se mencionan las hipótesis, la técnica que siguió el estudio y los instrumentos utilizados para recabar los datos.

Posteriormente se describen los sujetos que participaron en el estudio, se explica el procedimiento de análisis seguido y se exponen las consideraciones éticas.

El capítulo llamado “*Análisis*”, se compone de dos grandes apartados, el *análisis descriptivo* y el *análisis inferencial*. En el primero, se caracteriza a los sujetos de investigación desde los datos sociodemográficos recabados, y en el segundo, se expone la correlación encontrada entre las variables.

Finalmente, se exponen las conclusiones del estudio donde se muestra el listado de referencias y los anexos.



# Capítulo I

## Construcción del Objeto de Investigación

### Antecedentes

**E**l término «psicología positiva», y la definición de su respectivo campo de estudio, fue planteado inicialmente por Martin Seligman (2002); este autor, a pesar de haber dedicado gran parte de su trayectoria investigativa al trastorno mental, dio un giro radical en su orientación, promoviendo una concepción positiva de la especie humana.

A partir de este planteamiento, la psicología en lo general, y la psicología clínica en lo particular, se vieron envueltas en un discurso dual: lo negativo *versus* lo positivo. Por un lado se continuó avanzando en el estudio de variables negativas, como sería el caso de la ansiedad y la depresión entre otras. Por otro lado se inició el estudio de variables positivas como la felicidad y las emociones positivas por mencionar algunas. En este capítulo la atención está centrada en la felicidad.

## *Felicidad*

Hay una variedad de investigaciones que abordan el tema de la felicidad, esta en particular se centra en una de las más conocidas que es la del bienestar subjetivo (Diener, 1984).

La felicidad se compone de tres elementos interdependientes entre sí:

- a) Afecto positivo
- b) Afecto negativo
- c) Satisfacción con la vida

Bajo esta perspectiva, la felicidad se considera un fenómeno subjetivamente experimentado que incluye evaluaciones afectivas y cognitivas de la vida. En ese sentido, una persona feliz sería alguien que se sienta en general satisfecha con su vida y experimente una preponderancia de emociones positivas sobre las emociones negativas.

La investigación al respecto muestra cuatro tendencias:

- 1) Concepciones o representaciones
- 2) Relaciones con otras variables positivas o patológicas
- 3) Relación con variables sociodemográficas
- 4) Relación con variables laborales

En el primer caso, se demuestra que los adolescentes identifican la felicidad con dominios relacionados con atributos personales, entre los que destaca la salud (Nava-Preciado y Ureña-Pajarito, 2017); asimismo, Alférez (2016) informa que las palabras asociadas a la felicidad en una población militar fueron: salud, bienestar, satisfacción, amor, familia, trabajo y bienestar afectivo.

En el segundo caso, Caycho y Castañeda (2015) reportan que los factores de la felicidad que predicen mejor el

optimismo son: las de alegría por vivir, realización personal y satisfacción por la vida, siendo la alegría por vivir el mejor predictor; mientras que Nohales *et al.* (2018) informan que el narcisismo se relaciona de manera positiva con la felicidad.

En el tercer caso, las investigaciones muestran que las mujeres son más propensas a experimentar cierto grado de felicidad; mientras que las personas del grupo de mayor edad tienen más altas puntuaciones en felicidad que las del grupo de menor edad (Castilla *et al.*, 2016); sin embargo, los resultados obtenidos por Caballero y Sánchez (2018) muestran que no existen diferencias significativas en la percepción de felicidad por género, edad y elección de estudios.

En el cuarto caso, Sanín, López y Gómez (2015) indican que las diferencias en el nivel de felicidad no se explican por el tipo de contratación que se posea; mientras que Ahumada (2017) informa que la competitividad no tiene relación con la felicidad.

El interés de la presente investigación está centrado en la segunda tendencia referida a las relaciones de la felicidad con otras variables positivas o patológicas, específicamente con relación al estrés y la inteligencia emocional.

## *Estrés*

El estudio del estrés ha transitado del anarquismo conceptual e instrumental (Barraza, 2007), propio de los inicios del siglo XXI, a una incipiente configuración teórica dual del campo de estudio (Barraza, 2018). A partir del análisis realizado por Barraza en el año 2018 se pudo observar que en la actualidad predominan dos enfoques teóricos: el de la *Teoría*

*Transaccionalista* de Lazarus y Folman (1984) y el *Modelo Sistémico Cognoscitivista* de Barraza (2006), mismos que se tomará como base de la presente investigación (Barraza, 2006).

Bajo esta línea teórica, el estrés se conceptualiza como un estado de carácter eminentemente psicológico que se manifiesta de manera descriptiva en tres momentos:

- a) En un primer momento la persona evalúa las demandas del entorno como desbordantes de su capacidad de actuación por lo que sobreviene el estrés
- b) En un segundo momento, al estar estresado el individuo, sobreviene un desequilibrio sistémico que se caracteriza por la presencia de reacciones físicas, psicológicas y comportamentales
- c) En un tercer momento, y ante el desequilibrio presente, el sujeto tiende a actuar mediante estrategias de afrontamiento para minimizar o anular el efecto de los estresores.

En términos investigativos, se ha estudiado al estrés tanto en relación con variables negativas (Alba y Calvete, 2019; Alonso, Armendáriz, López, Guzmán, y Esparza, S. E., 2018; Sánchez-Cruz, Hipólito-Lóenzo, Mugártegui-Sánchez y Yáñez-González, 2016), como positivas (Calderón, Laca y Pando, 2017; Quiliano y Quiliano, 2020; Serrano y Andreu, 2016). Continuando con esa tendencia se plantea su estudio con relación a la variable felicidad.

### *Inteligencia emocional*

En los últimos años se ha acrecentado el estudio sobre *Inteligencia Emocional (IE)* en el ámbito social, empleabilidad

y empresas, salud y actividad física (Soler, Díaz, Escalona y Rodríguez, 2018), pero principalmente ha cobrado gran auge con los distintos actores del sector educativo.

De forma particular, en el ámbito educativo, se está investigando la IE con el modelo de Mayer y Salovey (1990), quienes conceptúan ésta como la capacidad y/o habilidad que posee un actor educativo para identificar y monitorear sus propios pensamientos, así como de los otros, usándolos para dirigir su actividad cognitiva y actuación (Gilar, Pozo y Castejón, 2019) como alumno, docente o padre de familia hacia un programa, objeto de conocimiento y/o rendimiento académico, entre otros.

La mayor parte de las investigaciones se realizan con alumnos desde educación infantil hasta nivel superior, teniendo a éste como principal usuario y beneficiario de la educación. En cuanto a los alumnos, se está indagando la relación entre la IE y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior (Arntz y Trunce, 2019; Fernández, Ramos y Axpe, 2019) y de secundaria (Broc, 2019).

Otros estudios, además de establecer la relación entre IE y el rendimiento académico, incorporan variables como: *engagement* (compromiso) académico (Usán y Salorvey, 2019) y apoyo social, percibida por parte de la familia y del grupo de iguales (Petides, 2011). Además, se indaga acerca de las competencias emocionales de los alumnos sobre un programa institucional como es la tutoría en educación superior (Aragón, Flores y Moreno, 2019); para manejar problemas escolares como el *cyberbullying* (Cabello, 2011; y Soler, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2018) y con vasta presencia los estudios se orientan a la identificación de la relación entre la IE de alumnos de diferentes niveles educativos con el género (Soler, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2018).

Además de las variables descritas relacionadas con la Inteligencia Emocional, se encuentran estudios sobre la relación entre las habilidades emocionales de los docentes con la Inteligencia Emocional de los alumnos (Cuevas y Martínez, 2019) y la relación entre el *Síndrome de Burnout* (disposición y optimismo de docentes) con las competencias emocionales en la capacidad de emprendimiento de los alumnos (Soler, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2018). González, Puertas, Ramírez, Sánchez y Ubago (2019) identificaron 22 artículos publicados entre el 2000 y 2017 que están relacionando el *Mindfulness*, la Inteligencia Emocional y el Síndrome de Burnout en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En suma, el estudio de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo se ha incrementado, principalmente relacionándola con el rendimiento académico, con el género, con disciplinas propias del nivel educativo indagado, con procesos de capacitación para la mejora de desempeños escolares, con violencia escolar, con programas escolares específicos para la mejora de las trayectorias académicas, con el fenómeno de *mindfulness* y el *engagement* académico y con habilidades docentes, entre otras variables. A partir de esta revisión, se puede concluir que la evidencia derivada de los estudios sobre IE, ha sugerido que es una capacidad y/o habilidad positiva en los procesos escolares, pero que aún es escasa la investigación de esta variable positiva con fenómenos psicológicos como es el caso de la felicidad.

### *Felicidad y estrés*

Al realizar la revisión de literatura a propósito de estudios que relacionen las variables estrés y felicidad, se encontraron ocho investigaciones (Hernández y Landero, 2014; Salavera

y Usán, 2017; Díaz, 2018; Olaza, 2018; Chipoco, Flores, Torres y Varea, 2018; Naseem, 2018; Barraza y Muñoz, 2019; Chávez *et al.*, 2019), respecto a las cuales se puede hacer la siguiente caracterización:

Las investigaciones se publicaron entre el año 2014 y el 2019, siete de las investigaciones son en idioma español y una en inglés, tres investigaciones fueron realizadas en México (Hernández y Landero, 2014; Barraza y Muñoz, 2019; Chávez *et al.*, 2019), tres en Perú (Díaz, 2018; Olaza, 2018; Chipoco, Flores, Torres y Varea, 2018), una en España (Hernández y Landero, 2014) y una en Rumania (Naseem, 2018); cuatro de las investigaciones se realizaron dentro del ámbito educativo: una en secundaria (Salavera y Usán, 2017), dos en universidades (Díaz, 2018; Olaza, 2018) y una en una escuela Normal (Barraza y Muñoz, 2019), dos en el ámbito empresarial (Chipoco, Flores, Torres y Varea, 2018; Naseem, 2018), una con mujeres con cáncer de mama (Hernández y Landero, 2014) y una con adultos (Chávez *et al.*, 2019).

Dentro del plano metodológico, las siete investigaciones son de corte cuantitativo, los instrumentos utilizados según su frecuencia fueron: tres en la *Escala de Felicidad Subjetiva* (Hernández y Landero, 2014; Salavera y Usán, 2017; Barraza y Muñoz, 2019), tres en la *Escala de Estrés Percibido* (Hernández y Landero, 2014; Naseem, 2018; Chávez *et al.*, 2019), dos en la *Escala de Felicidad* (Olaza, 2018; Chipoco, Flores, Torres y Varea, 2018), dos la *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (ACS) (Salavera y Usán, 2017; Díaz, 2018) y una el *EORTC QLQ-C30 3.0 Calidad de Vida* (Hernández y Landero, 2014), el *Cuestionario de Apoyo Social* (Hernández y Landero, 2014), la *Escala Factorial para medir la Felicidad* (Díaz, 2018), el *Inventario de Estrés Académico-SISCO* (Barraza y Muñoz, 2019), El *Inventario de Felicidad Auténtica* (Chávez *et al.*, 2019), la *Escala de Estresores Laborales de OIT/*

OMS (Chipoco, Flores, Torres y Varea, 2018), la *Escala de Satisfacción* (Naseem, 2018) y la *Escala Felicidad de la Vida* (Naseem, 2018).

La totalidad de las investigaciones se adhieren al modelo de felicidad propuesto por Lyubomirsky y Lepper (1999), mientras que, con relación al estrés, seis estudios hacen referencia al modelo de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) y dos indagaciones a las estrategias de afrontamiento propuesto por Frydenberg y Lewis (1997).

