

Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud: Un análisis comparativo.

Emotional Intelligence and Academic Stress in Health Sciences Students: A Comparative Analysis.

Nancy G. Pérez Briones^a, María T. Rivera Morales^b, Janeth W. Molina Sánchez^c, José M. Guajardo Espinoza^d

Abstract:

This study compares emotional intelligence and academic stress in a sample of 529 health sciences students from two regions of Coahuila, Mexico (North and Southeast). Using a quantitative, cross-sectional, and correlational approach, the SISCO Academic Stress Inventory and the TMMS-24 Emotional Intelligence Scale were applied. Spearman's correlation analyses revealed negative associations between emotional understanding and regulation with stressors ($rs = -.139, p = .001$; $rs = -.187, p < .001$) and stress symptoms ($rs = -.250, p < .001$; $rs = -.283, p < .001$), as well as positive correlations with coping strategies ($rs = .396, p < .001$). Significant differences were also identified between regions (Mann-Whitney U, $p < .05$), by sex (Mann-Whitney U, $p < .05$), and by academic major (Kruskal-Wallis H, $p < .05$). Students from the Southeast reported greater emotional understanding and more frequent use of coping strategies, while those from the North showed lower scores in these dimensions. The study concludes that emotional intelligence, particularly understanding and regulation, acts as a protective factor against academic stress, highlighting the need to strengthen it through psychoeducational programs adapted to regional contexts.

Keywords:

Academic stress, Emotional intelligence, university students

Resumen:

El presente estudio compara la inteligencia emocional y el estrés académico en una muestra de 529 estudiantes del área de la salud de dos regiones de Coahuila, México (Norte y Sureste). A través de un enfoque cuantitativo, transversal y correlacional, se aplicaron el Inventario SISCO de Estrés Académico y el TMMS-24 de inteligencia emocional. Los análisis de correlación de Spearman mostraron asociaciones negativas entre la comprensión y regulación emocional con los estresores ($rs = -.139, p = .001$; $rs = -.187, p < .001$) y los síntomas de estrés ($rs = -.250, p < .001$; $rs = -.283, p < .001$), así como correlaciones positivas con el afrontamiento ($rs = .396, p < .001$). Asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre regiones (U de Mann-Whitney, $p < .05$), por sexo (U de Mann-Whitney, $p < .05$) y por carrera (H de Kruskal-Wallis, $p < .05$). En particular, los estudiantes del Sureste presentaron mayor comprensión emocional y uso de estrategias de afrontamiento, mientras que los del Norte reportaron niveles más bajos en dichas dimensiones. Se concluye que la inteligencia emocional, especialmente la comprensión y regulación, actúa como factor protector frente al estrés académico, siendo necesario fortalecerla mediante programas psicoeducativos diferenciados según contexto regional.

^a Universidad Autónoma de Coahuila | Facultad de Enfermería y nutrición | Saltillo- Coahuila | México, <https://orcid.org/0000-0001-6903-4039>, Email: naperezb@uadec.edu.mx

^b Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma de Coahuila | Facultad de Psicología | Saltillo- Coahuila | México, <https://orcid.org/0000-0002-8660-9786>, Email: teresa.rivera@uadec.edu.mx

^c Universidad Autónoma de Coahuila | Facultad de Enfermería y nutrición | Saltillo- Coahuila | México, <https://orcid.org/0000-0002-1339-7508>, Email: wendolyne.molina@uadec.edu.mx

^d Universidad Autónoma de Coahuila | Facultad de Psicología | Saltillo- Coahuila | México, <https://orcid.org/0000-0003-4728-4648>, Email: jguajar@uadec.edu.mx

Fecha de recepción: 29/10/2025, Fecha de aceptación: 10/11/2025, Fecha de publicación: 05/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.29057/icsa.v14i27.15345>



Palabras Clave:

Estrés académico, estudiantes universitarios e inteligencia emocional

Introducción

La inteligencia emocional y el estrés académico son factores determinantes en el desempeño y bienestar de los estudiantes universitarios, particularmente en aquellos que cursan carreras del área de la salud, donde la exigencia académica, la carga de trabajo y la presión emocional son elevadas (Cabello & Fernández-Berrocal, 2015; Zeidner et al., 2022). La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, se ha relacionado con la resiliencia, la adaptación al entorno y el afrontamiento eficaz de situaciones estresantes en el ámbito académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2016).

