



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel
primaria de una institución pública, Lima, 2022**

AUTORA:

Alcantara Garcia, Christie Stefany (orcid.org/0000-0003-2607-2371)

ASESORA:

Dra. Cuenca Robles, Nancy Elena (orcid.org/0000-0003-3538-2099)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis padres por ser ejemplo de superación y perseverancia, a mis estudiantes por ser esa motivación a seguir capacitándome, para contribuir con la educación de este país.

Agradecimiento

A Dios por ser mi fortaleza y dirección, a mis padres por sus oraciones, a mis colegas por su comprensión y a cada persona que ha contribuido de una u otra manera con este logro. Dios los bendiga.

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de tablas	v
Índice de gráfico y figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimientos	21
3.6. Método de análisis de datos	22
3.7. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS	24
V. DISCUSIÓN	32
VI. CONCLUSIONES	37
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	48

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Distribución de frecuencia absoluta y porcentual de la variable estrés y sus dimensiones	32
Tabla 2. Distribución de frecuencia absoluta y porcentual de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones	32
Tabla 3. Prueba de normalidad	33
Tabla 4. Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la inteligencia emocional	34
Tabla 5. Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la inteligencia emocional	34
Tabla 6. Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la habilidad intrapersonal	35
Tabla 7. Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la habilidad intrapersonal	35
Tabla 8. Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la habilidad interpersonal	36
Tabla 9. Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la habilidad interpersonal	36
Tabla 10. Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la adaptabilidad	37
Tabla 11. Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la adaptabilidad	37
Tabla 12. Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes	

del estrés en el manejo del estrés	38
Tabla 13. Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en el manejo del estrés	38
Tabla 14. Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en el estado de ánimo general	39
Tabla 15. Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en el estado de ánimo general	40

ÍNDICE DE GRÁFICO Y FIGURAS

Pág.

Figura 1. Diagrama simbólico

25

Resumen

Se determinó la influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública de Lima, mediante una investigación tipo básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental transversal, de nivel explicativo-correlacional causal. En una muestra de 80 estudiantes, se aplicó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) para la variable estrés y para la variable inteligencia emocional utilizamos el Inventario de Inteligencia Emocional. Se pudo evidenciar según el modelo de regresión ordinal una correlación causal importante, según el Pseudo R cuadrado de Nagelkerke de un 13.3%; concluyendo que existe una influencia significativa del estrés sobre la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima.

Palabras clave: *Estrés, inteligencia emocional, influencia.*

Abstract

The influence of stress on emotional intelligence in primary school students of a public institution in Lima will be extended, through a basic research type, with a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and a causal explanatory-correlational level. In a sample of 80 students, the Child Daily Stress Inventory (IECI) was applied for the stress variable and for the emotional intelligence variable we used the Emotional Intelligence Inventory. According to the ordinal regression model, an important causal correlation could be evidenced, according to Nagelkerke's Pseudo R square of 13.3%; concluding that there is a significant influence of stress on emotional intelligence in primary level students of a public institution, Lima.

Keywords: *Stress, emotional intelligence, influence.*

I. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional nos faculta reflexionar sobre el manejo de nuestras emociones, entender aquellas emociones que los demás sienten, sobrellevar situaciones que en ocasiones pueden generarnos frustración o presión sobre todo en lo laboral, resaltar la capacidad que tenemos para realizar trabajos en grupos y aplicar la empatía y la sociabilidad, que proporciona más oportunidades de crecimiento personal (Goleman, 2004). Según Trianes et al. (2012) el estrés cotidiano infantil se precisa como preocupaciones repetitivas cuyo impacto emocional puede ser más severo que los estresores crónicos, provocando síntomas internos que crean sentimientos de impotencia, ansiedad y depresión.

A nivel mundial el surgimiento de un virus cuya velocidad de contagio era muy rápida y altamente contagiosa denominada SARS-COVID-19 en el país de China, tuvo un alcance a nivel mundial muy rápido, lo que ocasionó en el mes de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara a nivel mundial un estado de pandemia. Esta situación trajo consigo una gran conmoción, afectando el estado psicológico de las personas que son parte de una comunidad educativa y también en toda la sociedad. El cierre de los colegios, la necesidad de separación física, el fallecimiento de personas y familiares muy queridos, el desempleo y la ausencia de modos convencionales de aprendizaje han creado especialmente entre los estudiantes un estado de estrés, presión y ansiedad, según lo mencionado por la UNESCO (2020).

Así también, durante este largo periodo de pandemia muchos estudiantes se vieron privados de relacionarse directamente con sus pares y solo limitarse a la comunicación a través de una pantalla, lo que generó problemas en sus habilidades sociales y habilidades interpersonales. Además, UNICEF (2021) advirtió que 1 de cada 7 niños (332 millones en todo el mundo) presentaron riesgo en su salud mental y bienestar emocional, al estar tanto tiempo en confinamiento; generando esto en los niños y niñas una inestabilidad emocional y retroceso en sus habilidades sociales.

A nivel internacional un reciente informe de la Organización de las Naciones Unidas (2020) indicó que la aparición de la COVID-19 influyó en el limitado

desarrollo de las habilidades sociales en los países pertenecientes a la Unión Europea y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Determinó que, en varios países, por lo menos de cada 5 niños 1 no confía en sus habilidades para relacionarse y lograr nuevas amistades. En los países de Chile, Japón e Islandia, los niños presentan un porcentaje menor de estas habilidades sociales. Así también, el informe menciona que la pérdida de familiares, la ansiedad, estrés, las restricciones para movilizarse y socializar con otros, junto con otros factores han acarreado daños en el bienestar mental, físico y en su desarrollo de los niños.

A nivel nacional, según lo investigado por el Ministerio de Salud y UNICEF (2021), determinó que 3 de cada 10 niñas y niños del rango de edad entre los 6 y 17 años mostraron algún inconveniente emocional, de conducta o de atención; En total, un 32,5% de niñas y niños de este grupo de edad se clasificaron en riesgo de haber tenido por lo menos un problema de salud emocional, conductual o de falta de atención. Asimismo, en este grupo de niños se determinó que el problema más frecuente fue de tipo internalizantes (43.9%), pero también se evidenció problemas de tipo externalizante (9.8%) relacionados a peleas con otros integrantes de la familia, falta de empatía, incumplimiento de las normas en casa y bullying.

Debido a que se ha observado ahora en el retorno a clases presenciales una gran dificultad en los estudiantes para establecer relaciones con otros estudiantes, generando entre ellos discusiones, dificultad para trabajar en equipo y llegar a consensos. Aún tienen dificultad para adaptarse a las rutinas de la escuela y manejar de manera asertiva situaciones que pueden generar en ellos estrés. Así mismo, durante el periodo de confinamiento muchos estudiantes han sufrido la pérdida de una familia o han atravesado la separación de sus padres; por tal motivo, se les puede apreciar con problemas en el aprendizaje al estar desanimado o tristes, algunos han reprimido sus emociones o presentan conductas agresivas con sus demás compañeros.

A partir del análisis de dicha información, consideramos que es de suma importancia determinar la influencia del estrés en la inteligencia emocional; mediante esta investigación y la evaluación de los resultados recogidos de los

estudiantes conoceremos cuál es la situación actual en el desarrollo de las habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general de los estudiantes de nivel primaria, considerando el retorno a la educación presencial después de un tiempo prolongado de confinamiento sin haber tenido interacción social con sus pares. También sabremos si están atravesando algún cuadro de estrés; quizás por problemas de salud, en el ámbito académico o familiar, dado que todo ello se puede ver reflejado en la conducta y aprendizaje de los estudiantes.

Tras lo mencionado se enfatizó la investigación sobre ¿Cuál es la influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública de Lima-2022? y como resultado surgieron los problemas específicos en las dimensiones buscando conocer ¿Cuál es la influencia del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022? ¿Cuál es la influencia del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022? ¿Cuál es la influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022? ¿Cuál es la influencia del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022? ¿Cuál es la influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?

Así mismo, la investigación presentó como objetivo principal, determinar si existe influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; y a su vez como objetivos específicos, determinar si existe influencia del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; determinar si existe influencia del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; determinar si existe influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; determinar si existe influencia del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; determinar si existe influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Respecto a la hipótesis general, se planteó que existe influencia significativa del estrés en la inteligencia emocional sociales en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022, así como afirmar que existe influencia significativa del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; existe influencia significativa del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; existe influencia significativa del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; existe influencia significativa del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022; existe influencia significativa del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

En cuanto a la justificación teórica podemos emplear los resultados de este trabajo de investigación como referente para próximas investigaciones. Se evidenciará los datos obtenidos en estudios ya realizados en cuanto a estrés y su relación con la inteligencia emocional, dándonos como resultado una mayor amplitud en cuanto al tema y corroborando las teorías encontradas. Del mismo modo, como justificación práctica, ayudará a los estudiantes para recibir el tratamiento adecuado y a los docentes quienes podrán intervenir de manera oportuna al observar la presencia de algún caso de estrés o dificultades en su inteligencia emocional. Se pretende ayudar al estudiante en la mejora de su rendimiento escolar afectado por el estrés ocasionado durante la pandemia, siendo esta investigación un referente para poder atender futuros casos en estudiantes que presenten estas conductas.