### *Felicidad e Inteligencia Emocional*

La investigación titulada «Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes» (Rey, 2012) pretendió identificar la relación de inteligencia emocional percibida, la utilización de estrategias distractoras y los niveles de felicidad subjetiva. Para ello utilizaron las pruebas de (TMMS) «Escala de Inteligencia Emocional Percibida», (RSQ) «Escala de Estilos de Respuestas Distractoras» y (SHS) «Escala de Felicidad Subjetiva». Los resultados mostraron alto puntaje en las dimensiones de inteligencia emocional percibida y su vinculación con un puntaje alto de felicidad subjetiva.

Por su parte la investigación realizada por Acosta y Herrera (2018) que lleva por nombre «Predictores de la Felicidad y la Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria» fue realizada en Ceuta ciudad autónoma de España. Su objetivo principal fue analizar los predictores de felicidad e inteligencia emocional, considerando edad, género, cultura y estatus, y considerar la relación entre otras variables. Los resultados mostraron que existe una relación proporcional



y estadísticamente significativa entre la felicidad y la Inteligencia Emocional

En la investigación denominada «Relación entre la Inteligencia Emocional y la Felicidad en Adolescentes Universitarios» (Pinares, 2015), se tuvo como principal objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la felicidad del grupo sujeto a evaluación. Los resultados muestran que la inteligencia emocional explica un porcentaje alto de la variabilidad total de felicidad. Dentro de la predicción de la felicidad se observa que las sub escalas ánimo en general e intrapersonal tienen un aporte significativo.

Finalmente, Guillén (2021) estudió la relación entre Felicidad e Inteligencia Emocional en adultos mayores cuyas edades oscilan entre los 60 y los 90 años, pertenecientes al «Centro del Adulto Mayor» del Seguro Social *Es Salud* en la ciudad de Cajamarca. Para ello emplearon dos pruebas: Escala de Felicidad de Lima y el TMMS-24. Se obtuvo como principal resultado que, existe una relación inversa tanto entre felicidad e Inteligencia Emocional como entre felicidad y atención, claridad, y reparación (dimensiones de Inteligencia Emocional).

## **Planteamiento del problema**

Cuando surgió la ética en la antigua Grecia, la cuestión de la felicidad era de suma importancia. Los filósofos han encontrado conclusiones bastante distintas, lo que comprueba que todo el mundo concuerda en desear la felicidad, pero una vez que tratemos de aclarar cómo podemos ser felices, habrá diferencias. En la filosofía griega clásica, hay tres posiciones:

- La felicidad es la autorrealización de las metas humanas.

- La felicidad es autosuficiencia, contraproducente e independiente.
- La felicidad es sentir goce mental y placer corporal, así como esquivar el dolor físico y el tedio intelectual.

En la filosofía oriental, la felicidad se considera un producto de alta calidad al encontrarse en un estado de concordia interior, manifestada como una sensación continua de felicidad más que como un estado mental de origen temporal comúnmente definido en Occidente.

En la cultura occidental, y en pleno siglo XX, durante el desarrollo de la II Guerra Mundial, la Psicología Clínica tuvo mayor reconocimiento, teniendo como función aliviar el dolor y el sufrimiento que existía en ese momento, luego se centró en el desarrollo de rasgos como la resiliencia o la fuerza personal, entendiendo la psicología como comprometida con la reparación de la vida interna del individuo.

Este impulso inicial recibiría su apoyo decisivo cuando Martin Seligman se convirtió en presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) en 1998, Junto a la Dra. Miligly Csikszentmihalyi, propusieron un nuevo camino para la Psicología del reciente siglo XXI. Todo el equipo que trabajó junto a ellos consideraba que la motivación de la Psicología Positiva era investigar, practicar, indagar y promocionar una buena salud mental junto a los factores que ayuden a las personas y a la sociedad para que tengan una buena calidad de vida.

Las recientes aportaciones de la Psicología Positiva son el comienzo de una nueva línea de investigación, que retoma numerosos postulados de la Psicología Humanista. La nueva Psicología Positiva revoluciona el concepto de felicidad estableciendo un diálogo constante entre psicología humanista y psicología positiva.

Sus descubrimientos y el hecho de haberlos validado científicamente son una gran aportación, pero ya en los años sesenta los humanistas hablaban de temas recurrentes en la psicología positiva, como la responsabilidad personal, la voluntad, la esperanza, las emociones positivas, etc.; aunque desgraciadamente esto no caló en la psicología dominante.

Una de las contribuciones más importantes de la psicología positiva es que la felicidad es estable, puede ser hereditaria y puede cambiar debido a circunstancias específicas, y puede restaurarse al nivel anterior en el futuro. Por lo tanto, el temperamento es importante para que las personas se sientan positivas.

La felicidad depende también de las aspiraciones y deseos de la persona, que le van a conducir por diferentes caminos en la vida. ¿Son los suyos (deseos y aspiraciones) o los que los demás le *imponen*?, ¿están guiados por su interpretación de lo que *hay que hacer* en la vida, de sus exigencias autoimpuestas? Todo esto le puede conducir por caminos de aparente satisfacción, pero de una gran infelicidad.

La felicidad se relaciona con la sensación de libertad interior, de hacer y vivir desde uno mismo, sin dependencias ni imposiciones, reconociendo los valores y límites en uno mismo y en los demás. Muchísimas insatisfacciones ante la vida están relacionadas con no ser ni desplegar en nuestra vida aquello que somos en el fondo. Por esto, también guarda relación con el compromiso hacia una tarea en la que podemos desarrollar nuestras mejores cualidades y ser quienes somos. En este sentido, la felicidad tiene mucho que ver con nuestra capacidad para estar interesados en algo.

No obstante, a pesar de los aportes al estudio de la felicidad, queda mucho por investigar y en ese sentido es que se propone la presente investigación en la cual se busca

establecer el valor predictivo de una variable patológica y una variable positiva sobre la felicidad.

Esta intención investigativa se concreta en las siguientes preguntas:

## **Preguntas de investigación**

¿Cuál es el nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior?

¿Cuál es el nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior?

¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior?

¿Cuál es la relación que existe entre el estrés y la felicidad en alumnos de educación media superior?

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y la felicidad en alumnos de educación media superior?

## **Objetivos**

1. Identificar el nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior.
2. Determinar el nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior.
3. Definir el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior.
4. Establecer la relación que existe entre el estrés y la felicidad en alumnos de educación media superior.
5. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y la felicidad en alumnos de educación media superior.

## **Justificación**

La felicidad ha sido objeto de numerosos estudios y le conocemos muchos beneficios entre los cuales cabe destacar:

- Nivel elevado de bienestar: la felicidad nace de una sensación de bienestar que nos ayuda a vivir de forma más satisfactoria.
- Mejora de la salud: cuando somos felices, nuestro cuerpo genera las «hormonas de la felicidad» (serotonina, dopamina y endorfinas) que nos hacen sentir bien y mejoran nuestro sistema inmunológico.
- Mayor longevidad: se ha demostrado que la gente feliz vive más tiempo.
- Mirada al futuro: las personas felices consiguen mirar al futuro y tienen más facilidad para emprender nuevos proyectos.
- Apertura a los demás y disponibilidad para ayudar: nos ayuda a ser más sociables y empáticos. Cuando nos sentimos felices, estamos más en disposición de ayudar a otros.
- Mejor recuperación del estrés: se ha comprobado que el ritmo cardíaco se normaliza más rápido con emociones positivas que inducen un sentimiento de felicidad.

Estos beneficios y otros más ilustran de manera clara por qué es importante estudiar la felicidad y, sobre todo, por qué es importante estudiar las variables predictoras o potencialmente predictoras como sería el caso del estrés y la inteligencia emocional.

En el caso del ámbito educativo, es necesario caminar hacia una formación integral de los profesionales de la educación de todos los niveles del sistema educativo. En este sentido, no

podemos quedarnos en la mera transmisión de contenidos, sino que es necesario ir más allá y trabajar para formar profesores y educadores comprometidos, reflexivos, críticos, flexibles, tolerantes, emocionalmente sanos, entusiasmados, positivos y felices.

Entendemos que la labor del educador es acompañar al educando en su proceso de crecimiento; ayudarle a pasar de su inicial desprotección y dependencia a la madurez personal, y a que desarrolle todos los ámbitos de su personalidad: intelectual, emocional, afectivo, de relaciones interpersonales, etc.; estimularle para que adquiera valores, creencias, conocimientos y formas de hacer; prepararle para la vida en sociedad para que adquiera autonomía y sepa tomar sus propias decisiones. Educarlo, en fin, para que desarrolle todas sus potencialidades y llegue a ser lo que es; y también para que sepa descifrar lo que siente y para que aprenda a valorar su cuerpo y escucharlo.

Desde esta perspectiva, el estudio de la felicidad en los estudiantes se vuelve un imperativo para la investigación educativa.

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### Felicidad

La psicología positiva de la educación se erige en un nuevo paradigma científico para el estudio de la felicidad que busca entender las emociones positivas, incrementar las fortalezas y las virtudes, así como promover el potencial y la mejora continua del ser humano en concomitancia con la salud mental y el abordaje óptimo de los riesgos psicosociales escolares (Del Pino, 2018, p.25).

Por ello, este abordaje teórico en cuanto al estudio de la felicidad busca «contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana, así como a transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa» (Park *et al.*, 2013, p. 11) la cual se sustenta en un componente subjetivo individual.

Castilla *et al.* (2016, p. 26) definen la felicidad como «un proceso de evaluación general y positiva que realiza una persona en un momento específico, que permite controlar cognitivamente su percepción de sí misma y del contexto que la rodea».

De tal forma que como el análisis de la felicidad se desprende de una concepción simbólica polisémica con raíces filosóficas, en la actualidad su abordaje científico se encuentra todavía en construcción (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005).

Entre las principales vertientes de estudio de este constructo desatacan el Modelo PERMA, el enfoque del bienestar subjetivo y la Teoría de la Autodeterminación (SDT, *Self-Determination Theory*), entre otras.

### *Modelo PERMA*

Esta propuesta se fundamenta en el estudio de lo positivo de la experiencia humana, siendo los tres pilares de la psicología positiva según Carrillo *et al.* (2019, p. 119) «las experiencias subjetivas, las características individuales y las características de los grupos, instituciones o comunidades».

Dicho modelo se integra por cinco componentes estipulados originalmente en un acrónimo de siglas en inglés con su correspondiente significado en español.

- *Positive emotions* (emociones positivas o vida placentera)
- *Engagement* (compromiso o vida comprometida)
- *Relationships* (relaciones)
- *Meanings* (significado o vida significativa)
- *Accomplishment* (éxito o sentido del logro)

### *Enfoque del bienestar psicológico*

Esta vertiente teórica según Ryff (1989, citado en García 2014), destaca la importancia de la satisfacción personal me-



diante el desarrollo individual y compromiso con los desafíos existenciales de la vida.

Esta propuesta de estudio considera seis dimensiones de análisis que hacen referencia a la autoaceptación (autoevaluaciones positivas y de la propia vida pasada), las relaciones positivas (relaciones interpersonales de calidad), la autonomía (sentido de autodeterminación), el dominio del entorno (capacidad de gestionar con eficacia la propia vida y el mundo circundante), el crecimiento personal (sentido de crecimiento y el desarrollo como persona) y el propósito en la vida (creencia de que la propia vida es útil y tiene un sentido).