El estrés académico, por su parte, se define como una respuesta psicofisiológica ante las demandas educativas percibidas como desbordantes, afectando la salud mental, el rendimiento y la motivación de los estudiantes (Rodríguez & Sanchez, 2022). Estudios previos han evidenciado que los niveles de estrés pueden variar según factores individuales, institucionales y socioculturales, así como por la disponibilidad de recursos emocionales para su manejo (Pérez-Fuentes et al., 2020). En este sentido, se ha observado que los estudiantes de ciencias de la salud experimentan niveles más elevados de estrés académico en comparación con otros grupos universitarios, lo que puede influir en su desempeño y bienestar general (Londoño et al., 2024). Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo comparar la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes del área de la salud del Norte y Sureste de Coahuila, con el fin de identificar posibles diferencias y aportar información relevante para la implementación de estrategias que favorezcan el bienestar estudiantil y el éxito académico en cada contexto.

Inteligencia emocional en el ámbito académico

En los últimos años, la inteligencia emocional (IE) ha cobrado gran relevancia en el contexto educativo, ya que se ha identificado como un factor clave en el éxito académico y el bienestar de los estudiantes. La teoría de la IE fue propuesta inicialmente por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones tanto propias como ajenas. Posteriormente, Goleman (1995) popularizó el concepto y destacó su importancia en diversos ámbitos, incluidos el laboral y el educativo. En

este sentido, la IE ha sido reconocida como un predictor significativo del rendimiento académico, dado que permite a los estudiantes enfrentar de manera más eficaz los desafíos del entorno universitario (Cabello & Fernández-Berrocal, 2015; Zeidner, Matthews & Roberts, 2022).

Diferentes investigaciones han demostrado que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a desarrollar estrategias de afrontamiento más efectivas, lo que les ayuda a reducir los efectos negativos del estrés y a mejorar su rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2016). Específicamente, la IE contribuye a la estabilidad emocional del estudiante, facilitando la regulación del estrés y la ansiedad ante situaciones académicas demandantes (Pérez-Fuentes et al., 2019). Asimismo, se ha observado que los estudiantes con un alto nivel de IE presentan una mayor capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, lo que influye en su integración social dentro del entorno universitario y, en consecuencia, en su bienestar general (Cabanach et al., 2013; López & Ramírez, 2021).

Un estudio reciente realizado en estudiantes universitarios de América Latina destaca que las habilidades emocionales permiten a los estudiantes gestionar el estrés, mantenerse motivados y colaborar de manera efectiva con sus compañeros, lo que influye positivamente en su rendimiento académico (Jácome Achi et al., 2023). Este hallazgo refuerza la idea de que una mayor inteligencia emocional puede traducirse en un mejor desempeño en el entorno universitario, al facilitar la adaptación a las exigencias académicas. En este sentido, los estudiantes con mayores niveles de IE suelen ser más resilientes y demostrar un mayor compromiso con su aprendizaje (Pardeiro & Castro, 2017).

Además de su impacto en el rendimiento académico, la inteligencia emocional se ha relacionado con una mejor gestión del estrés académico. Se ha encontrado que los estudiantes con niveles elevados de IE utilizan estrategias de afrontamiento basadas en la resolución de problemas y el pensamiento positivo, lo que les permite enfrentar de manera más efectiva los desafíos académicos y personales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2016). En otras palabras, los estudiantes que poseen un mayor nivel de inteligencia emocional suelen afrontar las dificultades académicas con mayor eficacia,

reduciendo así el impacto negativo del estrés y evitando el agotamiento emocional (Gómez-García et al., 2024). Por otro lado, se ha evidenciado que la enseñanza de habilidades emocionales no solo mejora la capacidad de afrontamiento de los estudiantes, sino que también favorece su bienestar psicológico y emocional, impactando positivamente en su rendimiento académico (González et al., 2024). La implementación de programas educativos que fomenten la inteligencia emocional ha demostrado ser una estrategia efectiva para fortalecer la autorregulación emocional y la motivación en los estudiantes universitarios (Pulido & Herrera, 2021). Estos programas pueden incluir técnicas de mindfulness, entrenamiento en habilidades sociales y estrategias de regulación emocional, todas orientadas a mejorar la experiencia educativa y reducir los efectos negativos del estrés académico (Silva-Ramos et al., 2020).