Como justificación metodológica, para realizar esta investigación se elaboró un plan organizado de ejecución, iniciando por la obtención de información relacionada al tema, para luego continuar con el uso de instrumentos para el recojo de datos y terminar analizando los datos obtenidos. Dado el tema de estrés, se ha observado que no se cuenta con información dirigida a estudiantes de nivel primaria, por el contrario, se cuenta con mayor información para una población universitaria o docentes.

II. MARCO TEÓRICO

Con relación a la exploración de investigaciones previas en el contexto nacional se ha considerado a Gonzales y Malca (2018), las investigadoras efectuaron una investigación de tipo descriptivo correlacional, cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes varones de entre 10 a 12 años de una escuela del nivel primaria en Cajamarca en una muestra formada por 304 estudiantes varones. Terminada la investigación las autoras concluyeron que existe una relación significativa entre inteligencia emocional y estrés infantil.

Así también, Contreras (2021) cuya investigación tuvo como objetivo hacer un análisis de los estresores cotidianos y su relación con la inteligencia emocional en niños de 9 a 12 años en Arequipa durante el periodo de aislamiento social. Su metodología de investigación fue no experimental y se aplicó a 214 estudiantes, donde se llegó a concluir que no hay relación entre ambas variables. Contamos con la investigación de Cayotopa (2022) quien estableció la relación entre la inteligencia emocional y el estrés escolar en estudiantes del V ciclo de EBR de Lima. Fue de diseño no experimental y su población de estudio fueron 116 estudiantes. Dicha investigación afirmó que existe un vínculo entre la inteligencia emocional y estrés escolar produciendo efectos significativos en los estudiantes.

Mendoza (2021) realizó un análisis referente a la inteligencia emocional relacionado con el estrés cotidiano infantil en estudiantes que cursan el quinto año de nivel primaria en el departamento de Chiclayo. Empleó como método de investigación un diseño no experimental descriptivo correlacional inverso. La investigadora llegó a la conclusión que sí existe una correlación inversa (negativa) elevada entre las dos variables estudiadas, corroborando así su hipótesis de investigación.

En el contexto internacional tenemos como referente a Saltos y Barbosa (2021) quienes efectuaron una investigación descriptiva correlacional que tuvo como principal objetivo determinar la relación entre el estrés infantil y el aprendizaje emocional. Dicha investigación se llevó a cabo en Ecuador, teniendo como muestra

de análisis a 40 estudiantes entre los 6 y 12 años. Al finalizar, pudieron determinar que no existe ninguna relación relevante entre el estrés infantil y el aprendizaje emocional.

Del mismo modo, Amaya (2018), esta investigación de las habilidades emocionales y el estrés académico que fue realizado en Colombia-Bogotá. Dicha investigación tuvo como objetivo establecer la reacción que tiene la inteligencia emocional sobre el estrés, para esto se utilizó 60 estudiantes de la educación básica. Encontramos que la investigación causal que tuvo como conclusión que el manejo de las emociones afecta positivamente a la mejora de situaciones estresantes generando en el estudiante procesos de afrontamiento.

Sierra et al. (2020), esta investigación busca fijar la relación entre el estrés escolar y la empatía con estudiantes del nivel primario que practican el mindfulness. Realizado en Bogotá, esta investigación buscaba disminuir el estrés y aumentar la empatía a través de la práctica del mindfulness. Se utilizó dos grupos, uno de control y otro experimental con una duración de 2 meses, esta investigación de enfoque cuantitativo dio como resultado que el mindfulness ayudaba a mejorar la empatía y por ende reducir el nivel de estrés en los niños.

En la investigación realizada por Jovaniri et al. (2018) se estudió sobre las habilidades sociales y los factores estresantes, y la manera de cómo impactan en el logro de aprendizajes en los estudiantes de sexto grado de primaria. Dicha investigación se realizó en una Universidad de Brasil, este estudio tuvo una metodología causal cuantitativa y fue aplicada a 214 estudiantes del grado antes mencionado, las impresiones finales a las que llegaron son que el acercamiento emocional, así como también los estresores escolares, la empatía y la asertividad pudieron predecir el 18% del rendimiento en el aula.

Para desarrollar la variable de Estrés infantil, iniciaremos mencionando que el estrés según Maldonado et al. (2000) es una desorganización del organismo a nivel interno, cuando no consigue las estrategias que se requieren para afrontar los desafíos que la vida diaria te presenta, lo que podría ocasionar un bajo rendimiento en diversas áreas en el ámbito académico de los estudiantes. Así también, se define el estrés como la tensión que una persona utilizará frente a un estímulo,

situación o impulso que origina una reacción o respuesta (Re & Bautista, 2007). El estrés, se suele considerar cuando se presentan una serie de situaciones como nerviosismo, tensión, agotamiento, fatiga, angustia y otras sensaciones similares, como presión escolar, presión en el trabajo o de otro tipo. Así mismo, se refiere a otras situaciones como miedo, temor, ansiedad, pánico, deseo de cumplir, urgencia por cumplir objetivos, imposibilidad de confrontamiento (Martínez y Díaz, 2007).

De acuerdo a lo planteado por Trianes (2003), el estrés está vinculado con diferentes situaciones, alterando el aspecto emocional del individuo, generando inestabilidad en el cuerpo, dificultando su adaptación con el medio. Estos sucesos permitieron a la autora plantear que el estrés se produce frente a un estímulo o como respuesta a algún acontecimiento. Así mismo, Sandín (como se citó en González y Landero, 2006) señala que el estrés es la percepción de cómo reacciona el individuo frente a una imposición o presión, sea del contexto que le rodea o de su interior. El estrés es la reacción propia de cada persona sea la edad que sea. Se produce por la corazonada de la persona para protegerse ante situaciones que generen presiones físicas o emocionales o en situaciones de peligro.

En relación al estrés, la Teoría de Lazarus & Folkman (1984) sostiene que los procesos de incorporación de conocimientos, se pueden iniciar ante una situación de estrés. Esta teoría plantea que el cómo afrontamos una situación de estrés es un proceso que va a depender del entorno y de otros aspectos. Se considera en esta teoría cómo el ser humano se relaciona en un contexto y una situación palpable, estimando la influencia de sus evaluaciones y cogniciones.

Asimismo, sostiene que, una situación es estresante por la interacción entre el sujeto y el contexto, que está sujeto al efecto que pueda causar el estresor externo (ambiental). También, Lazarus & Folkman (como se citó en Condori y Feliciano, 2020). tal efecto está dirigido por dos variables: primero las examinar que hace la persona frente a lo que le genera estrés, y por los medios ya sean personales, de la sociedad o su cultura con el cual cuenta el ser humano al enfrentarse a la situación que le genera estrés

Lazarus presenta tres categorías de evaluación: Evaluación Primaria, que ocurre cuando el sujeto hace frente a una situación altamente estresante. Se trata de hacer un discernimiento de lo que significa la situación presentada, para evaluarla como estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. De esta evaluación dependerá para que se active la siguiente evaluación que es la Evaluación Secundaria, esta se basa en los medios con los que cuenta el sujeto para afrontar o no a la situación de estrés. Está dirigida en conseguir estrategias que den solución a la situación de estrés que se atraviesa. Los resultados de esta evaluación secundaria tendrán influencia en la modificación de la evaluación primera, conllevando a fomentar estrategias para afrontar toda situación presentada.

El uso de una o varias estrategias va a depender del análisis que haga el ser humano de determinada situación estresante, si esta se puede o no cambiar, si puede o no considerarse como situación controlable o incontrolable. Así también plantea, que las estrategias son de 2 tipos: Estrategias orientadas al problema, que está orientado a ocuparse y controlar a la fuente generadora del estrés, buscando modificar el vínculo entre la persona y su medio, obrando sobre el ambiente o el sujeto.

Estrategias dirigidas a la emoción, centradas en la regulación emocional del sujeto quien modificará la percepción de una situación estresante, cambiando el modo de interpretar lo que ocurre, generando una conducta beneficiosa ante este tipo de situaciones. Cuando las emociones son controladas debidamente, la actitud frente a una situación estresante será la más indicada. Evaluación terciaria o reevaluación, esta evaluación trata de la retroalimentación que consta de dos evaluaciones previas y de las modificaciones que se pueden hacer y así lograr óptimos comportamientos.

La teoría de Selye (como se citó en Szabo et al., 2012) observa el estrés como una fase del cuerpo humano que se presenta después que los mecanismos homeostáticos (equilibrio entre los sistemas del cuerpo) de adaptación hayan fallado; sin embargo, el organismo se transforma y se adecua a ese cambio de información con lo que lo rodea. El estrés no puede ser definido como una

sobreestimulación, sino debemos relacionarla con las respuestas (alarma, resistencia y claudicación) mediante las cuales el cuerpo humano se recupera o no a la estimulación contraria.

Lo que Selye (como se citó en Valera et al., 2015) denominó "Síndrome General de Adaptación" (S.G.A.) y se fundamenta en la respuesta del cuerpo humano ante un momento de estrés ambiental. Este proceso según el autor está conformado por tres fases para que el individuo pueda adaptarse a una situación de estrés (estresores). Fase de alarma: el cuerpo humano reacciona frente a un estímulo que le ocasionan estrés y por ende reacciona de manera psicológica y fisiológica (ansiedad, inquietud, etc.) y lo combate. Fase de resistencia: el cuerpo sigue contrarrestando al estresor y busca negociar frente a la situación estresante para que esta sea menos dañina para el individuo. Fase de agotamiento: debido a que la resistencia tiene sus límites, si el estrés continúa o es intenso, el cuerpo corre el riesgo de enfermarse y volverse irreversibles o crónicos.