### *Teoría de la Autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory)*

Este planteamiento parte de la premisa de que lo que determina el bienestar subjetivo de los individuos se fundamenta en el establecimiento de sus compromisos, las razones por las que éstos se comprometen y el progreso hacia el logro de sus metas (Ryan & Deci, 2002).

De manera tal que las personas que se motivan intrínsecamente son capaces de cumplir sus potencialidades y desarrollar progresivamente mayores desafíos en busca del cumplimiento de sus metas para el logro de su felicidad.

### **Estrés**

El concepto de *stress* fue planteado por Selye (1956) para hacer alusión a un Síndrome General de Adaptación (SGA) ante las demandas del entorno, el cual contempla una condición

psicofisiológica social que de acuerdo con Sandín (2003), alude a la manifestación de estímulos y respuestas del organismo que son mediados por procesos psicológicos.

De forma tal que el abordaje de estudio del estrés se lleva a cabo desde diversas vertientes teóricas, lo que dio lugar a la existencia de diferentes modelos para el análisis de este constructo, entre los que destacan el *Modelo transaccional* y el *Modelo sistémico cognoscitivista*, los cuales son los de mayor predominancia en la actualidad en esta línea de investigación, entre otros.

### *Modelo Transaccional*

A partir de este enfoque el estrés se explica como una relación particular entre el individuo y su entorno que es evaluado por el propio sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en riesgo su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984, p. 43), por lo que alude a una respuesta personal que aparece tras percibir un desequilibrio entre las exigencias del ambiente y los recursos para responder de manera efectiva.

De tal manera que se pone énfasis en los mecanismos de contenido psicológico en los que se fundamenta la interacción de los individuos, por lo que se analiza principalmente la evaluación de los procesos cognitivos y las estrategias de afrontamiento.

### *Modelo sistémico cognoscitivista*

Barraza (2006) rescata el postulado transaccional del estrés, desde una orientación de corte sistémico y cognoscitivista.

En lo que respecta al planteamiento sistémico desde esta perspectiva «el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (*input*) y salida (*output*) para alcanzar un equilibrio sistémico» (Barraza, 2006, p. 113).

En cuanto al fundamento cognoscitivista, en dicha aproximación «la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida)» según Barraza (2006, p. 114).

### *Estrés académico*

Esta variable de investigación puede clasificarse según su fuente de origen, por lo que en el caso específico del estrés académico, Barraza (2006:126) señala que éste se «circunscribe al estrés que manifiestan los alumnos y que se origina en las demandas o exigencias de la institución educativa» (2006:126).

Esta propuesta se cimienta en el *Modelo Sistémico Cognoscitivista* al hacer referencia a un proceso sistémico, de carácter adaptativo esencialmente de tipo psicológico que se manifiesta en el colectivo estudiantil en tres momentos de acuerdo con Barraza (2006):

- Primero: en el contexto escolar el alumnado se ve sometido a una serie de exigencias que desde la valoración del estudiantado son consideradas como estresores (*input*).
- Segundo: estas fuentes potenciales de estrés provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se

manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).

- Tercero: dicho desequilibrio sistémico obliga a los alumnos a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar dicho desequilibrio derivado del estrés académico que enfrentan.

## **Inteligencia Emocional**

En el presente siglo XXI, está cobrando igual relevancia las emociones que la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008), ya que cada vez existe mayor conceso de la influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social.

En el estado del conocimiento respecto a la Inteligencia Emocional (IE), se pueden identificar tres categorías de modelos teóricos sobre el tema: los modelos mixtos, los modelos de habilidades, y otros que se integran de la unión de ambos (Soriano, Molero, Pérez, Barragán, Simón, Martos, Oropesa, Sisto y Gazquez, 2019).

### *Modelos Mixtos*

Los modelos teóricos mixtos de IE, son aquellos que combinan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad; es decir, además de las habilidades emocionales, consideran los rasgos de la personalidad que presenta el individuo. Entre los principales representantes de estos modelos se encuentran a Bar-On (1997) y Goleman (1995).

El modelo de IE-social de Bar-On, considera a esta como un elemento transversal de competencias emocionales y sociales

interrelacionadas, las cuales facilitan la eficacia con la que el individuo se puede entender a sí mismo y expresarse, comprender a los demás y relacionarse con otros, y de esta forma, es como hace frente a las demandas diarias (Bar-On, 2006, como se citó en Fernández-Berrocal, y Extremera, 2006). En este modelo, se conceptúa a la IE-social como «un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestras habilidades para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales» (Bar-On, 1997, p.14).

El objetivo del modelo de IE-social, fue encontrar los factores y componentes clave del funcionamiento de la dimensión social y emocional que permiten a las personas tener un mejor bienestar psicológico (Bar-On, 2000, 2004, 2006, como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Este modelo está compuesto por cinco factores de alto nivel y cada uno de estos se dividen en subfactores:

- 1) *Habilidades intrapersonales*: refiere a la capacidad de ser consciente y comprender emociones, sentimientos e ideas en sí mismo; lo componen cinco subfactores: auto-consideración, autoconciencia emocional, asertividad, independencia, y autorrealización.
- 2) *Habilidades interpersonales*: representa a la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, los sentimientos y las ideas en los demás; lo componen tres subfactores: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.
- 3) *La adaptabilidad*: refiere a la capacidad de estar abiertos a cambiar nuestros sentimientos dependiendo de las situaciones; lo componen tres subfactores: prueba de la realidad, flexibilidad y resolución de problemas.
- 4) *Manejo del estrés*: representa a la capacidad de gestión ante el estrés y tener el control de las emociones; lo com-

ponen dos subfactores: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

- 5) *Estado de ánimo general*: refiere a la capacidad de sentir y expresar emociones positivas, y ser optimista; comprende dos subfactores: optimismo y felicidad.

Para este modelo, el término «IE-social» hace alusión a las competencias sociales que se deben tener para lograr desenvolverse en la vida. Según Bar-On (1997, como se citó en García y Giménez, 2010), la modificabilidad de la IE-social es superior a la inteligencia cognitiva.

Otro de los modelos que se incluye en esta categoría de mixtos, debido a que contempla habilidades cognitivas, aspectos de la personalidad entre otros, es el de Goleman (1995, como se citó en Soriano *et al.*, 2019). Este modelo considera que el *cociente intelectual* se integra con el *cociente emocional* y que la conjunción de ambos se expresan en las interrelaciones con los otros. En este modelo ha permeado el sentido divulgativo del constructo de IE.

Actualmente, el modelo de Goleman presenta cuatro dimensiones esenciales que se subdividen en 20 competencias (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000, como se citó en Soriano *et al.*, 2019):

- *Autoconciencia*, que comprende autoconciencia emocional, la autoevaluación precisa y la autoconfianza.
- *Conciencia social*, que comprende la empatía, el servicio, la orientación y la conciencia organizacional.
- *Autogestión*, que comprende el autocontrol, la confiabilidad, la escrupulosidad, la adaptabilidad y el impulso al logro e iniciativa.
- *Gestión de relaciones*, que comprende el desarrollo de otros, la influencia, comunicación, el manejo de conflic-

tos, el liderazgo, el catalizador del cambio, la construcción de vínculos, el trabajo en equipo y la colaboración.

### *Modelo de habilidades*

A diferencia de los modelos mixtos, el modelo de habilidades no incluye componentes de la personalidad, se enfocan en el constructo de IE y en habilidades para el procesamiento de información emocional. Entre los más notables es el de Salovey y Mayer (1990, como se citó en Soriano *et al.*, 2018) quienes conceptúan la IE como una serie de destrezas cognoscitivas o habilidades ubicadas en los lóbulos prefrontales del neocórtex que permiten apreciar, valorar, expresar, manipular y autorregular las propias emociones de manera inteligente, lo que posibilita el bienestar, al ser congruentes con las normas y valores sociales. A partir de la década de los noventa, este modelo incorpora la habilidad empática como un elemento más de IE (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Soriano *et al.*, 2018), lo que permitió al modelo mayor consistencia y llegar a ser considerado como uno de los modelos mayormente valorados y utilizados.

El reconocimiento de la comunidad científica sobre el modelo de habilidades de IE de Mayer y Salovey, se fundamenta en que: 1) posee base teórica sólida y justificada, 2) buenos resultados en la medición en comparación con otros enfoques, y 3) contempla una evaluación sistemática y apoyo de datos empíricos obtenidos de campos básicos y aplicados. Es considerado como un enfoque genuino del estudio de la inteligencia que podría aportar interesantes contribuciones al campo de las diferencias emocionales individuales (Sastre, 2017).

Aunque hubo un enfoque teórico previo de Salovey y Mayer, la propuesta más aceptada es la que considera la IE como habilidad mental; para éstos, «la inteligencia emocional implica la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la capacidad de acceder y / o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad de regular las emociones para promover emociones y crecimiento intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Sastre, 2017).

La primera versión del modelo de habilidades de Mayer y Salovey comprende cuatro habilidades: percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones. La *percepción* consiste en la capacidad de percibir emociones en uno mismo y de los demás; la *asimilación* de emociones es la capacidad de generar, utilizar y sentir las emociones; la *comprensión* emocional está relacionada con la capacidad de comprender la información emocional; y la *regulación* emocional refiere a la capacidad de permanecer abierto a los sentimientos, de controlar y regular las emociones de uno y otro para promover la comprensión de crecimiento personal. Estas cuatro habilidades están organizadas jerárquicamente, por lo que percibir las emociones está en el nivel más básico, y la gestión de las emociones está en el nivel más alto y más complejo de la jerarquía, por lo tanto, la capacidad de regular las emociones se construye sobre la base de las competencias de las otras tres habilidades emocionales (Fernández-Berrocal, y Extremera, 2006).

Años más tarde, Salovey y Mayer (1997) realizaron algunas adaptaciones a su modelo, dándole prioridad a los aspectos cognitivos. Esta adaptación no incluye elementos de la personalidad, su principal argumento es que en la IE median habilidades que permitan procesar la información de



las emociones, desarrollándose con la edad y la experiencia (Brackett, Caruso, y Stern, 2006, como se citó en Soriano *et al.*, 2010).

Desde este último modelo integrativo de Salovey y Mayer (1997), la IE está compuesta por cuatro habilidades organizadas de acuerdo a su complejidad, iniciando desde las más básicas a las más elevadas. Dichas habilidades van desde la *percepción emocional*, la *facilitación emocional*, la *comprensión emocional*, hasta llegar a la *regulación emocional*. De forma que la inteligencia emocional es determinada por cuatro diferentes constructos más que por una única entidad, y que forman una jerarquía (Mayer, Salovey. Caruso y Sitarenios, 2001, como se citó en Piñar, 2014).

- 1) *Percepción emocional*: constituye la rama más baja y es la habilidad que permite al individuo, mediante expresiones faciales o la voz, identificar tanto las emociones de sí mismo como de los demás. Argumenta que los individuos son capaces de enunciar correctamente sus sentimientos, así como de hablar sobre sus necesidades en torno a aquellos sentimientos. Contempla el reconocimiento y la atención de los mensajes emocionales, su exteriorización mediante expresiones faciales, que en parte son innatas del tono de voz, etc. (Guil y Mestre, 2004, como se citó en Soriano *et al.*, 2019).
- 2) *Facilitación emocional*: se ubica en un segundo nivel de complejidad, se asienta la habilidad para acceder, generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria tanto para comunicar los sentimientos como para que faciliten la incorporación de procesos cognitivos como el pensamiento (Piñar, 2014).