El estrés académico y sus implicaciones en los estudiantes del área de la salud

El estrés académico se refiere a la respuesta fisiológica, emocional, cognitiva y conductual que experimentan los estudiantes ante las demandas y presiones inherentes al entorno educativo. Esta reacción se desencadena cuando las exigencias académicas son percibidas como desbordantes en relación con los recursos personales disponibles para afrontarlas, lo que puede afectar negativamente la salud física y mental del estudiante, así como su rendimiento académico (Hernández-Ballester et al., 2023).

En el contexto de las carreras del área de la salud, el estrés académico adquiere una dimensión particular debido a la naturaleza exigente y competitiva de estos programas. Los estudiantes de disciplinas como medicina, enfermería y otras profesiones sanitarias enfrentan una carga académica intensa que incluye una gran cantidad de contenidos teóricos, prácticas clínicas y evaluaciones constantes. Esta combinación de factores puede generar altos niveles de estrés, afectando su bienestar y desempeño académico (Londoño-Prieto et al., 2024).

Diversos estudios han identificado una serie de factores estresores específicos que afectan a los estudiantes del área de la salud. Entre los más comunes se encuentran la sobrecarga académica, la presión por alcanzar altos niveles de rendimiento, la competencia entre compañeros, la falta de tiempo para actividades recreativas y la incertidumbre respecto al futuro profesional. A estos factores se suma la exposición temprana a situaciones clínicas complejas y la responsabilidad inherente a la interacción con pacientes, lo que puede incrementar significativamente la

percepción de estrés en estos estudiantes (Ramos-Rodríguez, 2013).

En la misma línea, una investigación realizada en estudiantes de medicina y enfermería identificó que los principales generadores de estrés incluyen el alto número de exámenes, la complejidad de los contenidos, la carga excesiva de tareas y el tiempo limitado para estudiar (Arévalo et al., 2022). Además, el estrés académico en este grupo puede intensificarse debido a la responsabilidad que conlleva la futura atención a pacientes, así como a la presión por alcanzar la excelencia profesional en un entorno altamente demandante (Moreno et al., 2022).

Otro aspecto relevante es el impacto del estrés académico en la salud mental. De acuerdo con un estudio reciente, los estudiantes de ciencias de la salud presentan mayores índices de síntomas de ansiedad y depresión en comparación con otras áreas del conocimiento, lo que sugiere una relación estrecha entre la carga académica y el deterioro del bienestar psicológico (Martínez & Rivera, 2022). A este respecto, González et al. (2024) destacan que la intensidad del estrés puede depender de variables individuales, como la resiliencia y la inteligencia emocional, así como de factores contextuales, como el ambiente institucional y el apoyo social.

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo, transversal con enfoque comparativo-correlacional.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 529 estudiantes universitarios del área de la salud, pertenecientes a instituciones del norte y sureste del estado de Coahuila, México. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante universitario activo del área de la salud y aceptar participar de manera voluntaria en el estudio.

Instrumento

Se utilizó una cédula de datos sociodemográficos para recolectar información sobre edad, sexo, carrera, semestre, residencia, tipo de familia, ocupación y número de horas de trabajo por semana.

El Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007) fue empleado para evaluar la presencia de estresores, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento. Se utilizó la versión de 31 ítems, estructurada en tres dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento), con formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos. En población

mexicana universitaria, este instrumento ha mostrado adecuados indicadores de confiabilidad ($\alpha = .87$ en síntomas, $\alpha = .85$ en estresores y $\alpha = .83$ en estrategias de afrontamiento) y evidencia de validez de constructo (Barraza, 2007).

La TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24, versión adaptada al español) se utilizó para evaluar la inteligencia emocional percibida, a través de tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación emocional, cada una integrada por ocho ítems en escala tipo Likert de 5 puntos. En población mexicana, la TMMS-24 ha reportado una estructura factorial estable y adecuada consistencia interna (α entre .86 y .90), lo que respalda su aplicabilidad en contextos universitarios (Valdivia-Vázquez, et al. 2015).

Análisis de los datos

Los datos fueron analizados con el software IBM SPSS Statistics versión 26. En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para caracterizar las variables sociodemográficas, así como las puntuaciones de inteligencia emocional y estrés académico.