Se puede hacer mención que hay diferentes enfoques para estudiar el estrés. Se entiende como: estrés como estímulo, el cual se refiere a un individuo estando expuesto a sucesos externos, llamados estresores, los cuales pueden perturbar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo (Holmes y Rahe, 1967, como se citó en Acuña et al., 2012). El estrés como respuesta se refiere a las expresiones del cuerpo de tipo fisiológico (Selye, 1973, como se citó en Barrio et al., 2006), emocional o conductual ante estresores (Fimian et al., 1989). El estrés en concordancia a las respuestas (alarma, resistencia y claudicación) mediante las cuales el cuerpo se puede o no recuperar a una estimulación adversa. Estrés como relación acontecimiento–reacción, es considerado como un vínculo propio entre el sujeto y el contexto que es analizado por éste como un peligro o desbordante de sus recursos y pone en riesgo su bienestar (Lazarus & Folkman, 1986, como se citó en Macías et al., 2013).

Trianes et al. (2014) sostiene que el estrés cotidiano infantil se refiere a las dificultades que diariamente se les presentan y generan una afectación a niños y niñas que pueden perturbar su bienestar emocional y físico. El punto de vista transaccional del estrés, afirma que, así como los adultos, los niños también pueden

actuar de distintas maneras frente a un mismo estímulo estresante. Este enfoque transaccional se refiere al estrés como una evaluación personal sobre, en primer lugar, la existencia de un potente estresor y segundo, la falta de capacidades o recursos para hacerle frente. De esta forma, ante un mismo estresor cada niño manifestará de forma diferente según sus habilidades de poder afrontarlo.

Respecto al estrés infantil en los estudiantes escolares, las causas que generan el estrés de manera cotidiana se clasifican primordialmente en tres ámbitos: salud, escuela y familia (Trianes, 2002; Trianes et al., 2011) siendo estas dimensiones que vamos a considerar en nuestra investigación.

En cuanto al ámbito salud y problemas psicosomáticos, se consideran situaciones como las visitas realizadas al médico y enfermedades comunes que pueden ocurrir en la niñez, algunos padecimientos y preocupación por su apariencia corporal; también el sentir dolor, estar por mucho tiempo o quedarse en un hospital. Todo ello desencadena alteraciones en la vida cotidiana del niño y le genera un estrés (Trianes et al., 2012).

En relación al ámbito escolar, se toman en cuenta situaciones estresantes como excesivas actividades académicas, dificultades en el trato con los docentes, bajas notas en la escuela y sensación de dificultad para concentrarse. Así mismo, comprenden estresores relacionados a los inconvenientes en las relaciones con sus pares, como el no ser aceptado por los demás, continuas desavenencias y ser objetos de burla e incluso la relación que pueda mantener con sus docentes (Trianes et al., 2009). Tengamos en cuenta que los niños pueden estar en las mismas condiciones al recibir una enseñanza, sin embargo, tendrán distintos estilos de aprendizaje y rendimiento escolar, quizás haya otros factores involucrados que interfieran en el logro de los desempeños esperados (Kostelnik et al. 2009).

Respecto al ámbito familiar, apreciamos excesivas exigencias de sus padres, escasa comunicación y limitado acercamiento con los padres, aislamiento, problemas económicos y continuos conflictos con los hermanos. Hay conductas que pueden verse fuera de lugar o incorrectas para los padres, como peleas, demasiado inquietos o muy callados y malas calificaciones; por el contrario, estas pueden verse como algo normal para ellos o como parte de su edad, estas

conductas se irán modificando con el transcurso del tiempo, esto nos lleva a afirmar que todo niño ha estado expuesto a este tipo de estresores estando relacionado con su entorno familiar (Fernández, 2010).

Para el desarrollo de la variable inteligencia emocional, tenemos a Prieto y Hernández (2011) quienes detallan que existen dos maneras de comprender la Inteligencia Emocional (IE); primero, como la habilidad de interiorizar la información que tiene un contenido emocional y segundo como una auto percepción dentro de la personalidad. Por otro lado, Gardner (como se citó en Mora y Martín, 2007) lo define en su propio estudio en 1993, como el potencial biopsicológico para producir información que se podría originar en el medio cultural para dar solución a los problemas. Profundizando en la definición de Gardner, los autores Mayer & Cobb (2000) precisan que la IE se convierte en una habilidad con la que se procesa la información emocional, incorporando la percepción, asimilación, comprensión y dirección de las emociones.

Entendemos también, que inteligencia emocional es un modo de relacionarse con quienes están a nuestro alrededor, que toma en consideración los afectos, y comprende las capacidades como por ejemplo el control de los impulsos, el autoconocimiento, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la rapidez mental (García & Giménez, 2010). Del mismo modo, Domínguez (2016), menciona que la inteligencia emocional desarrolla una actuación relevante en la vida nuestra ya que es el centro dirige nuestra conducta, por lo que, determina el triunfo o el fracaso en la vida de un individuo. Es decir, es una forma sensata de dominarlos internamente, así mismo la comprensión del aspecto emocional del prójimo. Algunos estudiosos sostienen que la inteligencia emocional es el efecto de aprender ejecutarlo en el momento oportuno; se refiere a la inteligencia emocional como un principio infinito el cual será aplicado en cualquier edad del ser humano, y es innato en el ser humano y se presenta a través de la habilidad que posee de sentir y comprender.

Clore y Ortony (2000) señalan que las teorías psicológicas han originado algunas teorías acerca de la Inteligencia Emocional, que abarcan desde lo biológico-neurológico hasta lo cognoscitivo. El primero se basa en el tratado de los

sentimientos y monitoreo de los estímulos emocionales, mientras el segundo trata de comprender lo que significan los eventos emocionales. Por ello, se han definido modelos conceptuales de IE, diferentes en sus planteamientos y dimensiones, que cuentan con respaldo estadístico y tienen sus instrumentos de evaluación estándar. Las teorías científicas dividen estos modelos en dos grupos: Los modelos de habilidad y los modelos mixtos (Mayer y Cobb, 2000). Incluido en los modelos de habilidades tenemos a Salovey y Mayer; y en el modelo mixto se ubican Goleman y BarOn.

Podemos señalar que los modelos de habilidad se refieren generalmente a las emociones, en su información teórica y está relacionado al estudio de las capacidades involucradas en el proceso. El modelo de Salovey y Mayer, 1997 como se citó en Fernández y Extremera (2005) expone el concepto de Inteligencia Emocional, el cual posee dos partes: Inteligencia y emoción. Respecto a la parte de la inteligencia, la considera como el concepto principal, una habilidad como adaptación y aprendizaje, y también, como la habilidad que se tiene para brindar soluciones a situaciones problemáticas y la medición de las habilidades. Como segunda parte, concierne a la emoción que, según el modelo de Mayer, las emociones se originan con un estímulo estimado en términos de bienestar, satisfacción o perjuicio para el individuo y su entorno.

Mayer et al. (2004) mencionan que las emociones son observadas como un procedimiento que puede llevarnos a adaptarnos, modificarnos en lo personal, ante la sociedad y lo cognitivo y se expresan como sentimientos los cuales comprenden respuestas físicas y psicológicas. Estas dos partes, psicológica y emocional se hallan continuamente en intercambio permitiendo hacer la definición de Inteligencia Emocional como una capacidad del sujeto de percibir, evaluar y expresar sus emociones. Estas emociones posibilitan los pensamientos, facilitando el conocimiento de los periodos de las emociones y sus variaciones, y su autorregulación (Salovey y Mayer, 1997 como se citó en Fernández y Extremera, 2005).

En el modelo mixto se aprecia la Inteligencia Emocional como un grupo de rasgos persistentes de la personalidad, las competencias socio-emocionales,

motivaciones y habilidades cognitivas. Asimismo, se unen apariencias de personalidad con habilidades emocionales. (BarOn, 2006; Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995). En este modelo se cuenta con la teoría de Goleman (1995) quien manifiesta que las habilidades emocionales son aquellas que tienen más conexión con la inteligencia emocional, asegura que se podría entender como una habilidad de mantener relación con los afectos, diferenciarlos entre ellos, aprovechando así el conocimiento dirigido al comportamiento. Además, a la posibilidad de distinguir y responder correctamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de otros se denomina competencias personales y competencias sociales.

Goleman explica estas competencias como una característica individual o un grupo de hábitos que conllevan a un rendimiento con mayor eficiencia. El logro de su aporte se encuentra en el progreso de un modelo de IE apoyado en capacidades emocionales, un modelo que se perfecciona como una teoría del rendimiento y los empresarios encuentran en este tipo las claves esenciales para ejercer un liderazgo eficiente. Además, distingue cinco capacidades emocionales y sociales al referirse al entendimiento de las emociones personales, considerado como la capacidad de conocer los sentimientos de sí mismo (autoconocimiento), considerado como uno de los puntos más notables de la inteligencia emocional (Goleman, 1998).