- 3) *Comprensión emocional*: este tercer nivel consiste en la capacidad para comprender la información emocional, cómo se conciertan las emociones y cómo se desarrollan a lo largo del tiempo y de las transformaciones interpersonales, así como saber apreciar los significados emocionales (Piñar, 2014).
- 4) *Regulación emocional*: enfocada para promover el crecimiento personal. Esta habilidad dispone al individuo para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos y evaluarlos de forma reflexiva (García y Giménez, 2010).

### *Otros modelos*

Estos modelos generalmente tienen un sentido divulgativo sobre el constructo de IE e incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de adaptaciones personales; además, de acuerdo con Vallés (2005, citado en García y Giménez, 2010), estos modelos no han logrado el consenso conceptual en la comunidad científica, además de que han tenido limitaciones en la generación de herramientas válidas y confiables para medir el constructo de IE.

De acuerdo con García y Giménez (2010), en esta categoría de modelos se puede identificar el que se sitúa en el ámbito organizacional empresarial de Cooper y Sawaf; el modelo de Boccoardo, Sasia y Fontenla (1999), que plantea las áreas de: autoconocimiento emocional, reconocimiento de los sentimientos, control emocional, habilidad para relacionar sentimientos; el modelo de Matineaud y Engelhartn (1996), que incorpora factores exógenos y se centra en la evaluación de la IE; el modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999); el modelo de Rovira (1998), que está compuesto por 12 dimen-

siones de IE para su medición; el modelo de Vallés y Vallés (1999) que describe una serie de habilidades que componen la IE retomando las referencias de los modelos anteriores; el modelo secuencial de autorregulación emocional de Bonano (2001), que se fundamenta en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad de modo inteligente planteando tres categorías generales de actividad autorregulatoria: regulación de control, regulación anticipatoria, y regulación exploratoria; el modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales de Higgins *et al.* (1999), que al igual que Bonano, fundamenta la autorregulación emocional, pero este incorpora además la planificación emocional; y el modelo de procesos de Barret y Gross (2001), que genera nuevos procesos a partir del modelo de Higgins *et al.* (1999) y completa el modelo anterior.

Hay otro modelo que pretende ser más integrador, incorporando aspectos internos y externos como el de García y Giménez (2010), en donde los aspectos internos son características idiosincrásicas del individuo y los aspectos exógenos o externos son comportamientos que se desarrollan a partir de la adaptación al entorno; pero al igual que algunos de los anteriores modelos, no presenta una escala de medición del constructo de IE.



## **Capítulo III Metodología**

**E**l presente capítulo, facilita la orientación acerca del cómo desarrollar la investigación, partiendo de la práctica de herramientas metodológicas insertas en el quehacer científico. En este sentido, se organizan los elementos que conducen a la fiabilidad del estudio, entre ellos: contexto epistémico, tipo y diseño de la investigación, población, técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad de los instrumentos, análisis estadístico de los datos; así como procesamiento de la investigación.

### **Paradigma de Investigación**

La noción de *paradigma* es abordada por Kuhn (1986) como aquella que da una imagen básica del objeto de una ciencia, define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, es decir, los problemas que deben estudiarse y qué reglas han de seguirse para interpretar las respuestas que se obtienen. Considera a los paradigmas como relaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a

una comunidad científica. Para Patton (1990) el paradigma indica y guía a sus seguidores en relación a lo que es legítimo, válido y razonable. El paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida la forma en la que desarrolle su proceso investigativo.

Según Guba y Lincoln (1994) existen cuatro paradigmas que sustentan los diversos procesos investigativos:

1. Positivismo
2. Pospositivismo
3. Teoría crítica
4. Constructivismo

Para que un investigador se posicione en uno de ellos debe responder a tres interrogantes: la primera es pregunta *ontológica* ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad?; la segunda *epistemológica* ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido?; la tercera *metodológica* ¿Cómo puede el investigador descubrir aquellos que él cree puede ser conocido?

Del mismo modo, se utilizan concepciones pospositivistas para desarrollar conocimiento empleando estrategias de indagación tales como experimentos o encuestas, y se obtienen datos con instrumentos predeterminados que producen datos estadísticos, los cuales se incluyen concepciones y se emplean estrategias indagatorias como es la encuesta, que constituye un instrumento predeterminado que produce datos estadísticos susceptibles de ser analizados.

Guba y Lincoln (1998) hacen una distinción entre los paradigmas positivista y pospositivista, ambos mantienen los mismos supuestos esenciales. De ahí que en este trabajo se les considere como una sola categoría en la que se agruparon los estudios ubicados en uno y otro. Una parte considerable de dichos estudios proviene de la psicología cuantitativa y consiste en medir distintos aspectos de las creencias, actitudes, conocimientos y preocupaciones en este caso de la relación que existe entre el estrés académico, la inteligencia emocional y la felicidad en estudiantes de educación media superior. Entonces, la presente investigación tiene como sustento el *Paradigma Pospositivista*, que a decir de Flores (2004), consiste en que la realidad existe, pero no puede ser completamente aprendida. La realidad se comprende sólo desde las leyes exactas, sin embargo, ésta únicamente puede entenderse de forma incompleta de acuerdo con el Paradigma Pospositivista. Una de las razones para no poder lograr una comprensión total y absoluta de la realidad se basa en la imperfección de los mecanismos intelectuales y perceptivos del ser humano, lo que lo limita para poder dominar todas las variables que puedan estar presente en un fenómeno:

Hernández *et al.* (2010) afirman que en el Paradigma Pospositivista la realidad es conocida de forma imperfecta: porque el investigador puede formar parte del fenómeno de interés, porque el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa, porque la teoría o hipótesis está consciente de que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación, y porque al realizar cualquier investigación siempre existirá un nivel de error, por lo tanto, los resultados que se encuentran en este paradigma son como probablemente verdaderos.

## **Método Hipotético Deductivo**

Stadler (2011) expone que el *Método Hipotético Deductivo* de Karl Popper aparece como estrategia para mejorar el conocimiento científico que promueve la escuela del Círculo de Viena, formado por Moritz Schlick durante los años 1922 a 1936, y permite contrastar con el uso de la lógica y el racionalismo crítico las teorías o leyes generadas desde la ciencia empírica sin considerarlas verdaderas en su totalidad. En este método la ciencia nunca persigue la meta de que sus respuestas sean definitivas; por lo tanto, su avance se encamina hacia la finalidad de describir problemas nuevos, más profundos, más generales, y de sujetar las respuestas (siempre provisionales) a contrastaciones constantemente renovadas y cada vez más rigurosas.

Marfull (2017), retomando los postulados de Popper, dice que el diseño de la investigación que propone este método consiste en la siguiente estructura:

1. Detección de un problema.
2. Formulación de una hipótesis de partida fundamental que incorpora una ley o teoría de alcance general, que explica el problema.
3. Deducción de una o más consecuencias observables de la hipótesis de partida, que se conciben como hipótesis derivadas.
4. Contraste de las hipótesis y, en conjunto, de la hipótesis de partida.

Este método contempla el contraste de hipótesis derivadas, que se deducen de la hipótesis de partida. Así pues, formular correctamente las hipótesis y las consecuencias observacionales que se derivan, permite a través del análisis



empírico documental hacer el contraste necesario, y a través de la contratación sucesiva de las hipótesis es posible corroborar o falsear el supuesto hipotético principal.

## **Alcance de la Investigación**

Hernández *et al.* (2014), argumentan que los estudios de alcance descriptivo únicamente pretenden medir conceptos o recogen información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables de estudio; los estudios correlacionales asocian variables, consienten predicciones y cuantifican relaciones entre variables. La presente investigación es descriptiva y correlacional. Es una investigación descriptiva porque a partir de la *tendencia central* (media, mediana, moda, rango, desviación estándar, entre otras) como herramienta de la estadística, se da cuenta de forma descriptiva sobre la información contenida en los datos que arroje el paquete estadístico SPSS. Destacando la utilidad de los estudios ya que muestran con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

### *Alcance correlacional*

La presente indagación tiene un alcance correlacional, lo que pretende es conocer la relación o grado de asociación que existen entre las variables, obtener predicciones, categorías, dimensiones e indicadores. También busca identificar cómo se comporta un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otros conceptos vinculados (Hernández *et al.*, 2014). La correlación puede ser positiva o negativa, positiva cuando los valores de ambas variables se comportan

altos o crecen, y cuando la correlación es negativa cuando el valor de una variable es alto y el de la otra es bajo. Si no hay correlación entre las variables, indican que fluctúan sin seguir un patrón sistemático común. Si las dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tiene la base para predecir con mayor o menor exactitud el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable al saber qué valor tiene otra.

## **Diseño de la investigación**

En referencia a las acciones a llevar a cabo por el investigador para obtener la información que dé respuesta a las preguntas de investigación, se abordó desde un diseño no experimental, donde se observó el comportamiento de las variables sin manipular la información derivada del participante mediante la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario.

### *Diseño no experimental*

Hernández *et al.* (2014) dicen que la investigación no experimental se refiere a aquellos estudios que se ejecutan sin la manipulación deliberada de variables y sólo se observa los diversos fenómenos en su ambiente natural y así se analizan. En este tipo de diseño se encuentran los estudios transversales o transaccionales que recolectan datos en un momento dado; y los estudios longitudinales que recolectan los datos en diferentes momentos a fin de revisar y analizar la evolución del fenómeno. El diseño no experimental es el utilizado en esta investigación es de tipo transaccional o

transversal, ya que se recolectaron los datos en un único momento a través de la aplicación del cuestionario para medir la relación que existe entre la gestión directiva y el desempeño docente.

Se pretende proponer un modelo explicativo de regresión lineal múltiple que relacione a las variables de estrés e inteligencia emocional con la de felicidad, con el que se podría coadyuvar a hacer aportaciones de un nuevo conocimiento científico y aplicado a esta línea de investigación.

## **Hipótesis**

William (2003) dice que las hipótesis se derivan de la teoría y deben formularse a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación. Las hipótesis son el centro, la médula o el eje del método deductivo cuantitativo. Por otro lado, Hernández *et al.* (2014) afirman que las investigaciones cuantitativas que formulan hipótesis son aquellas cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo, las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra o un hecho. En una investigación podemos tener una, dos o varias hipótesis, las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas. Este requisito está estrechamente ligado con el anterior y se refiere a que, al formular una hipótesis, tenemos que analizar si existen técnicas o herramientas de investigación para verificarlas, si es posible desarrollarlas y si se encuentran a nuestro alcance.

Existen diversas formas de clasificar las hipótesis (Hernández *et al.*, 2014), las clasifican de la siguiente manera:

1. Hipótesis de investigación: se definen como proposiciones tentativas acerca de las posibles relaciones entre dos o más variables. Pueden ser:
  - a) Descriptivas de un valor o dato pronosticado
  - b) Correlacionales
  - c) De diferencia de grupos
  - d) Causales
2. Hipótesis nulas: constituyen proposiciones acerca de la relación entre variables, sólo que sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis. Debido a este tipo de hipótesis resulta la contrapartida de la hipótesis de investigación, hay prácticamente tantas clases de hipótesis nulas como de investigación.  
Es decir, la clasificación de hipótesis nulas es similar a la tipología de las hipótesis de investigación: hipótesis nulas descriptivas de un valor o dato pronosticado, hipótesis que niegan o contradicen la relación entre dos o más variables, hipótesis que niegan que haya diferencia entre grupos que comparten, e hipótesis que niegan la relación de causalidad entre dos o más variables.  
Las hipótesis nulas se simbolizan «Ho».
3. Hipótesis alternativas, estadísticas: son posibilidades alternas ante las hipótesis de investigación y nula: ofrecen otra descripción o explicación distinta de las que proporcionan estos tipos de hipótesis. Las hipótesis alternativas se simbolizan «Ha» y sólo pueden formularse cuando efectivamente hay otras posibilidades, además de las hipótesis de investigación y nula. De no ser así, no deben establecerse.