Para explorar las relaciones entre las variables de estudio, se utilizó el coeficiente r de Spearman, dado que las variables no mostraron una distribución normal. Posteriormente, se realizaron pruebas chi-cuadrado para examinar la asociación entre los niveles categorizados de inteligencia emocional y el nivel de estrés académico (leve, moderado y profundo). Para comparar las dimensiones de inteligencia emocional y estrés académico según variables sociodemográficas (sexo, región de residencia y carrera), se emplearon las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, de acuerdo con la naturaleza de los datos. Se consideró un nivel de significancia estadística de $p < .05$ en todos los análisis.

Aspectos éticos

El presente estudio se realizó conforme a los principios éticos de la Declaración de Helsinki y los lineamientos del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Coahuila, institución responsable de autorizar la investigación con estudiantes universitarios. Se garantizó la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado por escrito de todos los participantes.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 529 estudiantes del área de la salud, con una edad media de $M = 20$ años

($DE = 3.5$). La mayoría se identificó con el sexo femenino ($n = 429$; 81.1 %), mientras que el 18.9 % fueron hombres ($n = 100$). Respecto a la residencia, el 56.3 % de los estudiantes ($n = 298$) vivían en la región Sureste de Coahuila, mientras que el 43.7 % ($n = 231$) residía en el Norte del estado. La mayoría pertenecía a familias nucleares ($n = 305$; 57.7 %). En relación con la ocupación, el 76.4 % de los participantes eran exclusivamente estudiantes ($n = 404$), mientras que el 23.6 % ($n = 125$) estudiaba y trabajaba al mismo tiempo. Las carreras con mayor representación fueron Enfermería ($n = 195$; 36.9 %) y Psicología ($n = 138$; 26.1 %) (tabla 1).

Tabla 1
Características sociodemográficas

Variable	n (%)	M (DE)
Edad	20 (3.5)	
Sexo		
Femenino	429 (81.1)	
Masculino	100 (18.9)	
Estado Civil		
Soltero (a)	382 (72.2)	
Casado(a)	12 (2.3)	
Unión libre	5 (.9)	
Divorciado(a)	120 (22.7)	
Viudo(a)	10 (1.9)	
Residencia		
Norte	231 (43.7)	
Sureste	298 (56.3)	
Tipo de Familia		
Nuclear	305 (57.7)	
Monoparental	89 (16.8)	
Extensa	35 (6.6)	
Reconstituida	22 (4.2)	
Vivo Solo	24 (4.5)	
Vivo con Amigos	43 (8.1)	
Vivo con Pareja	10 (1.9)	
Ocupación		
Estudia	404 (76.4)	
Estudia y trabaja	125 (23.6)	
Carrera		
Psicología	138 (26.1)	
Enfermería	195 (36.9)	
Medicina	155 (29.3)	
Nutrición	41 (7.8)	
Semestre		
Primer	160 (30.2)	
Segundo	33 (6.2)	
Tercero	154 (29.1)	
Cuarto	8 (1.5)	
Quinto	66 (12.5)	
Sexto	34 (6.4)	
Séptimo	57 (10.8)	
Octavo	17 (3.2)	

Fuente: Cédula de datos sociodemográficos. n=529.

En general, las puntuaciones promedio de las dimensiones de inteligencia emocional mostraron valores similares entre sí: percepción ($M = 24.43$, $DE = 7.23$), comprensión ($M = 21.77$, $DE = 7.54$) y regulación ($M = 24.00$, $DE = 6.90$). Más de la mitad de los estudiantes se ubicó en las categorías más bajas en percepción (51.2 %) y comprensión emocional (65.4 %). En cuanto al estrés académico, las mujeres reportaron puntuajes ligeramente más altos ($M = 2.25$, $DE = 0.58$) que los hombres ($M = 2.07$, $DE = 0.70$), diferencia que también se observó en las dimensiones de estresores ($M = 2.60$, $DE = 0.69$ en mujeres; $M = 2.41$, $DE = 0.82$ en hombres) y síntomas ($M = 2.27$, $DE = 0.79$ en mujeres; $M = 1.94$, $DE = 0.93$ en hombres). Las puntuaciones de afrontamiento fueron similares por sexo ($M = 1.70$, $DE = 0.73$ en mujeres; $M = 1.67$, $DE = 0.81$ en hombres) (tabla 2).