Las personas que poseen un control mayor de sus emociones tienen la costumbre de conducirse correctamente en la vida, esto se refiere a la habilidad para examinar las emociones, siendo la condición esencial el autocontrol de los propios sentimientos en cualquier suceso. Igualmente, la capacidad para motivarse; ya que la motivación representa un concepto que existe detrás a todo logro. Después, se toma en cuenta el reconocimiento de las emociones de los demás, ya que es una capacidad que permite entenderse con los demás mediante la empatía. Al final, se explica la gestión de las relaciones, siendo la condición para entablar relaciones de manera favorable con otros (Goleman, como se citó en Dueñas, 2022).

Dentro del modelo mixto también encontramos la teoría de BarOn (como se citó en Ugarriza, 2001) a quien se le adjudica la creación del término Coeficiente

Emocional por su similitud y añadir al término Coeficiente Intelectual. Su teoría detalla la Inteligencia Emocional como la suma de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que tienen influencia en la habilidad propia para hacer frente con éxito las demandas y variantes en el entorno. También, BarOn & Parker (2000) muestra un modelo donde se aprecian los componentes como habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. Sin embargo, teniendo en cuenta las afirmaciones de diversos autores quienes mencionan que se trata de una extensa serie de habilidades emocionales y sociales, estos componentes se correlacionan de manera efectiva con la inteligencia emocional y social, así también, permiten la habilidad en general para poder cubrir de manera eficaz los requerimientos y tensiones diarias (Mestre et al., 2006).

Luego de revisar los modelos, se llega a la conclusión según Mayer et al. (2008) que hay diferencias claras y relevantes entre ambos: modelos de habilidad y modelos mixtos, estas diferencias se encuentran generalmente en la manera de manejar el concepto de Inteligencia Emocional, precisando, la teoría donde se encuentran, los objetivos, las maneras de evaluar y, también, se distinguen en las dimensiones que toman en cuenta como importantes dentro de la variable de inteligencia emocional.

Petrides & Furnham (2000), expresan otra forma de clasificar la inteligencia emocional, donde se establece que dos divisiones son el modelo de inteligencia emocional del manejo de la información de las emociones y el modelo de rasgos o características. El primer grupo define a la inteligencia emocional como inteligencia y el segundo como personalidad. Asimismo, es relevante recordar que los autores mantienen un punto de vista integrador o complementaria que les permite entender que los modelos mixtos y de habilidad son diferentes y no opuestos por lo que pueden ser vistos como un complemento clave. La inteligencia de las emociones es de vital importancia en nuestra vida diaria, ya que es el centro y base de cómo se comportan los individuos. Por esta razón, determina la victoria o el fracaso de todas las personas; es decir, es una capacidad consciente de manipularlos internamente. Un ejemplo sería la comprensión de nuestro prójimo o empatía (Domínguez, 2016).

Basándonos en la teoría de BarOn que cuenta con cinco dimensiones o componentes, tomaremos para desarrollar la Inteligencia Emocional las siguientes: habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. así también, estas dimensiones contienen subdimensiones o subcomponentes relacionados (Pajares y Ugarriza, 2005).

El componente Intrapersonal es la capacidad para sentirse a gusto consigo mismo. Esta dimensión cuenta con los subcomponentes: Autoconocimiento emocional de sí mismo, que le va a permitir frente a sus sentimientos el reconocerlos y entenderlos; Asertividad, la capacidad que nos permite dar a conocer lo que sentimos, creemos y pensamos, así como salir en defensa de lo que consideramos nuestros derechos de una manera firme, sin hacer daño a los demás; Autoconcepto, es la capacidad de respetarnos y aceptarnos tal como somos sabiendo que poseemos fortalezas y debilidades y no olvidando que también tenemos limitaciones; Autorrealización, es conocer y darnos cuenta de cuál es nuestro potencial; e Independencia, es la capacidad de ejercer en nosotros mismos el control (autocontrol) y conducir nuestra manera de pensar y actuar para sentir libertad emocionalmente.

El componente Interpersonal es la capacidad que se tiene para relacionarse con los demás, tenemos como subcomponentes: la Empatía, es la capacidad de comprender y respetar los sentimientos de las demás personas; las Relaciones Interpersonales, esta capacidad nos permite fijar y conservar relaciones con otros de manera recíproca; y la Responsabilidad Social, permite al individuo ser parte de un grupo y contribuir en él de manera constructiva y cooperativa.

El componente de Adaptabilidad es la capacidad que tiene un individuo para adaptarse o adecuarse al ambiente, aunque este cambie. La adaptación al medio es una cualidad de la inteligencia, no solo psicométricas sino también emocionales. Considera los siguientes subcomponentes: Solución de problemas, es la capacidad de reconocer, determinar, elaborar y de poner en marcha posibles soluciones; la prueba de la realidad, es la condición de poder validar o de aprobar nuestras propias emociones. Diferenciar entre lo que percibimos y lo real; y la flexibilidad, es

la capacidad de amoldarse a las emociones, y hacer ajustes a nuestras emociones, pensamientos y las conductas cuando las condiciones y situaciones varían.

El componente del Manejo del Estrés es la capacidad que se tiene para resistir al impulso que genera el estrés, para afrontar una situación de manera serena y responder de una manera adecuada. Tenemos los siguientes subcomponentes: Tolerancia al estrés, es la capacidad para resistir a momentos o situaciones desfavorables que generan estrés; y el Control de los Impulsos, que permite al individuo resistir o demorar un impulso antes de realizar una acción frente a una situación estresante.

El componente del Estado de Ánimo General es la capacidad de ser optimistas o tirar la toalla frente a las situaciones que se atraviesen. como subcomponentes tenemos: Felicidad, esta capacidad hace que nos podamos sentir alegres, satisfechos de uno mismo y también de los demás; y Optimismo, nos permite tener ante cualquier dificultad una actitud positiva ante la vida y apreciarla.

III. METODOLOGÍA

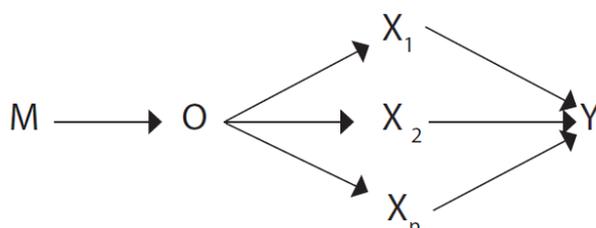
3.1. Tipo y diseño de investigación

En la investigación se aplicó el enfoque cuantitativo que según Ñaupas et al. (2018), es utilizar el recojo de datos y la evaluación de los mismos con el fin de responder razones de investigación y corroborar hipótesis planteadas con anterioridad. Es una investigación de tipo básica que según Muntané (2010) tiene como objetivo aumentar los conocimientos científicos, pero sin compararlo con algún aspecto práctico.

Es un diseño no experimental, de corte transversal la cual se emplea para observar y evaluar un tiempo exacto de la investigación para alcanzar a diversos grupos de estudio. La investigación también tiene un nivel explicativo que se emplea para establecer el nivel de dominio de una variable independiente sobre una variable dependiente (Ñaupas et al., 2018).

Figura 1

Diagrama simbólico



Dónde:

M, es la muestra de la población.

O, es la variable independiente.

X1, X2, Xn, son las causas.

Y, es la variable dependiente.

3.2. Variables y operacionalización

Definición conceptual de la variable estrés: el estrés cotidiano infantil se define como preocupaciones repetitivas cuyo impacto emocional puede ser más severo que los estresores crónicos, provocando síntomas internos que crean sentimientos de impotencia, ansiedad y depresión (Trianes et al., 2012).

Definición operacional: se aplicó el instrumento de Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) de Trianes el cual contiene 22 ítems organizados en las siguientes dimensiones: problemas psicosomáticos y de salud, estrés en el ámbito académico y estrés en el ámbito familiar. (Ver anexo 2)

Definición conceptual de la variable inteligencia emocional: es la habilidad mediante la cual las personas pueden entender y conducir sus emociones, siendo así una ayuda conveniente y asegurando en diferentes aspectos de la vida el éxito (BarOn, 1997).

Definición operacional: Los datos se obtendrán aplicando el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, el cual contiene una versión abreviada de 30 ítems distribuidas en las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. (Ver anexo 2)

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Población:

En la investigación la población es igual a un total de 360 estudiantes que conforman dicha Institución Educativa. Tal como refiere, Valdivia et al. (2018) la población debe estar conformada por un grupo de individuos, objetos o situaciones que poseen características similares y que pueden medirse en la investigación. Respecto a los criterios de inclusión, se ha considerado a los estudiantes de las aulas de sexto grado de nivel primaria; como criterios de exclusión, están considerados los estudiantes de las aulas de primero a quinto grado del nivel primaria.

Muestra:

Como muestra se han tomado tres aulas de sexto grado del turno mañana, estos hacen un total de 80 estudiantes. Considerando que la muestra es una proporción de la población que tienen las características necesarias para la investigación, es suficientemente clara para que no haya confusión alguna.

Muestreo:

El muestreo fue no probabilístico e intencional, puesto que, la elección no fue al azar, sino que interviene la apreciación del investigador para seleccionar de acuerdo a ciertas características que requiera o desee desarrollar en la investigación (Valdivia et al., 2018).