Las hipótesis del presente estudio son las siguientes:

H<sub>1</sub>: a menor estrés es mayor el nivel de felicidad de los estudiantes de educación media superior.

H<sub>0</sub>: a menor estrés no es mayor el nivel de felicidad de los estudiantes de educación media superior.

H<sub>1</sub>: a mayor nivel de inteligencia emocional es mayor el nivel de felicidad de los estudiantes de educación media superior.

H<sub>0</sub>: a mayor nivel de inteligencia emocional no es mayor el nivel de felicidad de los estudiantes de educación media superior.

La regla de decisión para este conjunto de hipótesis es  $p < .05$

## **Técnicas e Instrumentos**

La técnica empleada fue la encuesta, debido a que permite obtener la información de forma sistematizada sobre los conceptos claves del estudio (López y Fachelli, 2015).

Para la recolección de la información del estudio, se aplicaron los siguientes instrumentos:

### *Inventario SISCO SV-21*

Este inventario para el estudio del estrés académico (Barraza, 2018) está constituido por 23 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo *Likert* de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre); este instrumento reporta las siguientes propiedades psicométricas:

- **Confiability:** el inventario en su totalidad presenta una confiabilidad en *alfa* de Cronbach de .85. La dimensión

de estresores presenta una confiabilidad de .83; la de síntomas presenta una confiabilidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85. Todas ellas también en *alfa* de Cronbach.

- Análisis de consistencia interna: los resultados muestran que todos los ítems correlacionaron positivamente ( $p < .01$ ) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, siendo el valor  $r$  de Pearson menor de .280 y el mayor de .671; asimismo, cada ítem correlaciona de manera positiva ( $p < .01$ ) con el puntaje obtenido, en su dimensión correspondiente, por cada encuestado, siendo el valor  $r$  de Pearson menor de .662 y el mayor de .801
- Análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems permiten discriminar ( $p < .01$ ) entre los alumnos que presentan un nivel bajo de estrés de los que presentan un nivel alto; asimismo permiten discriminar ( $p < .01$ ) entre una baja y alta presencia de cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés.
- El Análisis Factorial Exploratorio permitió identificar tres factores que explican el 47% de la varianza total; estos tres factores se corresponden con los componentes sistémico procesuales que establece el Modelo Sistémico Cognoscitivista: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

### *La Escala de Felicidad de Lima*

Esta escala diseñada por Alarcón (2006), consta de 27 ítems que observaron las siguientes propiedades psicométricas:

## METODOLOGÍA

- Correlaciones Inter-ítem: la media de las correlaciones Inter-ítem señala una significativa relación entre los ítems de la escala ( $r=.28$ ;  $p<.01$ ). Sin embargo, los ítems muestran diferencias entre ellos, el Análisis de Varianza entre las medias de los ítems arroja diferencias significativas ( $F=212.69$ ;  $p<.01$ ). Es decir, cada ítem mantiene su autonomía dentro de un todo que es la escala.
- Coeficientes de *Alfa* de Cronbach. en la tercera columna de la Tabla 1 aparecen los coeficientes *Alfa* de Cronbach para cada uno de los 27 ítems. Todos los valores *Alfa* son altamente significativos, su rango va de .909 a .915. La escala total presenta, asimismo, una elevada consistencia interna ( $\alpha=.916$ , basada en ítems estandarizados).
- Coeficientes Split-Half: se ha determinado el coeficiente de mitades de Spearman-Brown (longitudes desiguales)  $r^{11}=.884$ ; y el de Guttman Split-Half  $r=.882$ ; ambas magnitudes de las correlaciones son importantes, respaldan la alta confiabilidad de la escala. Aunque no corresponde a un problema de confiabilidad, sino de predicción, los datos de la segunda columna de la Tabla 1 muestran los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado ( $R^2$ ) entre cada ítem y los ítems de la escala, obtenidos mediante análisis de regresión múltiple. Estos coeficientes indican el poder predictivo de cada reactivo a partir del conjunto de ítems de la escala. El ítem # 04 (Estoy satisfecho con mi vida), ha obtenido el valor más alto ( $R^2=.550$ ), explica el 55% de la variación total del resto de ítems. En suma, puede afirmarse que la escala de 27 ítems presenta una alta confiabilidad según lo señalan los diversos procedimientos utilizados.

### *La Escala de Inteligencia Emocional SSRI (Shutte Self Report Inventory)*

La Escala de inteligencia emocional SSRI (Shutte Self Report Inventory) (Schutte, *et al.* 1998, y adaptada al castellano por Chico, 1999, como se citó en Ferrándiz, *et al.*, 2006) consta de 33 ítems que se responden mediante un escalamiento de cinco valores: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Los resultados reportados por Ferrándiz *et al.* (2006) indican que la escala SSRI está formada por una estructura de tres factores que explican un 29.7% de la variación total y que se identifican con los componentes de valoración, regulación y utilización emocional; asimismo informan un coeficiente de confiabilidad en *alfa* de Cronbach de .85 para la escala en su conjunto y de .73 para el componente denominado valoración emocional; de .72 para el componente identificado como regulación emocional y de .67 para el componente intitulado utilización de las emociones para la solución de problemas.

### **Sujetos de investigación**

La población es un grupo de personas que cuentan con ciertas características o cualidades que se pueden identificar mediante la observación (Hernández *et al.*, 2014).

La muestra no probabilística por conveniencia de alumnos de educación media superior de diferentes estados de la República Mexicana fue de un total de 3974, donde se incluyó una variable de estudio por ubicación geográfica correspondiente a la región norte, centro y sur para la discriminación territorial de los sujetos del estudio dada la cobertura nacional del mismo.



En lo que respecta a los criterios que serán tomados en cuenta para la selección de la mayor muestra de estudio, serán los siguientes:

- Criterios de inclusión: ser alumnos de educación media superior, aceptar participar en la investigación mediante la entrega de una carta de consentimiento informado y asistir a clases el día en que se aplique el cuestionario.
- Criterios de exclusión: estar diagnosticado y medicado por algún trastorno mental y no contar con las habilidades motrices e intelectuales necesarias para responder al cuestionario.

## **Procedimiento de análisis**

Para la realización del trabajo de campo se aplicó la batería de pruebaspsicométricas en la modalidad de lápiz y papel con la técnica «cara a cara» con un control de condiciones óptimas de aplicación de los instrumentos de medición, así como llevar a cabo la revisión del cuestionario contestado en la que se verifique que se haya respondido de manera completa y que no tenga respuestas dobles. Una vez recolectados éstos, se procedió a elaborar la base de datos correspondiente en el programa SPSS versión 24 para posteriormente llevar a cabo los siguientes análisis estadísticos:

- a) Estadística descriptiva de cada una de las variables estudiadas mediante la media aritmética y la desviación típica estándar.
- b) Análisis de la normalidad de los datos mediante la prueba *Kolmogorov Smirnov* (regla de decisión  $p > .05$ ).

- c) Aplicación de las pruebas T de *Student* y Análisis de la Varianza de una Sola Vía (ANOVA) para la identificación de las diferencias existentes en las variables de estudio.
- d) Análisis correlacional mediante la prueba *r* de Pearson (regla de decisión  $p < .05$ ); en caso de obtener un nivel de correlación satisfactorio:  $r > .35$ , se procede a la siguiente etapa.
- d) Análisis de los cinco supuestos básicos:
- Linealidad (análisis de los gráficos de regresión parcial).
  - Independencia (mediante la prueba Durbin-Watson con regla de decisión D-W: entre 1,5 y 2,5).
  - Homocedasticidad (mediante la prueba de Levene con regla de decisión  $p > .05$ ).
  - Normalidad (mediante la prueba Kolmogorov Smirnov con regla de decisión  $p > .05$ ).
  - No colinealidad (mediante las pruebas de colinealidad de Tolerancia y VIF. En el primer caso la regla de decisión sería un valor mayor a .10 y en el segundo caso la regla de decisión sería un valor menor a .10).
- f) En caso de cubrir los requisitos necesarios se realizará el análisis de regresión lineal múltiple mediante el método por pasos.

## Consideraciones éticas

Los investigadores responsables del presente proyecto trabajarán con estricto apego a la protección de los derechos y garantías de los participantes en la investigación (sección 8.01 de los principios éticos de la *American Psychological Association*, 2017). Asimismo, se considera que la investigación a desarrollar puede ser considerada como investigación

## METODOLOGÍA

sin riesgo, ya que la indagación es *ex post facto*, no incluye intervención y en la recolección de la información se utilizarán solamente cuestionarios que no generarán cambios, de manera intencionada en los participantes (artículo 17, fracción I, del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud de la Secretaría de Salud, 1987).



## **Capítulo IV**

### **Análisis**

#### **Análisis Descriptivo**

**E**ste apartado consiste en caracterizar a los sujetos que fueron parte de la investigación desde los datos generales recabados en la aplicación de la batería de instrumentos.

En el presente estudio, los datos generales recabados fueron: tipo de escuela, sexo, edad, estado civil, semestre que cursa y turno en el que acude a la escuela, los cuales se describen enseguida

#### *Tipo de escuela*

Según el tipo de escuela, 3759 estudiantes son parte de una escuela pública y 215 son parte de instituciones privadas.

**Tabla 1. Tipo de escuela a la que pertenecen los sujetos de Investigación**

	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	Pública	3759	94.6
	Privada	215	5.4
	Total	3974	100.0

### *Género*

Referente al género de los sujetos de investigación, 1546 fueron hombres y 2428 fueron mujeres.

**Tabla 2. Género al que pertenecen los sujetos de Investigación**

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	Hombre	1546	38.9
	Mujer	2428	61.1
	Total	3974	100.0

### *Edad*

En relación a la edad, 5 estudiantes tienen 14 años, 897 tienen 15 años, 1325 tienen 16 años, 1102 tienen 17 años, 482 tienen 18 años, 93 tienen 19 años, 32 tienen 20 años, 19 tienen 21 años y 19 tienen 22 años.

**Tabla 3. Edad a la que pertenecen los sujetos de Investigación**

	<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válidos	14	5	.2
	15	897	22.6
	16	1325	33.3
	17	1102	27.7
	18	482	12.1
	19	93	2.3
	20	32	.8
	21	19	.5
	22	19	.5
	Total	3974	100.0

### *Estado civil*

De acuerdo al estado civil, 3790 son solteros, 92 están casados y 92 viven en unión libre.

**Tabla 4. Estado civil de los sujetos de Investigación**

	<i>Estado civil</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	Solteros	3790	95.4
	Casados	92	2.3
	Unión libre	92	2.3
	Total	3974	100.0

*Semestre que cursan*

En relación al semestre que cursan, 1647 cursan segundo, 1457 cuarto y 860 sexto semestre.

**Tabla 5. Semestre que cursan los estudiantes**

	<i>Semestre</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	Segundo	1647	41.4
	Cuarto	1457	36.7
	Sexto	860	21.9
	Total	3974	100.0

*Turno al que asisten a la escuela*

Referente al turno al que asisten a la escuela, 3397 estudiantes asisten al turno vespertino y 577 asisten al turno matutino.