Tabla 2
Características descriptivas de Inteligencia emocional y Estrés académico

Variable	n (%)	M (DE)
Inteligencia Emocional		
Percepción		24.43 (7.23)
Debe mejorar su percepción: Presta poca atención	271 (51.2)	
Femenino	233 (54.3)	
Masculino	38 (38)	
Adecuada percepción	196 (37.1)	
Femenino	149 (34.7)	
Masculino	47 (47)	
Debe mejorar su percepción: Presta demasiada atención	62 (11.7)	
Femenino	47 (11)	
Masculino	15 (15)	
Comprensión		21.77 (7.54)
Debe mejorar su comprensión	346 (65.4)	
Femenino	281 (65.5)	
Masculino	65 (65)	
Adecuada comprensión	147 (27.8)	
Femenino	123 (28.7)	
Masculino	24 (24)	
Excelente comprensión	36 (6.8)	
Femenino	25 (5.8)	
Masculino	11 (11)	
Regulación		24 (6.9)
Debe mejorar su regulación	269 (50.9)	
Femenino	236 (55)	
Masculino	33 (33)	
Adecuada regulación	215 (40.6)	
Femenino	162 (37.8)	
Masculino	53 (53)	

Excelente regulación	45 (8.5)
Femenino	31 (7.2)
Masculino	14 (14)
Estrés Académico	
Femenino	2.25 (.58)
Masculino	2.07 (.70)
Estresores	
Femenino	2.59 (.72)
Masculino	2.6 (.69)
Síntomas	
Femenino	2.41 (.82)
Masculino	2.20 (.83)
Afrontamiento	
Femenino	2.27 (.79)
Masculino	1.94 (.93)
Afrontamiento	
Femenino	1.7 (.74)
Masculino	1.7 (.73)
Masculino	
	1.67 (.81)

Nota: $n=529$.

Asociación entre los niveles de inteligencia emocional y el nivel de estrés académico

Se realizó un análisis de chi-cuadrado para explorar la asociación entre las dimensiones categorizadas de la inteligencia emocional y los niveles de estrés académico. En la dimensión de percepción emocional, se identificó una asociación estadísticamente significativa con el nivel de estrés académico, $\chi^2(4) = 14.27$, $p = .006$. Los estudiantes con una percepción inadecuada, ya sea por prestar poca o demasiada atención a sus emociones, tendieron a presentar con mayor frecuencia niveles moderados o profundos de estrés.

Asimismo, la comprensión emocional mostró una asociación significativa, $\chi^2(4) = 15.80$, $p = .003$, al igual que la regulación emocional, $\chi^2(4) = 15.53$, $p = .004$. En ambos casos, los niveles más bajos de comprensión y regulación se asociaron con una mayor proporción de estudiantes que reportaron niveles altos de estrés académico, en comparación con aquellos que presentaron niveles adecuados o excelentes en estas habilidades emocionales.

Comparación por residencia

En la comparación entre estudiantes del Norte y del Sureste de Coahuila, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión emocional ($U = 29,943.00$; $p = .010$) y en la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento ($U = 30,710.50$; $p = .033$). Estos resultados sugieren variaciones regionales en la claridad con que los estudiantes comprenden sus emociones y en la frecuencia con que aplican mecanismos para enfrentar el estrés académico. No se observaron diferencias significativas en percepción emocional ($U = 32,533.00$; $p = .279$),

regulación emocional ($U = 31,062.50$; $p = .054$), estresores ($U = 33,876.50$; $p = .755$) ni síntomas de estrés ($U = 32,918.50$; $p = .389$) (Tabla 4).

Comparación por sexo

Al analizar las diferencias por sexo, se encontraron diferencias significativas en comprensión emocional ($U = 18,432.00$; $p = .028$), regulación emocional ($U = 15,175.00$; $p < .001$), estresores ($U = 18,606.00$; $p = .039$) y síntomas de estrés ($U = 17,007.50$; $p = .001$), con puntuaciones más altas en mujeres. Esto sugiere una mayor claridad emocional, pero también una mayor reactividad emocional y estrés percibido en las estudiantes. No se identificaron diferencias significativas en percepción emocional ($U = 20,971.00$; $p = .728$) ni en afrontamiento ($U = 20,788.00$; $p = .630$) (Tabla 3).