Muestra de análisis:

Nuestra muestra de análisis fue un estudiante de sexto grado de primaria de una institución educativa pública.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la investigación se realizará el recojo de datos a través de la técnica de la encuesta, ya que nos permitirá explorar la muestra de estudio con la intención del recojo de datos personales y cualidades. La técnica a emplear es estandarizada y está conformada por preguntas cerradas, que contienen respuestas directas, que se miden con facilidad (Gallardo, 2017).

Respecto al instrumento, recordemos que son mecanismos que nos permiten recolectar datos e información a través de preguntas, ítems para que la persona que es parte de la investigación de sus respuestas (Ñaupas et al., 2018); en la presente investigación se hicieron uso de instrumentos de medición para cada variable, para medir el Estrés Infantil se utilizó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y para la variable Inteligencia Emocional utilizamos el Inventario de Inteligencia Emocional. A continuación, presentamos las respectivas fichas técnicas:

Ficha técnica variable Estrés Infantil

Nombre	: Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)
Autor	: Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado (2011)
Adaptado por	: Ascate (2013)
Ámbito de aplicación	: Niños de 6 a 12 años
Administración	: Individual y colectivo
Duración	: Entre 15 a 25 minutos.
Objetivo	: Evaluar los estresores cotidianos en los niños.
Aspectos a evaluar	: Consiste de 22 ítems, dividido en tres subescalas: problemas de salud y psicosomáticos, estrés en el ámbito escolar y estrés en el ámbito familiar.
Medición	: Se da en una escala dicotómica (SI / NO).

Ficha técnica variable Inteligencia Emocional

Nombre	: EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	: Bar-On (1997)
Adaptado por	: Ugarriza y Pajares (2004)
Ámbito de aplicación	: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.
Administración	: Individual o Colectiva.
Duración	: De 20 a 25 minutos aproximadamente.
Objetivo	: Evaluar la Inteligencia Emocional.
Aspectos a evaluar	: Versión completa con 60 ítems.

Dimensiones : Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo general.

Medición : Usa una escala de tipo Likert de 4 puntos: - Muy rara vez - Rara vez - A menudo - Muy a menudo

Validez de los instrumentos:

El Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), medido por el Aiken V-Index, arrojó resultados superiores a 0,90, al igual que la heterogeneidad correlativa interfactorial, utilizando el Rho de Spearman. Los informes de estrés escolar puntuaron 0,558, en problemas de salud y psicológicos. .477, y en la escala de estrés familiar .489.

En el Inventario de Inteligencia Emocional EQi-YV de BarOn, una estructura factorial de herramienta modular, se probaron 60 elementos de medidas de intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra estandarizada de Perú. Niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Lima.

Confiabilidad de los instrumentos:

En el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), utilizando el método test-retest, es posible obtener el coeficiente de correlación R de Pearson, resultandos índices de 0,61 a 0,80, y también utilizando el método internamente consistente para el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,62 a 0,81.

En el Inventario de Inteligencia Emocional EQi-YV de BarOn, para la muestra peruana en alfa de Cronbach, encontramos que la consistencia interna del total es muy alta (93), para los componentes 1-CE, oscilando entre 77 y 91, la menor coeficientes relacionados con el amoldamiento del subcomponente (48) la independencia y la capacidad de resolución de problemas (60). Los trece componentes restantes muestran valores superiores a 70.

3.5. Procedimientos

Se hizo efecto la obtención de datos para el desarrollo de las variables que se trazan en la investigación, se logró extraer antecedentes y teorías que apoyan las variables mencionadas. Se eligieron los instrumentos para realizar la evaluación, estos fueron validados en nuestro país por otros autores. Así también, se plantearon los objetivos y las hipótesis para esta investigación.

Para aplicar los instrumentos se logró obtener el permiso del director de la institución educativa, brindándonos la autorización respectiva para llevar a cabo nuestra investigación. Cada uno de los participantes (padres de familia, docentes y estudiantes) fueron debidamente informados con anticipación, obteniendo su participación de manera voluntaria.

Antes de dar inicio a la evaluación, se dieron las indicaciones necesarias a los participantes. Las respuestas que se obtuvieron por parte de los estudiantes fueron registradas en una base de datos, para posteriormente tener los resultados mediante métodos estadísticos. Para finalizar, se efectuó la interpretación de los resultados y luego se formuló la discusión y las conclusiones de la investigación.

3.6. Método de análisis de datos

Luego de haber aplicado los cuestionarios y haber obtenido los datos respectivos, estos fueron vaciados en Excel para después ser pasados a la base en SPSS. Se realizó un análisis de manera descriptiva e inferencial; respecto a la parte descriptiva, los datos recabados fueron representados a través de tablas con la finalidad de que la información se aprecie de manera clara, ordenada y puntual.

En relación al análisis inferencial, se realizó mediante una prueba de normalidad empleamos la prueba no paramétrica de Kolmogorov Smirnov. Según Mendes & Pala (2003), refiere que los investigadores emplean esta prueba; ya que contiene propiedades adecuadas de potencia para comprobar la normalidad en los datos estadísticos de orden.

Asimismo, los datos obtenidos se sometieron a una prueba de regresión logística ordinal para poder establecer la influencia o efecto de una variable sobre la otra (Ñaupas et al., 2018) y así poder realizar la discusión de nuestras hipótesis.

3.7. Aspectos éticos

Se ha tomado en consideración de manera primordial los aspectos éticos en esta investigación. Debido a que hemos involucrado a estudiantes de una institución educativa, el recojo de datos se hizo posterior a la presentación de la autorización por parte de la dirección del colegio. De igual manera, obtuvimos el permiso previa información a los estudiantes de lo que se iba a realizar debido a que aún son menores de edad, comprometiéndonos a reservarnos los nombres de los evaluados.

Protección del participante: se reservará la identidad de cada niño (estudiante), quienes solo colocarán un número según el orden de lista para identificarse. esto nos ayudará a tener orden al momento de generar la base de datos para el momento de procesar la estadística. Asimismo, se protege el derecho de confidencialidad de la información que se obtenga, así que no se compartirá los resultados obtenidos con otras personas (Concytec, 2019).

Autoría y publicación: en esta investigación se ha respetado las investigaciones realizadas por otros autores, por ello se ha citado dichas referencias adecuadamente. Así mismo, se ha tenido cuidado de no incurrir en plagio de la propiedad intelectual y toda la información vertida en la investigación es veraz y objetiva, con la finalidad de que este aporte sea de beneficio de la sociedad y posteriores investigaciones (Concytec, 2019).

Autonomía: la muestra elegida para esta investigación tiene la libre determinación de aceptar o no participar en ella, por ese motivo se respeta su autonomía. De la misma manera sus creencias y culturas, sosteniendo una postura neutral sin ningún tipo de restricción (Concytec, 2019).

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados de la variable estrés

Tabla 1

Distribución de frecuencia absoluta y porcentual de la variable estrés y sus dimensiones.

	Estrés		Psicosomático y de salud		Ámbito académico		Ámbito familiar	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	45	56,3%	54	67,5%	57	71,3%	61	76,3%
Regular	8	10%	14	17,5%	0	0,0%	0	0,0%
Alto	27	33,8%	12	15%	23	28,8%	19	23,8%
	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1, se observa que el 56.3% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de estrés, un 10% en un nivel regular y un 33.8% en un nivel alto. En referencia a las dimensiones, se muestra que un 67.5% de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo de estrés, el 17.5% en un nivel regular y el 15% en un nivel alto para el estrés psicosomático y de salud. Observamos también que en el ámbito académico el 71.3% poseen un nivel bajo de estrés y el 28.8% en un nivel alto. En el ámbito familiar el 76.3% de estudiantes posee un nivel bajo, mientras que el 23.8% un nivel alto de estrés.

4.2. Resultados de la variable inteligencia emocional

Tabla 2

Distribución de frecuencia absoluta y porcentual de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones.

	Inteligencia Emocional		Intrapersonal		Interpersonal		Adaptabilidad		Manejo del estrés		Estado de ánimo general	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Por mejorar	21	26,3%	18	22,5%	24	30%	8	10%	53	66,3%	30	37,5
Adecuada	49	61,3%	43	53,8%	46	57,5%	19	23,8%	25	31,3%	41	51,3
Muy Desarrollada	10	12,5%	19	23,8%	10	12,5%	53	66,3%	2	2,5%	9	11,3
Total	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, podemos observar que el 61.3% de los estudiantes posee una adecuada inteligencia emocional, el 26.3% debe mejorar y solo el 12.5% está muy desarrollado. Referente a las dimensiones, vemos que el 53.8% tiene una adecuada habilidad intrapersonal, el 23.8% muy desarrollada y un 22.5% por mejorar. Asimismo, el 57.5% posee una adecuada habilidad interpersonal, el 30% debe mejorar y el 12.5% lo ha desarrollado. En cuanto a la adaptabilidad, el 66.3% está muy desarrollado, el 23.8% es adecuado y solo el 10% está por mejorar. En el manejo del estrés, el 66.3% de los estudiantes están por mejorar, el 31.3% está en adecuado y el 2.5% muy desarrollado. Referente al estado de ánimo general, el 51.3% está en adecuado, el 37.5% por mejorar y solo el 11.3% muy desarrollada.