**Tabla 6. Turno al que asisten a la escuela los sujetos de Investigación**

	<i>Turno</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	Vespertino	3397	85.5
	Matutino	577	14.5
	Total	3974	100.0

*Nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior*

Para responder a la pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior?, a continuación se muestra la tabla que comprende cada uno de los ítems del instrumento con su respectiva media aritmética para que con la suma de estas medias se obtenga un promedio y se defina el nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior.

**Tabla 7. Medias aritméticas de cada uno de los aspectos del instrumento**

<i>Aspectos</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: La competencia con los compañeros del grupo	3974	1.72

*Continúa...*

...continuación

En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	3974	2.87
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: La personalidad y el carácter del profesor	3974	2.15
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	3974	2.63
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	3974	2.45
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: [No entender los temas que se abordan en clase]	3974	2.53
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: [Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)]	3974	2.22
En la siguiente escala señala con qué frecuencia te inquietaron o preocuparon las siguientes situaciones: [Tiempo limitado para hacer el trabajo]	3974	2.63
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas preocupado o tenso. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	3974	2.26

En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Fatiga crónica (cansancio permanente)	3974	2.26
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Dolores de cabeza o migrañas	3974	2.36
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Dolores de cuello, hombros y espalda	3974	2.57
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	3974	1.69
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etcétera.	3974	2.29
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3974	2.33
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones psicológicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	3974	2.35
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones psicológicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	3974	2.28

...continuación

En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones psicológicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Ansiedad, angustia o desesperación	3974	2.44
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones psicológicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Problemas de concentración	3974	2.52
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones psicológicas, cuando estabas Preocupado o Tenso. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	3974	2.07
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones comportamentales, cuando estabas Preocupado o Tenso. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	3974	1.85
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones comportamentales, cuando estabas Preocupado o Tenso. Aislamiento de los demás	3974	2.23
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones comportamentales, cuando estabas Preocupado o Tenso. Desgano para realizar las labores académicas	3974	2.33
En una escala señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones comportamentales, cuando estabas Preocupado o Tenso. Aumento o reducción del consumo de alimentos	3974	2.16
En la escala señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	3974	2.21

## ANÁLISIS

En la escala señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	3974	2.36
En la escala señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo. Elogios a si mismo	3974	1.93
En la escala señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo. La religiosidad (oraciones o asistencias a misas)	3974	1.70
<b>PROMEDIO</b>	<b>3974</b>	<b>2.26</b>

De acuerdo con la tabla anterior, se identifica una media aritmética general de 2.26, se realizó una regla de tres simple donde se contempla la frecuencia de respuesta que se manejan en la encuesta (nunca, a veces, casi siempre, siempre), donde a cada rubro se le otorgó un valor para medir numéricamente en el programa SPSS v20 (1 nunca, 2 a veces, 3 casi siempre y 4 siempre), considerando el valor de la media y que 4, el valor más alto corresponde a 100%, el porcentaje que se tiene en las respuestas es de un 56.6%. De igual manera, se diseñó un parámetro que pueda medir el nivel de estrés académico, dicho baremo quedo establecido de la siguiente manera: de 0 a 20% el nivel de estrés académico es muy bajo, de 21% a 40% es regular, de 41% a 60% es medio, de 61% a 80% es alto y de 81% a 100% es muy alto. Considerando los valores establecidos y la media que se tiene en el resultado y transformándola en

porcentaje se concluye que el nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior es medio.

### *Nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior*

Para responder a la pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior? A continuación se muestra la tabla que comprende cada uno de los ítems del instrumento con su respectiva media aritmética para que con la suma de estas medias se obtenga un promedio y se defina el nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior.

**Tabla 8. Medias aritméticas de cada uno de los aspectos del instrumento**

ASPECTOS	N	Media
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Siento que mi vida esta vacía	3974	3.75
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Pienso que 1 seré feliz	3974	4.11
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. La mayoría del tiempo no me siento feliz	3974	3.48
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Me siento inútil	3974	3.69

ANÁLISIS

En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. La vida ha sido injusta conmigo	3974	3.91
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad	3974	3.71
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Me siento un fracasado	3974	3.85
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. La felicidad es para algunas personas, no para mí	3974	4.20
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Me siento triste por lo que soy	3974	3.84
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	3974	4.17
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	3974	3.74
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. En la mayoría de las cosas mi vida esta cerca de mi ideal	3974	2.95
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Las condiciones de mi vida son excelentes	3974	3.25
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Estoy satisfecho con mi vida	3974	3.31

*Continúa...*

...continuación

En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. La vida ha sido buena conmigo	3974	3.30
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Me siento satisfecho con lo que soy	3974	3.21
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar	3974	3.26
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Estoy satisfecho con lo que hasta hoy he alcanzado	3974	3.34
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Me considero un apersona realizada	3974	2.82
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Mi vida transcurre plácidamente	3974	3.02
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Creo que no me falta nada	3974	2.98
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Hasta ahora he conseguido las cosas que para mí son importantes	3974	3.24
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida	3974	2.87
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Es maravilloso vivir	3974	3.69



## ANÁLISIS

En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Por lo general me siento bien	3974	3.23
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. Soy una persona optimista	3974	3.27
En la siguiente escala elige solo una opción de respuesta a cada caso. He experimentado la alegría de vivir	3974	3.70
<b>PROMEDIO</b>	<b>3974</b>	3.48

De acuerdo con la tabla anterior, se identifica una media aritmética general de 3.48, se realizó una regla de tres simple donde se contempla la frecuencia de respuesta que se manejan en la encuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo), donde a cada rubro se le otorgó un valor para medir numéricamente en el programa SPSS v20 (1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo), considerando el valor de la media y que 5, el valor más alto corresponde a 100%, el porcentaje que se tiene en las respuestas es de un 69.5%. De igual manera, se diseñó un parámetro que pueda medir el nivel de felicidad, dicho baremo quedo establecido de la siguiente manera: de 0 a 20% el nivel de felicidad es muy bajo, de 21% a 40% es regular, de 41% a 60% es medio, de 61% a 80% es alto y de 81% a 100% es muy alto. Considerando los valores establecidos y la media que se tiene en el resultado y transformándola en porcentaje se concluye que el nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior es alto.

*Nivel de inteligencia emocional  
de los alumnos de educación  
media superior*

Para responder a la pregunta de investigación ¿cuál es el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior?, La tabla 10 comprende cada uno de los ítems del instrumento con su respectiva media aritmética para que con la suma de estas medias se obtenga un promedio y se defina el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior.

**Tabla 9. Medias aritméticas de cada uno de los aspectos del instrumento**

<i>ASPECTOS</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Se cuándo hablar con los demás acerca de mis problemas personales.	3974	3.13
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando me encuentro ante un obstáculo, recuerdo las veces en las que tuve problemas similares y los superé.	3974	3.49
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Espero lograr la mayoría de las cosas que intento.	3974	3.93
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. A los demás les es fácil confiar en mí.	3974	3.49

Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Se me hace difícil entender los mensajes no-verbales de otras personas.	3974	2.86
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Algunos de los eventos más grandes de mi vida me han permitido reevaluar qué es importante y qué no lo es.	3974	3.57
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando mi humor cambia veo posibilidades nuevas.	3974	3.43
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida sea valiosa.	3974	3.51
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Estoy consciente de mis emociones conforme las experimento.	3974	3.58
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Espero que sucedan las cosas.	3974	3.36
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Me gusta compartir mis emociones con otros.	3974	2.91
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando tengo una emoción positiva, sé cómo hacerla durar.	3974	3.25
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Organizo eventos que otros disfrutan.	3974	2.89

*Continúa...*

...continuación

Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Busco realizar actividades que me hagan feliz.	3974	3.68
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Estoy consciente de los mensajes no-verbales que mando a los demás.	3974	3.23
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando me presento a mí mismo trato de causar una buena impresión en los demás.	3974	3.56
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando estoy de buen humor me es fácil resolver problemas.	3974	3.66
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Con sólo mirar las expresiones faciales de la gente, reconozco las emociones que experimenta.	3974	3.59
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Sé por qué cambian mis emociones.	3974	3.32
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando mi actitud es positiva, soy capaz de generar nuevas ideas.	3974	3.70
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Tengo control sobre mis emociones.	3974	3.04
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Reconozco mis emociones fácilmente según las experimento.	3974	3.43

Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Me motivo a mí mismo imaginando un buen resultado y trabajando sobre él.	3974	3.59
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Felicito a los demás cuando han hecho algo bien	3974	3.83
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Estoy consciente de los mensajes no-verbales que los demás envían.	3974	3.26
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando otra persona me dice algo importante acerca de su vida, me siento casi como si yo lo hubiera experimentado	3974	3.43
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando siento un cambio en mis emociones, tiendo a generar nuevas ideas.	3974	3.39
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Cuando estoy ante un reto, me rindo porque creo que fracasaré.	3974	2.46
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Sé lo que otra persona está sintiendo sólo con mirarla.	3974	3.19
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Trato de ayudar a las personas a sentirse mejor cuando están deprimidas.	3974	3.83
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Utilizo mi buen humor para ayudarme a mí mismo a continuar enfrentando obstáculos.	3974	3.59

*Continúa...*

...continuación

Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Puedo saber cómo se siente una persona escuchando el tono de su voz.	3974	3.56
Elige solo una opción de respuesta a cada una de las siguientes cuestiones. Para mí, es difícil entender por qué la gente se siente de una forma u otra.	3974	2.83
<b>PROMEDIO</b>	<b>3974</b>	3.38

De acuerdo con la tabla anterior, se identifica una media aritmética general de 3.38, se realizó una regla de tres simple donde se contempla la frecuencia de respuesta que se manejan en la encuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo), donde a cada rubro se le otorgó un valor para medir numéricamente en el programa SPSS v20 (1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo), considerando el valor de la media y que 5, el valor más alto corresponde a 100%, el porcentaje que se tiene en las respuestas es de un 67.6%. De igual manera, se diseñó un parámetro que pueda medir el nivel inteligencia emocional, dicho baremo quedo establecido de la siguiente manera: de 0 a 20% el nivel de inteligencia emocional es muy bajo, de 21% a 40% es regular, de 41% a 60% es medio, de 61% a 80% es alto y de 81% a 100% es muy alto. Considerando los valores establecidos y la media que se tiene en el resultado y transformándola en porcentaje se concluye que el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior es alto.

## Análisis inferencial

Inicialmente se determinó si las variables presentaban una distribución normal aplicando el estadígrafo de Kolmogorov Smirnov. Los resultados indican un nivel de significación de .000 por lo que se pudo constatar su no distribución normal y la necesidad de usar estadística no paramétrica.

Posteriormente se realizó el análisis correlacional con el estadígrafo rho de Spearman para determinar si las variables se correlacionaban. Los resultados de la tabla 11, muestran que tanto el estrés como la inteligencia emocional se correlacionan con la felicidad con un nivel de significación menor a .001.

**Tabla 10. Análisis correlacional**

	<i>Felicidad</i>
Estrés	-.373**
Inteligencia Emocional	.568**

\*\* p<.001

Ante los resultados anteriores, al contrastar las hipótesis de estudio, una de las cuales dice: A menor estrés no es mayor el nivel de felicidad de los estudiantes de educación media superior, no se rechaza y sobre la hipótesis: A mayor nivel de inteligencia emocional no es mayor el nivel de felicidad de los estudiantes de educación media superior, se rechaza.