Comparación por carrera

El análisis por carrera reveló diferencias estadísticamente significativas en percepción emocional ($H = 9.581$; $p = .022$) y comprensión emocional ($H = 9.963$; $p = .019$). Los estudiantes de Psicología obtuvieron los puntajes más altos en ambas dimensiones (percepción emocional: $M = 25.59$, $DE = 6.08$; comprensión emocional: $M = 23.12$, $DE = 7.46$), mientras que los estudiantes de Nutrición reportaron los niveles más bajos en comprensión emocional ($M = 19.80$, $DE = 7.89$). No se identificaron diferencias significativas en regulación emocional ($H = 1.637$; $p = .651$), estresores ($H = 1.068$; $p = .785$), síntomas de estrés ($H = 1.751$; $p = .626$) ni afrontamiento ($H = 6.852$; $p = .077$). A pesar de ello, se observó que los estudiantes de Nutrición presentaron los valores más altos en síntomas de estrés ($M = 2.32$, $DE = 0.80$) y los más bajos en estrategias de afrontamiento ($M = 1.48$, $DE = 0.78$), mientras que los de Psicología mostraron el promedio más alto en esta última dimensión ($M = 1.80$, $DE = 0.72$) (Tabla 3).

Tabla 3

Comparación de las variables de inteligencia emocional y estrés académico por sexo, residencia y carrera

Variable	Sexo (U / p)	Residencia (U / p)	Carrera (H / p)
Inteligencia Emocional			
Percepción emocional	20971.00 / .728	32533.00 / .279	9.581 / .022*

Comprensión emocional	18432.00 / .028*	29943.00 / .010*	9.963 / .019*
Regulación emocional	15175.00 / .000*	31062.50 / .054	1.637 / .651
Estrés Académico			
Estresores	18606.00 / .039*	33876.50 / .755	1.068 / .785
Síntomas de estrés	17007.50 / .001*	32918.50 / .389	1.751 / .626
Afrontamiento	20788.00 / .630	30710.50 / .033*	6.852 / .077

Nota. U = estadístico de Mann-Whitney; H = estadístico de Kruskal-Wallis; p = valor de significancia. * $p < .05$ indica diferencia estadísticamente significativa.

Correlaciones entre inteligencia emocional y estrés académico

Se identificaron correlaciones negativas entre la comprensión y la regulación emocional con los estresores ($r_s = -.139$, $p = .001$; $r_s = -.187$, $p < .001$) y con los síntomas de estrés ($r_s = -.250$, $p < .001$; $r_s = -.283$, $p < .001$), lo que indica que, a mayor claridad en la identificación de emociones y mayor capacidad para regularlas, menor fue la frecuencia con que se reportaron experiencias estresantes y sus manifestaciones físicas o emocionales. Por su parte, la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento mostró correlaciones positivas con todas las dimensiones de inteligencia emocional, siendo más alta con la regulación emocional ($r_s = .396$, $p < .001$), seguida de la comprensión ($r_s = .365$, $p < .001$) y la percepción emocional ($r_s = .268$, $p < .001$), lo que sugiere una asociación entre el manejo emocional y el uso más frecuente de estrategias para afrontar el estrés. Entre las variables sociodemográficas, el semestre presentó una correlación negativa con la regulación emocional ($r_s = -.123$, $p = .005$), es decir, que conforme los estudiantes avanzaban en la carrera, reportaron una menor capacidad para regular sus emociones. Por otra parte, las horas de trabajo por semana se asociaron positivamente con la comprensión emocional ($r_s = .189$, $p = .035$), lo cual indica que quienes reportaron una mayor carga laboral también presentaron mayor claridad en la comprensión de sus emociones (tabla 4).