Tabla 3

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés	,160	80	,000
Inteligencia emocional	,074	80	,200*

Fuente: SPSS

Análisis previos al análisis de los datos

Por los detalles del instrumento aplicado con la escala ordinal, se consideró la prueba no paramétrica que representa la dependencia entre las dimensiones de la variable dependiente con respecto a la variable independiente. Después de probar la hipótesis, nos basamos en la prueba de regresión logística; Debido a que los datos a analizar y definir son de naturaleza cualitativa ordinal, orientados al modelo de regresión logística ordinal, por lo que asumimos los datos producidos por SPSS.

4.3. Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

H1: Existe influencia significativa del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Ho: No existe influencia significativa del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Tabla 4

Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la inteligencia emocional.

Información sobre el ajuste de los modelos				
Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	26,362			
Final	16,870	9,492	2	,009

Función de vínculo: Logit.

Tabla 5

Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la inteligencia emocional.

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	,112
Nagelkerke	,133
McFadden	,065

Función de vínculo: Logit.

En la tabla 4, observamos los datos estadísticos del Chi cuadrado con el valor de 9,492 y el p-valor (valor de la significancia) es igual a 0,009 frente a la significancia estadística α igual a 0,05 ($p\text{-valor} < \alpha$), con estos resultados aceptamos la hipótesis nula, dado que entendemos que existe influencia significativa de una variable sobre la otra. Respecto a la prueba pseudo R cuadrado en el coeficiente de Nagelkerke se observa un 13.3%, lo que nos da a entender que hay dependencia porcentual de la inteligencia emocional con el estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Prueba de hipótesis específica 1

H1: Existe influencia significativa del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Ho: No existe influencia significativa del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Tabla 6

Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la habilidad intrapersonal.

Información sobre el ajuste de los modelos				
Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	20,633			
Final	19,161	1,472	2	,479

Función de vínculo: Logit.

Tabla 7

Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la habilidad intrapersonal.

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	,018
Nagelkerke	,021
McFadden	,009

Función de vínculo: Logit.

En la tabla 6, podemos apreciar el resultado estadístico del Chi cuadrado con un valor 1,472 y p-valor (valor de la significación) es igual a 0,479 frente a la significación estadística α igual a 0,05 (p-valor > α). Mediante este resultado se acepta la hipótesis nula, entendiendo que la variable estrés no tiene influencia en la habilidad intrapersonal. En la tabla 7, respecto a la prueba del pseudo R cuadrado, la estadística nos indica según el coeficiente de Nagelkerke un 2,1%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual de la habilidad intrapersonal con el estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Prueba de hipótesis específica 2

H1: Existe influencia significativa del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Ho: No existe influencia significativa del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Tabla 8

Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la habilidad interpersonal.

Información sobre el ajuste de los modelos				
Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	20,587			
Final	18,908	1,678	2	,432

Función de vínculo: Logit.

Tabla 9

Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la habilidad interpersonal.

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	,021
Nagelkerke	,025
McFadden	,011

Función de vínculo: Logit.

En la tabla 8, podemos apreciar el resultado estadístico del Chi cuadrado con un valor 1,678 y p-valor (valor de la significación) es igual a 0,432 frente a la significación estadística α igual a 0,05 ($p\text{-valor} > \alpha$). Mediante este resultado se acepta la hipótesis nula, entendiendo que la variable estrés no tiene influencia en la habilidad interpersonal. En la tabla 9, respecto a la prueba del pseudo R cuadrado, la estadística nos indica según el coeficiente de Nagelkerke un 2,5%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual de la habilidad interpersonal con el estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Prueba de hipótesis específica 3

H1: Existe influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Ho: No existe influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Tabla 10

Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en la adaptabilidad.

Información sobre el ajuste de los modelos				
Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	25,254			
Final	19,594	5,660	2	,059

Función de vínculo: Logit.

Tabla 11

Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en la adaptabilidad.

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	,068
Nagelkerke	,084
McFadden	,042

Función de vínculo: Logit.

En la tabla 10, podemos apreciar el resultado estadístico del Chi cuadrado con un valor 5,660 y p-valor (valor de la significación) es igual a 0,432 frente a la significación estadística α igual a 0,05 (p-valor > α). Mediante este resultado se acepta la hipótesis nula, entendiendo que la variable estrés no tiene influencia en la dimensión adaptabilidad. En la tabla 11, respecto a la prueba del pseudo R cuadrado, la estadística nos indica según el coeficiente de Nagelkerke un 8,4%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual de la adaptabilidad con el estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Prueba de hipótesis específica 4

H1: Existe influencia del estrés en el manejo de estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Ho: No existe influencia del estrés en el manejo de estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Tabla 12

Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en el manejo del estrés.

Información sobre el ajuste de los modelos				
Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	17,368			
Final	13,645	3,723	2	,155

Función de vínculo: Logit.

Tabla 13

Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en el manejo del estrés.

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	,045
Nagelkerke	,059
McFadden	,032

Función de vínculo: Logit.

En la tabla 12, podemos apreciar el resultado estadístico del Chi cuadrado con un valor 3,723 y p-valor (valor de la significación) es igual a 0,155 frente a la significación estadística α igual a 0,05 ($p\text{-valor} > \alpha$). Mediante este resultado se acepta la hipótesis nula, entendiendo que la variable estrés no tiene influencia significativa sobre la dimensión manejo del estrés. En la tabla 13, respecto a la prueba del pseudo R cuadrado, la estadística nos indica según el coeficiente de Nagelkerke un 5,9%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual del manejo del estrés con el estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Prueba de hipótesis específica 5

H1: Existe influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Ho: No existe influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

Tabla 14

Información sobre el ajuste de los modelos entre los coeficientes del estrés en el estado de ánimo general.

Información sobre el ajuste de los modelos				
Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	36,895			
Final	23,419	13,476	2	,001

Función de vínculo: Logit.

Tabla 15

Pseudo R- cuadrado para la determinación de las variables estrés en el estado de ánimo general.

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	,155
Nagelkerke	,182
McFadden	,088

Función de vínculo: Logit.

En la tabla 14, podemos apreciar el resultado estadístico del Chi cuadrado con un valor 13,476 y el p-valor (valor de la significación) es igual a 0,001 frente a la significación estadística α igual a 0,05 ($p\text{-valor} < \alpha$). Mediante este resultado rechazamos la hipótesis nula, entendiendo que la variable estrés tiene influencia significativa sobre la dimensión estado de ánimo general. En la tabla 15, en relación a la prueba del pseudo R cuadrado, la estadística nos indica según el coeficiente de Nagelkerke, que la variabilidad del estado de ánimo general se debe a un 18,2% del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.

V. DISCUSIÓN

Al concluir la presente investigación observamos que existe influencia significativa del estrés en la inteligencia emocional por los siguientes resultados obtenidos ($0,009 p < 0,05$), por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula: no existe influencia significativa del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022. Asimismo, respecto a la prueba pseudo R cuadrado en el coeficiente de Nagelkerke se observa un 13.3%, lo que nos da a comprender que hay dependencia porcentual de la inteligencia emocional con el estrés en los estudiantes. Coincidimos con Gonzales y Malca (2018); ya que en su investigación concluyeron que se da una relación significativa entre inteligencia emocional y estrés infantil en los niños de una escuela de nivel primaria en Cajamarca.

Igualmente, Mendoza (2021) quien en su trabajo de investigación se encontró una correlación inversa (negativa) elevada (-,790) entre las dos variables estudiadas, por lo cual aceptó la hipótesis propuesta: “Si existe un alto nivel de Estrés Cotidiano Infantil, entonces, habrá un menor nivel de Inteligencia Emocional”; como también Cayotopa (2022), quien investigó la asociación entre las variables inteligencia emocional y estrés escolar, llegando a concluir que existe relación entre ambas variables. Nuestros resultados concordaron también con los de Amaya (2018), quien afirmó que un adecuado manejo de emociones influye de manera favorable en situaciones que generen estrés en los estudiantes de educación básica. Después de haber analizado nuestros resultados y de las investigaciones mencionadas, podemos afirmar que existe una influencia del estrés en la inteligencia emocional como lo informa UNICEF (2021) que 1 de cada 7 niños a nivel mundial se vieron afectados en su salud emocional a causa de un largo periodo en confinamiento; lo cual generó en los niños y niñas una inestabilidad emocional y retroceso en sus habilidades sociales.

Por lo cual reafirmamos que el estrés tiene efecto influenciador en la inteligencia emocional de los estudiantes afectando también su desempeño escolar. Diferimos con los resultados obtenidos por Contreras (2021) quien en su trabajo investigativo no encontró ninguna relación entre las variables estrés e

inteligencia emocional en niños de 9 a 12 años en Arequipa. Así también, diferimos con Saltos y Barbosa (2021) quienes efectuaron una investigación en la cual determinaron que no existe ninguna relación relevante entre el estrés infantil y el aprendizaje emocional. De estos resultados podemos afirmar que cuando hay un acompañamiento y soporte emocional de la familia o especialistas es muy probable que los niños se encuentren emocionalmente saludables, tal como lo afirman (Espada et al., 2020).

Según lo observado en los resultados respecto al estrés y la dimensión habilidad intrapersonal, se halló que no existe influencia significativa del estrés en la habilidad intrapersonal por los siguientes resultados obtenidos (0,479 $p > 0,05$), por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula: no existe influencia significativa del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022. Asimismo, respecto a la prueba pseudo R cuadrado en el coeficiente de Nagelkerke se observa un 2.1%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual de la inteligencia emocional con la habilidad intrapersonal en los estudiantes.