Enseguida, ante la imposibilidad de hacer un análisis de regresión lineal por no cubrir los criterios básicos, se realizó un análisis exploratorio con el estadígrafo d de Somers, obteniendo como resultados:

- La inteligencia emocional y la felicidad se presentan como variables simétricas ( $d = .405$ ;  $p < .001$ ).
- En el caso de la relación entre estrés y felicidad, la variable estrés se presenta como independiente y la felicidad como dependiente ( $d = -.261$ ;  $p < .001$ ).



## Conclusiones

A partir de los anteriores análisis de los resultados se exponen las siguientes conclusiones:

- De acuerdo a la variable estrés académico, se identifica una media aritmética general de 2.26 en los aspectos valorados, lo que representa un 56.6%. Al ubicar este porcentaje en el siguiente baremo: de 0 a 20% el nivel de estrés académico es muy bajo, de 21% a 40% es regular, de 41% a 60% es medio, de 61% a 80% es alto y de 81% a 100% es muy alto, se puede afirmar que el nivel de estrés académico de los alumnos de educación media superior es medio.
- De acuerdo a la variable felicidad, se identifica una media aritmética general de 3.48 en los aspectos valorados, lo que representa un 69.5%. Al ubicar este porcentaje en el siguiente baremo: de 0 a 20% el nivel de estrés académico es muy bajo, de 21% a 40% es regular, de 41% a 60% es medio, de 61% a 80% es alto y de 81% a 100% es muy alto, se puede afirmar que el nivel de felicidad de los alumnos de educación media superior es alto.
- De acuerdo a la variable inteligencia emocional, se identifica una media aritmética general de 3.38 en los aspectos valorados, lo que representa un 67.6%. Al ubicar este porcentaje en el siguiente baremo: de 0 a 20% el

nivel de estrés académico es muy bajo, de 21% a 40% es regular, de 41% a 60% es medio, de 61% a 80% es alto y de 81% a 100% es muy alto, se puede afirmar que el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior es alto.

Finalmente, se pudo establecer que sólo la variable estrés permite predecir la aparición de la felicidad ya que la inteligencia emocional y la felicidad son variables simétricas.

## Referencias

- Acosta, F. P., y Herrera, F. (2018), Predictores de la Felicidad y la Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248819#:~:text=Como%20instrumentos%20se%20han%20empleado%20un%20cuestionario%20para,de%20inteligencia%20emocional%20fueron%20edad%2C%20cultura%2y%20g%C3%A9nero.>
- Ahumada, E. (2017), Percepción de competitividad personal. Un estudio desde la perspectiva de la felicidad, el bienestar y la educación en egresados universitarios. *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 34-54. doi: 10.17561/ree.v0i1.3187.
- Alarcón, R., (2006), *Desarrollo de una Escala Factorial para Medir la Felicidad*. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=28440110>
- Alba, J., y Calvete, E. (2019), Relaciones entre depresión, estrés y esquemas disfuncionales tempranos en adolescentes. *Psicología Conductual*, 27(2), 183-198. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/cba2e995b>

7865db1540b6eb4c5ce1453/1?pq-origsite=gscholarycbl=966333

- Alfárez, A. (2016), Las representaciones sociales de felicidad y postconflicto en Colombia: sus consecuencias educativas y sociales. En J.L. Castrejón (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1330-1337). Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Alonso, M. M., Armendáriz, N. A., López, K. S., Guzmán, F. R., y Esparza, S. E. (2018), Valores, estrés de conciencia y el consumo de alcohol, tabaco y drogas médicas en enfermería. *Journal Health NPEPS*, 3(1):88-102. doi: 10.30681/252610102921.
- American Psychological Association (2017), *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/>
- Aragón, M., Flores, Y., y Moreno, A. (2019), Diagnóstico de competencias emocionales en la tutoría. Caso ESCOM. Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico Nacional. 20. pp. 1-5.
- Arntz ,J., y Trunce, S. (2019), Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31). 81-93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>.
- Bar-On, R. (2000), *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional uotient Inventory (EQ-i)*. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bar-On, R. (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ - i): Technical manual*

## REFERENCIAS

- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *Emotional Intelligence Inventory: Young Version (EQ-i:YV)*. Toronto: Multi-Health Systems. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Barraza, A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007), Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2>
- Barraza, A. (2018), *Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Books-©ECORFAN: México. [https://www.ecorfan.org/libros/Inventario\\_SISCO\\_SV-21/Inventario\\_sist%C3%A9mico\\_cognoscitivista\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_estr%C3%A9s.pdf](https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf)
- Barraza, A. (2018), *Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Books-©ECORFAN: México.
- Barraza, A., y Muñoz, M. (2019), La felicidad en estudiantes normalistas y su relación con el estrés académico. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(17),
- Broc, M. A. (2019), Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP* 30(1). 75 – 92. España.
- Caballero, A., y Sánchez, S. (2018), La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1-18. doi:10.6018/reifop.21.3.336721
- Cabello, A. (2011), Altas capacidades, inteligencia emocional y género. Un estudio comparativo. (Tesis) Universitat de

- les Illes Balears, Facultat de Psicologia. Islas Baleares, España.
- Calderón, J. L., Laca, F., y Pando, M. (2017), La autoeficacia como mediador entre el estrés laboral y el bienestar. *Psicología y Salud*, 27(1), 71-78. Recuperado de <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2438/4291>
- Carrillo , S. S., Feijóo, M. L., Gutiérrez, A., Jara, P., y Schellekens, M. (2017), El papel de la dimensión colectiva en el estudio de la felicidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 115-129.
- Castilla, H., Caycho, T., y Ventura-León, J.L. (2016), Diferencias de la felicidad según sexo y edad en universitarios peruanos. *Actualidades en Psicología*, 30(121), 25-37. DOI: doi:10.15517/ap.v30i121.24366
- Caycho, T. y Castañeda, M.C. (2015), Felicidad y optimismo en adolescentes y jóvenes peruanos y paraguayos: un estudio predictivo. *Salud y Sociedad*, 6(3), 250–263. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299129373\\_Felicidad\\_y\\_optimismo\\_en\\_adolescentes\\_y\\_jovenes\\_peruanos\\_y\\_paraguayos\\_Un\\_estudio\\_predictivo](https://www.researchgate.net/publication/299129373_Felicidad_y_optimismo_en_adolescentes_y_jovenes_peruanos_y_paraguayos_Un_estudio_predictivo)
- Chávez, A. et al., (2019), *Estrés percibido y felicidad en adultos mexicanos según género y estado civil*. Ponencia CIP
- Chipoco, J., Flores, A., Torres, L. y Varea, U. (2018). *Felicidad y Estrés Laboral de los Trabajadores en una Agencia de Aduanas del Callao*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Surco, Perú
- Cuevas, C., y Martínez, M. (2019), *Habilidades emocionales docentes para desarrollar la inteligencia emocional en sus alumnos*. CONISEN.
- Del Pino, R. (2018), *Liderazgo coaching y psicología positiva en la educación*. Ponencia del Coloquio de Resiliencia y

## REFERENCIAS

- Coaching. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Díaz, I. (2018), *Relación de la felicidad en las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de San Agustín y Alas Peruanas*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi: 10.1037/00332909.95.3.542
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006), Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández, O., Ramo, E., y Axpe, I. (2019), Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 9(1). 39-49. doi:0.30552/ejihpe.v9i1.315.
- Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López, J. A., y Prieto, M. D. (2006), *Validez de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios*. *Ansiedad y estrés*, (12)2-3, 167-179. [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1333](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=1333)
- García, J. (2014), Psicología positiva, bienestar y calidad de vida En-claves del Pensamiento, vol. VIII, núm. 16, pp. 13-29
- García, M. y Giménez, S. (2010), La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Gilari, R., Pozo, T., y Castejón, L. (2019), Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países.

- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 150 edición 1997).
- Goleman, D. (1998), *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Editorial Kairós. SA.
- Goleman, D. (2010), *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, G., Puertas, P., Ramírez, I., Sánchez, M., y Ubago, J. (2019), Relación del mindfulness, inteligencia emocional y síndrome de burnout en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *Euroamericana de ciencias del deporte*. 8(2). 13-22. doi:10.30552/ejihpe.v9i1.315.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994), *Competing paradigms in qualitative research*. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98625-005>
- Guba, E. Lincoln, Y. (1998). *Competing paradigms in qualitative research*. En: *The Landscape of qualitative research: theories and issues* (N. Denzin, Y. Lincoln, Eds.). Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 195-220. <https://scholar.google.es/scholar?hl=es>
- Guillén, L. P. (2021), *Relación entre felicidad e inteligencia emocional en adultos mayores del CAM de ESSALUD Cajamarca, 2018*. (Tesis de grado inédita). Universidad Privada del Norte, Perú. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27590/Guillen%20Ramirez%2c%20Luis%20Pablo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, F., y Landero R. (2014), Propiedades psicométricas de la Escala de Felicidad Subjetiva (SHS) y su relación con el estrés, la salud percibida y el apoyo social en pacientes



## REFERENCIAS

- con cáncer de mama. *Psicooncología*. 11(2-3), 357-367. doi: 0.5209/rev\_PSIC.2014.v11.n2-3.47394.
- Hernández, R., Fernández, C., y Bapista, P. (2010), *Metodología de la investigación*. México D.F: Mcgraw-HILL/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. <http://petroquimex.com/PDF/SepOct17/Desarrolla-IMP-Metodologia.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Bapista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mcgraw-HILL/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://scholar.google.es>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008), El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de psicología*, 93, 21-39.
- Khun, T. (1986), *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de la Cultura Económica.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984), *Stress, coping and adaptation*. New York: Springer
- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. UAB: España. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua\\_a2016\\_cap1-2.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf)
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005), Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111- 131. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.111.
- Marfull, A. (2017), *El método hipotético-deductivo de Karl Popper*. <https://andreumarfull.com/2019/12/18/el-metodo-hipotetico-deductivo/>
- Naseem, K. (2018), Job Stress, Happiness and Life Satisfaction: The Moderating Role of Emotional Intelligence Empirical Study in Telecommunication Sector Pakistan. *J. Soc. Sci. Hum. Stud.*, 4(1)7-14, 2018

- Nava-Preciado, J. M., y Ureña-Pajarito, J. H. (2017), Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara - México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 443-454. doi:10.11600/1692715x.1512807032016
- Nohales, B., Mezquita, L. y Ibáñez, M.I. (2018), Relación entre personalidad oscura, consumo de sustancias y felicidad, *Àgora de Salut*, 4(28), 267-275. doi:10.6035/ÀgoraSalut.2017.4.28 - IV
- Olaza, J. (2018), *Estrés académico y felicidad en estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima – Norte*. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Patton, M. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage. <https://books.google.es>
- Park, N., Peterson, C., y K. Sun, J. (2013), La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *TERAPIA PSICOLÓGICA*, 31(1), 11-19.
- Pinares O. D. (2015), *Relación entre la inteligencia emocional y la felicidad en adolescentes universitarios*. Arequipa
- Piñar, M. (2014). *Inteligencia emocional y estrés y rendimiento en tripulantes de una cabina de pasajeros*. Barcelona-España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Quiliano, M., y Quiliano, M. (2020), Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. Recuperado de <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/cienciayenfermeria/article/view/1435>.
- Rey, L. (2012), Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, 104, 87-101. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social de-

- velopment, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salavera, C., y Usan, P. (2017), Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65---77. doi:10.6018/reifop.20.3.282601
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T., (1995), Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp.125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002), Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations us ing the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17. 611 627
- Sánchez-Cruz, J. F., Hipólito-Lóenzo, A., Mugártegui-Sánchez, S. G., y Yáñez-González, R. M. (2016), Estrés y depresión asociados a la no adherencia al tratamiento en pacientes con Diabetes Mellitus tipo 2. *Atención Familiar*, 23(2), 43-47. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2016/af162c.pdf>
- Sanín, A., López, A.M. y Gómez, B.M. (2015), Los efectos del tipo de contrato laboral sobre la felicidad en el trabajo, el optimismo y el pesimismo laborales. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 34(1), 9-21. doi: 10.21772/ripo.v34n1a01
- Sastre, P. (2017), *El Desgaste Profesional y la Inteligencia Emocional en la Acción Profesoral*. Ceuta-España: Universidad de Granada.