Tabla 4
Correlaciones entre *inteligencia emocional* y estrés académico

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Percepción emocional	1.0					
2. Comprensión emocional	.425**	1.0				
3. Regulación emocional	.266**	.607**	1.0			
4. Estresores	.170**	-.139**	-.187**	1.0		
5. Síntomas de estrés	.225**	-.250**	-.283**	.629**	1.0	
6. Afrontamiento	.268**	.365**	.396**	.031	.093*	1.0

Nota. Se utilizó el coeficiente *r* de Spearman. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio confirman que existe una relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios del área de la salud, en consonancia con investigaciones previas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2016; Zeidner et al., 2022). En particular, las dimensiones de comprensión y regulación emocional mostraron correlaciones negativas con los estresores y los síntomas de estrés, lo que sugiere que una mayor claridad emocional y capacidad de autorregulación favorecen una mejor adaptación ante las demandas académicas.

Un dato relevante es que más del 50 % de los estudiantes presentó niveles bajos en comprensión y regulación emocional, lo cual representa un área de oportunidad para el diseño de programas institucionales enfocados en el desarrollo de habilidades emocionales. Estos resultados son consistentes con lo reportado por Pulido y Herrera (2021) y González (2024), quienes subrayan la importancia de incluir intervenciones psicoeducativas como parte del currículo universitario para fortalecer el bienestar emocional del alumnado.

Además, se observaron diferencias significativas por sexo en comprensión y regulación emocional, siendo las mujeres quienes reportaron mayores niveles en estas dimensiones, pero también una mayor intensidad de síntomas de estrés. Esta paradoja podría explicarse por una mayor conciencia emocional que no necesariamente se traduce en estrategias efectivas de afrontamiento, lo que coincide con lo planteado por Cabanach et al. (2013) sobre las diferencias de género en la vivencia del estrés.

En cuanto a las diferencias regionales, los estudiantes del Sureste de Coahuila mostraron una mejor comprensión emocional y una mayor frecuencia en el uso de estrategias de afrontamiento, lo que podría estar relacionado con diferencias institucionales, culturales o de acceso a recursos de apoyo. Sin embargo, la literatura sobre comparaciones regionales en inteligencia emocional y estrés académico en México es escasa. Estudios previos se han enfocado principalmente en análisis globales de población universitaria, sin atender las particularidades contextuales (Pérez-Fuentes et al., 2020; Londoño-Prieto et al., 2024). Este vacío de investigación refuerza la pertinencia de los hallazgos y la necesidad de ampliar futuras indagaciones a otros contextos regionales.

Respecto a las diferencias por carrera, los estudiantes de Psicología obtuvieron mejores resultados en percepción y comprensión emocional, posiblemente debido a su formación académica en temas vinculados con las emociones. En contraste, los estudiantes de Nutrición reportaron niveles más bajos en estas dimensiones y mayores síntomas de estrés, lo que sugiere que el tipo de formación influye en el desarrollo de competencias emocionales. A pesar de ello, la evidencia empírica comparativa por carrera profesional aún es limitada, pues la mayoría de los estudios se centra en programas de medicina y enfermería (Moreno et al., 2022; Gómez-García et al., 2024). Esta carencia de literatura específica debe ser señalada como una limitación y como una oportunidad para futuras investigaciones que profundicen en las diferencias disciplinarias.

En conjunto, estos resultados refuerzan la evidencia sobre el papel protector de la inteligencia emocional frente al estrés académico, y destacan la importancia de fomentar dichas competencias desde un enfoque preventivo y contextualizado (Goleman, 1996; Pérez-Fuentes et al., 2020).

Como toda investigación, el presente estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, se empleó un diseño transversal, lo cual impide establecer relaciones causales entre las variables de inteligencia emocional y estrés académico; los hallazgos muestran asociaciones, pero no permiten determinar direccionalidad o cambios a lo largo del tiempo. En segundo lugar, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones estudiantiles, especialmente fuera del contexto regional de Coahuila.

Asimismo, la información fue recabada mediante instrumentos de autoinforme, lo cual puede introducir sesgos asociados a la deseabilidad social o a la interpretación subjetiva de los ítems por parte de los participantes. Finalmente, el estudio no contempló variables contextuales adicionales como el apoyo familiar, la percepción institucional del ambiente

académico o el historial psicológico previo, que podrían incidir significativamente en la experiencia de estrés académico y en la gestión emocional del alumnado.

Conclusiones

El presente estudio evidencia que la inteligencia emocional se relaciona de manera significativa con el nivel de estrés académico en estudiantes del área de la salud, siendo las dimensiones de comprensión y regulación emocional factores protectores clave. Las diferencias observadas por sexo, región y carrera subrayan la necesidad de considerar variables sociodemográficas y contextuales en el diseño de intervenciones.