Concordamos con Contreras (2021) que también en su investigación obtuvo que no hay ningún vínculo entre las variables estrés y la dimensión intrapersonal, debido a que los estudiantes están en un nivel adecuado de habilidad intrapersonal, tal como se observa en el análisis estadístico de esta investigación (53.8%) y del investigador (43.7%). Estos resultados tienen mucha relación con lo afirmado por BarOn & Parker (2000), quienes consideran que la inteligencia intrapersonal implica el desarrollo del autoconocimiento emocional, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización, y la independencia, lo que potencian favorablemente la habilidad intrapersonal y contribuye a un mejor manejo del estrés.

En lo observado en los resultados respecto al estrés y la dimensión habilidad interpersonal, se encontró que no existe influencia significativa del estrés en la habilidad interpersonal por los siguientes resultados obtenidos (1,678 $p > 0,05$), por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula: no existe influencia significativa del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022. Asimismo, respecto a la prueba pseudo R cuadrado en el

coeficiente de Nagelkerke se observa un 2.5%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual de la inteligencia emocional con la habilidad interpersonal en los estudiantes. Nuestros resultados obtenidos difieren con los de Contreras (2021); ya que este concluye en su trabajo de investigación que el estrés tiene una baja relación con la habilidad interpersonal, por lo cual se percibe que tienen dificultad para relacionarse con sus pares en el aula, para entender y respetar las emociones de los demás (empatía) y brindar una escucha activa, así también el formar parte de un grupo y relacionarse asertivamente (BarOn & Parker, 2000).

Comparando nuestros resultados y los de Contreras (2021) consideramos que existieron factores relacionados al contexto, al ser la institución educativa distante a la ciudad y no contar con un departamento psicológico para brindar soporte emocional a sus estudiantes, afectando sus habilidades interpersonales y muchos de ellos evitaron relacionarse con sus compañeros por temor al contagio de la enfermedad COVID-19 generando también un nivel de estrés considerable. A diferencia de los estudiantes de la escuela evaluada en la presente investigación; es que, contaron con un constante soporte socioemocional con diversas estrategias tanto para estudiantes como para padres. Ello permitió que dichos estudiantes pudieran afrontar de manera asertiva el confinamiento y la poca interacción con sus pares. Tal como lo afirma Trianes et al. (2014), que ante un mismo estresor cada niño manifestará de manera diferente según sus habilidades de poder afrontarlo.

Sobre los resultados obtenidos en el análisis estadístico entre la variable estrés y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022. Se determinó que no existe influencia significativa tal como se observó en el p-valor ($0,432 > 0,05$), por lo cual aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna. Igualmente, el coeficiente de Nagelkerke un 8,4%, lo que nos da a entender que no hay dependencia porcentual de la adaptabilidad con el estrés en los estudiantes. Diferimos con Gonzales y Malca (2018), quienes en su investigación con los estudiantes de una escuela en el departamento de Cajamarca determinaron que, de los 304 estudiantes evaluados, un 55,3% se encontró en un nivel bajo de adaptabilidad.

Asimismo, diferimos con Cayotoya (2022), quien en su estudio con estudiantes del nivel primaria concluyó que, la adaptabilidad de los estudiantes a nuevas situaciones, va depender de alguna manera a las estrategias que los docentes puedan emplear e implementar para que los cambios no generen reacciones negativas y puedan desenvolverse adecuadamente. Por los resultados observados, podemos afirmar que aquellos estudiantes que pudieron desarrollar estrategias que los ayuden a manejar los cambios y adaptarse con facilidad a ellos, no llegan a tener un nivel alto de estrés. Por el contrario, tendrán la capacidad de afrontar de manera asertiva y resolver los problemas que se les presenten, reconocerán y validarán sus emociones y regularán su conducta (BarOn & Parker, 2000).

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable estrés en la dimensión manejo del estrés de la variable inteligencia emocional, podemos apreciar que el resultado del p-valor es igual a 0,155 con lo cual aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, determinando que no existe un efecto significativo del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022. Se difiere con Cayotopa (2022), quien en los resultados de su investigación observó que, los estudiantes encuestados tienen un manejo de estrés en un 56,2% lo que significa que muy a menudo pueden tener control de las situaciones que les generan estrés.

Asimismo, Amaya (2018) quien realizó su investigación con estudiantes de educación básica, llegó a la conclusión que un mejor control de las emociones contribuye de manera favorable a afrontar las situaciones que generan estrés y controlarlas adecuadamente. Según los resultados de dicha investigación y lo mencionado por el investigador, podemos afirmar que los estudiantes deben contar con estrategias que les permitan manejar o controlar sus impulsos ante los estresores que pueden encontrar en diferentes ámbitos (psicosomáticos y de salud, académicos, familiares), esto les permitirá tener una convivencia favorable con sus pares. Tal como lo mencionó BarOn & Parker (2000), el manejo del estrés es la capacidad que se tiene para resistir al impulso que genera el estrés o situaciones estresantes, para afrontarlos de manera serena y responder adecuadamente.

Podemos apreciar en los resultados obtenidos de la variable estrés en la dimensión estado de ánimo general de la variable inteligencia emocional, un p-valor igual a 0,001; lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, determinando que existe un efecto de estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022. Concordamos con Mendoza (2021), de acuerdo a sus resultados pudo concluir que hay una correlación inversa (negativa) elevada entre cada una de las variables estudiadas, entendiéndose por correlación inversa que, ante una muy desarrollada inteligencia emocional es menor el nivel de estrés en una persona, corroborando así su hipótesis de investigación.

Coincidiendo con Gonzales y Malca (2018), en su investigación con estudiantes de nivel primaria de una institución educativa de Cajamarca, se observó que un 50% de estudiantes está en un nivel medio en relación a su estado de ánimo general, capacidad que le permite mantenerse con una actitud positiva frente a las dificultades, demostrando optimismo, satisfacción con la vida y actuando asertivamente. Respaldado por lo expuesto por Ruiz (2005), quien manifestó que el estado de ánimo es la capacidad de enfrentarse positivamente a situaciones complicadas, sintiéndose capaz de tener el control sobre ellas.

VI. CONCLUSIONES

Primera. Existe influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de un colegio público, con una significancia de p valor de 0,009 y coeficiente de Nagelkerke de un 13.3%, con dichos resultados damos por rechazada la hipótesis nula y admitimos la hipótesis alterna. Determinando que el estrés puede afectar el adecuado desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

Segunda. No existe influencia del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de un colegio público, con una significancia de p valor de 0,479 y coeficiente de Nagelkerke de un 2.1%, con dichos resultados admitimos la hipótesis nula y damos por rechazada la hipótesis alterna. Determinando que el estrés no genera ninguna afectación en las habilidades intrapersonales en los estudiantes.

Tercera. No existe influencia del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de un colegio público, con una significancia de p valor de 0,432 y coeficiente de Nagelkerke de un 2.5%, con dichos resultados admitimos la hipótesis nula y refutamos la hipótesis alterna. Determinando que el estrés no genera ninguna afectación en las habilidades interpersonales en los estudiantes.

Cuarta. No existe influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de un colegio público, con una significancia de p valor de 0,432 y coeficiente de Nagelkerke de un 8.4%, con dichos resultados admitimos la hipótesis nula y refutamos la hipótesis alterna. Determinando que el estrés no influye en la adaptabilidad de los estudiantes ante nuevas situaciones si tienen un nivel adecuado en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Quinta. No existe influencia del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de un colegio público con una significancia de p valor de 0,155 y coeficiente de Nagelkerke de un 5,9%, con dichos resultados admitimos la hipótesis nula y refutamos la hipótesis alterna. Determinando

que existe un buen manejo del estrés por parte de los estudiantes evaluados ante situaciones que puedan generarlo debido a una adecuada inteligencia emocional.

Sexta. Existe influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de un colegio público, con una significancia de p valor de 0,001 y coeficiente de Nagelkerke de un 18.2%, con dichos resultados refutamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Determinando que el estrés puede afectar el estado de ánimo de los estudiantes.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. De acuerdo a lo que hemos concluido en nuestra investigación, se recomienda a las entidades educativas continuar gestionando en coordinación con el área de salud competentes, con charlas y talleres de soporte socioemocional para los estudiantes de las instituciones públicas. Así también, implementar departamentos psicológicos en las escuelas para sensibilizar sobre la importancia de tener una salud mental adecuada, trabajando junto con las familias para prevenir casos de estrés que puedan llevar a niveles más altos como la ansiedad y depresión.

Segunda. Continuar fortaleciendo la habilidad intrapersonal en los niños y niñas de las escuelas, mediante actividades que fortalezcan su autoestima y logren el autoconocimiento de sus emociones, fortalezcas, así como de sus limitaciones logrando desarrollar su asertividad.

Tercera. Permitir que los estudiantes continúen relacionándose en armonía con sus compañeros, en una convivencia sana. Los docentes pueden generar momentos de integración e interacción entre ellos para que puedan desarrollar habilidades sociales como la empatía y la escucha activa.