- Seligman, M.E.P. (2002), *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- Selye, H. (1956), *The stress of life*. New York: Mc Graw Hill.
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016), Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565745>
- Soler, J., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2018), Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Ediciones Universidad San Jorge. España. Recuperada de [www.usj.es](http://www.usj.es)
- Soriano, J., Molero, M., Pérez, M; Barragán, A.; Simón, M.; Martos, A.; Oropesa, N.; Sisto, M. y Gázquez, J. (2019), Análisis teóricos explicativos de la inteligencia emocional. En *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, Volumen III. 295-306
- Stadler, F. (2011), *El Círculo de Viens Empirismo lógico, ciencia y política*. Fondo de Cultura Económica.
- UNED. 22(1), 161-187, R5recuperado de: doi: 10.5944/educXX1.19880 pp. 161-187.
- Usán, P., y Salavera, C. (2019), El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1). pp. 5-26.
- William, E. (2015), *Case distribution and agreement with Polish genitive of quantification in the feature sharing theory of agree*. *Poznan studies in contemporary linguistics*, 51(2), 315-357. <https://scholar.google.es/>

## Anexos

### Inventario sisco sv-21

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

Sí

No

*En caso de seleccionar la alternativa «no», el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionarla alternativa «sí», pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.*

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

1	2	3	4	5

3.-Dimensión estresores

*Instrucciones:* A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a

algunos alumnos. Responde, señalando con una «X», ¿con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa?, tomando en consideración la siguiente escala de valores:

<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con qué frecuencia te estresa?:

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

La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						
--	--	--	--	--	--	--

#### 4.- Dimensión síntomas (reacciones)

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

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

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

## 5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

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

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?:

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



**Codificación:** se recomienda utilizar para la codificación de las respuestas los siguientes valores numéricos:

<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
N	CN	RV	AV	CS	S
0	1	2	3	4	5

### *La Escala de Felicidad de Lima*

#### Escala de Felicidad de Lima (EFL) (Alarcón, 2006)

Para medir la felicidad se utilizará la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006) consta de 27 ítems tipo *Likert* (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) con alta consistencia interna ( $\alpha = 0.92$ ). Consta de cuatro factores: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir, con consistencias internas que van de 0.72 a 0.88.

Instrucciones: Lea detenidamente cada frase, y luego utilice la escala para indicar su grado de *acuerdo* o *desacuerdo* con cada una de las frases. Marque con «X» sus respuestas. No existen respuestas buenas ni malas.

TA	A	¿	D	TD
Totalmente de Acuerdo	Acuerdo	Ni Acuerdo ni Desacuerdo	Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo

EL ESTRÉS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA FELICIDAD

N°	Descripción	Valoración				
	<i>Dimensión: sentido positivo de la vida</i>					
1	Siento que mi vida está vacía.					
2	Siento que nunca seré feliz.					
3	La mayoría del tiempo no me siento feliz.					
4	Me siento inútil.					
5	La vida ha sido injusta conmigo.					
6	Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad.					
7	Me siento un fracasado.					
8	La felicidad es para algunas personas, no para mí.					
9	Me siento triste por lo que soy.					
10	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos.					
11	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia.					
<i>Dimensión: satisfacción con la vida</i>						
12	En la mayoría de las cosas mi vida está cerca de mi ideal.					
13	Las condiciones de mi vida son excelentes.					
14	Estoy satisfecho con mi vida.					
15	La vida ha sido buena conmigo.					
16	Me siento satisfecho con lo que soy.					
17	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.					

ANEXOS

<i>Dimensión: realización personal</i>						
18	Estoy satisfecho con lo que hasta ahora he alcanzado.					
19	Me considero una persona realizada.					
20	Mi vida transcurre plácidamente.					
21	Creo que no me falta nada.					
22	Hasta ahora he conseguido las cosas que para mí son importantes.					
23	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.					
<i>Dimensión: alegría de vivir</i>						
24	Es maravilloso vivir.					
25	Por lo general me siento bien.					
26	Soy una persona optimista.					
27	He experimentado la alegría de vivir.					

*La Escala de inteligencia emocional SSRI  
(Shutte Self Report Inventory)*

Por favor lea y marque con una «X» el número que indica su respuesta según el grado de *acuerdo* o *desacuerdo* con cada una de ellas usando la siguiente escala. (1) Totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) indeciso, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

EL ESTRÉS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA FELICIDAD

<i>Ítems</i>	1	2	3	4	5
1.- Se cuándo hablar con los demás acerca de mis problemas personales.					
2.- Cuando me encuentro ante un obstáculo, recordolas veces en las que tuve problemas similares y los superé.					
3.- Espero lograr la mayoría de las cosas que intento.					
4.- A los demás les es fácil confiar en mí.					
5.- Se me hace difícil entender los mensajes no-verbales de otras personas.					
6.- Algunos de los eventos más grandes de mi vida me han permitido reevaluar qué es importante y qué no lo es.					
7.- Cuando mi humor cambia veo posibilidades nuevas.					
8.- Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida sea valiosa.					
9.- Estoy consciente de mis emociones conforme las experimento.					
10.- Espero que sucedan las cosas.					
11.- Me gusta compartir mis emociones con otros					
12.- Cuando tengo una emoción positiva, sé cómo hacerla durar.					
13.- Organizo eventos que otros disfrutan.					

ANEXOS

14.- Busco realizar actividades que me hagan feliz.					
15.- Estoy consciente de los mensajes no verbales que mando a los demás.					
17.- Cuando estoy de buen humor me es fácil resolver problemas.					
18.- Con sólo mirar las expresiones faciales de la gente, reconozco las emociones que experimenta.					
19.- Sé por qué cambian mis emociones.					
20.- Cuando mi actitud es positiva, soy capaz de generar nuevas ideas.					
21.- Tengo control sobre mis emociones.					
22.- Reconozco mis emociones fácilmente según las experimento.					
23.- Me motiva a mí mismo imaginando un buen resultado y trabajando sobre él.					
24.- Felicito a los demás cuando han hecho algo bien.					
25.- Estoy consciente de los mensajes no verbales que los demás envían.					
26.- Cuando otra persona me dice algo importante acerca de su vida, me siento casi como si yo lo hubiera experimentado.					

27.- Cuando siento un cambio en mis emociones, tiendo a generar nuevas ideas.					
28.- Cuando estoy ante un reto, me rindo porque creo que fracasaré.					
29.- Sé lo que otra persona está sintiendo sólo con mirarla.					
30.- Trato de ayudar a las personas a sentirse mejor cuando están deprimidas.					
31.- Utilizo mi buen humor para ayudarme a mí mismo a continuar enfrentando obstáculos.					
32.- Puedo saber cómo se siente una persona escuchando el tono de su voz.					
33.- Para mí, es difícil entender por qué la gente se siente de una forma u otra.					







*El estrés y la inteligencia emocional como variables predictoras  
de la felicidad en estudiantes de educación media superior*

Se terminó de imprimir en agosto de 2023

El tiraje consta de 1 000 ejemplares



## **Manuel Ortega Muñoz**

Doctor en Ciencias para el Aprendizaje; profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica de Durango; perfil deseable PRODEP; miembro del Cuerpo Académico "Estudios de procesos psicológicos en contextos y actores sociales en educación y gestión" y miembro del Sistema Estatal de Investigadores (COCyTED). Entre sus líneas de investigación se encuentran los aprendizajes, psicología, salud mental y la gestión en los agentes educativos.

## **Arturo Barraza Macías**

Doctor en Ciencias de la Educación; profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica de Durango; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conahcyt); miembro del Cuerpo Académico "Estudios de procesos psicológicos en contextos y actores sociales en educación y gestión". Entre sus líneas de investigación se encuentra el estrés en los agentes educativos.

## **Alejandra Méndez Zúñiga**

Doctora en Ciencias de la Educación; profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conahcyt); perfil deseable PRODEP; miembro del Cuerpo Académico: "Estudios de Procesos Psicológicos en Contextos y Actores Sociales en Educación y Gestión". Entre sus líneas de investigación se encuentra: formación y representaciones sociales en agentes educativos.

## **Rebeca del Pino Peña**

Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Doctorado en Ciencias de la Administración (enfoque humanorganizacional) con posdoctorado en salud mental ocupacional en instituciones educativas. Maestría en administración (organizaciones con un abordaje en talento humano). Licenciatura en Psicología. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, entre otras formaciones. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), reconocimiento al perfil deseable PRODEP. Premios nacionales de investigación. Acreedoras a becas y financiamientos internacionales, medallas "Gabino Barreda", entre otros reconocimientos. Líder de proyectos latinoamericanos de investigación y colaboradora en estudios transculturales en equipos de investigación Iberoamericanos. Autora y coautora de diversas publicaciones, así como presentación de resultados de investigación en eventos académicos a nivel nacional e internacional. Entre las principales líneas de investigación que trabaja se encuentran las de riesgos psicosociales, violencia y acoso psicológico en el trabajo, comportamiento organizacional, psicología positiva, talento humano, género, salud mental, educación, entre otras. Psicoterapeuta, psicóloga Coach, conferencista, facilitadora, consultora, líder de proyectos, así como puestos directivos y gerenciales.

## **PLAZA Y VALDÉS EDITORES**

**Con más de 1000**

**obras sobre:**

**Administración**

**pública**

**Agricultura**

**Antropología**

**Arte**

**Ciencia / tecnología**

**Ciencias sociales**

**Cine**

**Comunicación**

**Derecho**

**Ecología**

**Economía**

**Educación**

**Ensayo**

**Filosofía**

**Género**

**Geografía**

**Historia**

**Lingüística**

**Metodología**

**Narrativa**

**Periodismo**

**Poesía**

**Política**

**Psicología**

**Religión**

**Salud**

**Sociología**

**Teatro**

**Trabajo social**

**Urbanismo**

**\***

**Editorial académica**

El presente libro versa sobre un estudio cuantitativo descriptivo y correlacional con diseño no experimental, cuyos objetivos fueron: identificar el nivel de estrés académico, de felicidad y de inteligencia emocional de los alumnos de educación media superior y establecer la relación que existe entre el estrés y la felicidad y la inteligencia emocional y la felicidad de estos alumnos de educación media superior. Para la recogida de datos se aplicó el Inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018), la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006) y la Escala de Inteligencia Emocional SSRI (Chico, 1999), los sujetos de investigación fueron 3974 alumnos de educación media superior de las regiones norte, centro y sur de México. Los principales resultados exponen que el nivel de estrés académico de los participantes es medio, su nivel de felicidad es alto y su nivel de inteligencia emocional también es alto. Además, se encontró que el estrés como la inteligencia emocional se correlacionan con la felicidad con un nivel de significación menor a .001, finalmente, se realizó un análisis exploratorio con el estadígrafo “d” de Somers, donde la inteligencia emocional y la felicidad se presentan como variables simétricas ( $d = .405$ ;  $p < .001$ ) y en el caso de la relación entre estrés y felicidad, la variable estrés se presenta como independiente y la felicidad como dependiente.