Una aportación destacada de este trabajo es su originalidad contextual, al tratarse del primer estudio comparativo centrado en estudiantes de ciencias de la salud de dos regiones específicas del estado de Coahuila. Este enfoque territorial permite visibilizar las particularidades emocionales y académicas que enfrentan los jóvenes universitarios en entornos con infraestructura y recursos diferenciados.

Entre las principales implicaciones prácticas se destaca la urgencia de implementar programas de desarrollo socioemocional en las instituciones de educación superior, especialmente en contextos con alta carga académica. Asimismo, se recomienda brindar acompañamiento emocional diferenciado, atendiendo a las particularidades de cada carrera y región.

Referencias

- Arévalo, E., Ruiz, C., & Gamarra, J. (2022). Evidencias de validez del inventario de respuestas de afrontamiento al estrés durante el covid-19, para estudiantes universitarios de Chiclayo (Perú). *Revista Psicológica Herediana*, 15(1), 35–44. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i1.4302>
- Barraza-Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología científica*, 9(10). <https://tinyurl.com/2p8w8zm3>
- Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Under which conditions can emotional intelligence be increased? *Frontiers in Psychology*, 6, 1673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01673>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M. M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19–32. <https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.100>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Emotional intelligence as a protective factor against mental health problems in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01069>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairos.
- Gómez-García, A. M., Ropero-Peláez, F. J., & Díaz-Romero, A. (2024). Salud mental en estudiantes de medicina: un reto más allá del estrés académico. *Psicología desde el Caribe*, 41(1), 5-20. <https://doi.org/10.14482/psdc.41.1.15802>
- González, V. (2024). La inteligencia emocional en alumnos de educación escolar básica de la ciudad de Pilar, en el desarrollo de sus habilidades en contexto educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(6), 15008-15023. <https://doi.org/10.37811/clrcm.v5i6.1452>
- Hernández-Ballester, C., Ferrer-Pérez, C., & Blanco-Gandía, M. del C. (2023). Estrés en tiempos de confinamiento: estrategias de afrontamiento y crecimiento postraumático en población universitaria. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 18(1), 1. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.229>
- Jácome Achi, S. S., Santander Villao, M. L., Muñoz Díaz, K. E., Ramírez Benavides, M. A., Monard Litardo, C. I., & Vaca Barberán, G. E. (2023). El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *South Florida Journal of Development*, 5(11), 13. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n11-013>
- Londoño-Prieto, J., Vernaza-Pinzón, P., Dueñas-Cuellar, R. A., Niño-Castaño, V. E., & Rivera-Gómez, A. K. (2024). Estrés académico en estudiantes universitarios: la epidemia silenciosa en una facultad de ciencias de la salud. *Salud UIS*, 56, e24010. <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e24010>
- López, C., & Ramírez, M. (2021). Estrés académico en hombres y mujeres: Diferencias en la educación superior. *Educación y Psicología*, 19(1), 34-50. <https://doi.org/10.46745/eyp.2021.19.1.567>
- Martínez, A., & Rivera, M. (2022). Impacto del estrés académico en la salud mental y rendimiento de estudiantes de medicina. *Salud Mental*, 45(2), 89-97. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2022.012>
- Moreno, J., Hernández, J., & García, A. (2022). Estrés académico de estudiantes universitarios de

- Economía: estresores, síntomas y estrategias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 60(3), 9. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/60/60_Moreno.pdf
- Pardeiro, L., & Castro, J. (2017). Inteligencia emocional, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 2578. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241194>
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., Molero, M. M., & Martos, Á. (2020). Academic stress and resilience as predictors of psychological well-being in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1673. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051673>
- Ramos-Rodríguez, I. (2013). *Estrés académico y salud en estudiantes de las diferentes carreras*. Editorial Académica Española. <https://www.amazon.com/-/es/Irma-Ramos-Rodr%C3%ADguez/dp/6139188105>
- Rodríguez Flores, E., & Sánchez Trujillo, M. de los Á. (2022). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de Covid-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 51–69. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.003>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Secretaría de Salud, México (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008.html/>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2022). Emotional intelligence, coping with stress, and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 123-145. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09623-x>