Cuarta. Seguir potenciando en los estudiantes la capacidad de adaptarse a los cambios y buscar las estrategias necesarias para encontrar soluciones a situaciones nuevas que puedan generar en ellos momentos de estrés ante lo desconocido; capacitando también a los docentes para que puedan intervenir o anticipar estos cambios y preparar a sus estudiantes para una adecuada adaptabilidad.

Quinta. Empoderar a los estudiantes para que tengan la capacidad de afrontar o manejar situaciones del estrés; también recomendamos a los docentes crear espacios donde puedan dialogar sobre aquello que les genera estrés, pueden ser estos estresores psicosomáticos y de salud, académicos o familiares.

Sexta. Aplicar programas como el mindfulness, el yoga, juegos entre otras actividades que ayuden a los estudiantes a mejorar su estado de ánimo. El docente a través de las áreas de tutoría puede planificar sesiones que abarquen estos puntos antes mencionados.

REFERENCIAS

- Acuña, L., González, D. y Bruner, C. (2012). La escala de reajuste social de Holmes y Rahe en México: Una revisión después de 16 años. *Revista Mexicana de Psicología*, (29) 1, 16-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189002.pdf>
- Amaya, M. (2018). La relación entre las habilidades emocionales y el estrés académico. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 90-115. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.2996>
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence. Multi-Health Systems, Inc.
- BarOn, R. & Parker, J. (2000). EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth versión. Technical manual. Multi-Health Systems Inc.
- BarOn, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18 (1). 13-25. <https://www.psycothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barrio, J., García, M., Ruiz, I. y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1) 1, 37-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311003>
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. 343–362. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf
- Cayotopa, A. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del V ciclo de educación básica regular en una institución educativa de Lima, 2021* [Tesis de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80792/Cayotopa_HAE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clore, G. & Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, always or

never?. Cognitive neuroscience of emotion. *Nueva York: Oxford University Press.* 24-61.

https://www.researchgate.net/publication/308468924_Cognition_in_emotion_Always_sometimes_or_never

Concytec (2019). *Código Nacional de la Integridad Científica.* <https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/Codigo-integridad-cientifica.pdf>

Condori, M. y Feliciano, V. (2020). Estrategias de afrontamiento al estrés y ansiedad estado en trabajadores de un centro de salud en cuarentena por Covid-19, Juliaca [Tesis de Posgrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Institucional de la Autónoma de Ica. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/728>

Contreras, B. (2021). *Estresores cotidianos e inteligencia emocional en niños: Análisis en confinamiento por la Covid-19* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/12684/UPcof1bj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Domínguez, S. (2016). Emotional intelligence and cognitive emotion regulation strategies in college students from Lima: a preliminary análisis. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13 (2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/revhospsihab/hph-2016/hph162d.pdf>

Dueñas, M. (2022). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 1(5), 77-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>

Espada, J., Orgilés, M., Piqueras, J., y Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.

Fernández, E. (2010). Predictores emocionales y cognitivos del bajo rendimiento académico: un

- enfoque biopsicoeducativo [Tesis de posgrado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la UMA. <http://hdl.handle.net/10630/4569>
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). Emotional Intelligence and emotional education from Mayer and Salovey's model. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieima_ciel03.pdf
- Fimian, M., Fastenau, P., Tashner, J., & Cross, A. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26(2), 139–153. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198904\)26:2<139::AID-PITS2310260205>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198904)26:2<139::AID-PITS2310260205>3.0.CO;2-E)
- Gallardo, E. (2017). Metodología de Investigación: manuales auto formativos interactivo. *Universidad Continental*. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/4278>
- García, M. & Giménez, S. (2010). Emotional intelligence and its main models: proposal for an integrated model. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional* (25° ed.). J. Vergara Editor.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books. <https://www.strategies-for-managing-change.com/support-files/danielgolemanemotionalintelligencenotes.pdf>
- González, M. y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y estrés*, (12) 1, 45-61. <https://www.monica-gonzalez.com/2006%20teoria%20transaccional%20sx.pdf>
- Gonzales, M. y Malca, V. (2018). *Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Cajamarca* [Tesis de Pregrado, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio Institucional de la UPAGU.

<http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/672/TESIS%20MELISSA%20GONZALES%20%20OTINIANO%20Y%20VERONICA%20MALCA%20OSORIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jovarini, N., Leme, V. & Correia, Z. (2018). Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia*, (28). DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>

Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A. & Gregory, K. (2009). *Guiding Children's Social* (6° ed.). Cengage Learning.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping* (reimpresión). Springer. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&ots=DgHQkpeiM9&sig=SuYhdQ9buR8KqCTqECvueY2A8lw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Macías, M., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 123-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007>

Maldonado, M., Hidalgo, M., y Otero, M. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2895627>

Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, (10) 2, 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>

Mayer, J. & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183. <https://doi.org/10.1023/A:1009093231445>

- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist Association*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mendes, M. & Pala, A. (2003). Type I Error Rate and Power of Three Normality Tests. *Pakistan Journal of Information and Technology*, 2 (2), 135-139.
- Mendoza, M. (2021). Inteligencia Emocional y Estrés Cotidiano Infantil en estudiantes de Quinto de primaria de la Institución Educativa N° 10004-Chiclayo [Tesis de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71505/Mendoza_SME-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8429>
- Mora, J. y Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (4), 67-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Muntané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *RAPD Online*, 33(3), 221-227. <https://www.sapd.es/revista/2010/33/3/03/resumen>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación* (5ª. Ed.). Ediciones de la U.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. *American Psychologist*

Association, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)

Prieto, M. y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (3), 17-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109001>

Re, R. & Bautista, M. (2007). *Vida sin distrés, 125 preguntas y respuestas*. San Pablo.

Ruiz, C. (2005). Estandarización del test “Conociendo mis emociones” de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años. *Revista de psicología*, 1(7), 115-124. <https://pdfslide.net/documents/estandarizacion-del-test-conociendo-is-emociones-de-cesar-ruiz-alva.html>

Saltos, L. y Barbosa, S. (2021). *El estrés infantil y su relación en el aprendizaje emocional de los estudiantes de sexto y séptimo de educación general básica de la “Unidad Educativa Coronel Héctor Espinosa” del Cantón Latacunga.* [Tesis de Posgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional de la UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33887>

Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2020). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 175-197. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3685>

Szabo, S., Tache, Y. & Somogyi, A. (2012) The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: a retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor of nature. *Stress*, 15(5), 472-8. DOI: <https://doi.org/10.3109/10253890.2012.710919>. PMID:22845714

The United Nations (3 de setiembre de 2020). *UNICEF warns that many of the world's richest countries are failing children.* <https://news.un.org/es/story/2020/09/1479942>

Trianes, M. (2002). *Estrés en la infancia*. Narcea.

- Trianes, M. (2003). *Estrés en la Infancia su prevención y tratamiento* (1° ed.). Narcea.
https://books.google.com.pe/books/about/Estr%C3%A9s_en_la_infancia.html?id=vQmG3pBsGt4C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Trianes, M., Blanca, M., Escobar, M., Maldonado, E. y Fernández, F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823404004>
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2011). *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. TEA Ediciones.
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estrés. *Psicothema*, 21, 598-603. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711895016.pdf>
- Trianes, M., Fernández, F., Escobar, M., Blanca, M. y Maldonado, E. (2014). ¿Qué es el estrés cotidiano infantil?: Detección e intervención psicoeducativa. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (360), 32-36.
<https://doi.org/10.14422/pym.i360.y2014.007>
- Trianes, María., Mena, M., Fernández, Francisco, J., Escobar, M. y Maldonado, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, (33) 1, 30-35.
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77823404004.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*. (4). 129-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>
- Pajares, L. y Ugarriza, N. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001>

United Nations Children's Fund (13 de setiembre de 2021). *3 in 10 children and adolescents in Latin America and the Caribbean have overweight.*
<https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/3-in-10-children-and-adolescents-in-latin-america-and-the-caribbean-have-overweight>

United Nations Children's Fund (4 de marzo de 2021). *At least 1 in 7 children and young people has lived under stay-at-home policies for most of the last year, putting mental health and well-being at risk.*
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/1-cada-7-ninos-jovenes-ha-vivido-confinado-hogar-durante-gran-parte-ano>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization: a department of the United Nations that aims to encourage peace between countries through education, science, and culture (abril de 2020). *Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>

Valdivia, M., Ñaupas, H., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación* (5ª. Ed.). Ediciones de la U.

Valera, S., Pol, E., & Vidal, T. (2015). Elementos básicos de psicología ambiental. Barcelona, Universitat de Barcelona.
http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/psicologia_ambiental

ANEXOS

ANEXO 1
Matriz de consistencia

Título de tesis: Estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima, 2022

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>Problema general ¿Cuál es la influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?</p> <p>Problema específico 1: ¿Cuál es la influencia del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?</p> <p>Problema específico 2: ¿Cuál es la influencia del estrés en la habilidad interpersonal en los</p>	<p>Objetivo general Determinar si existe influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Objetivo específico 1: Determinar si existe influencia del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Objetivo específico 2:</p>	<p>Hipótesis general Existe influencia del estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Hipótesis específica 1: Existe influencia del estrés en la habilidad intrapersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Hipótesis específica 2: Existe influencia del estrés en la habilidad interpersonal en los</p>	Variable 1: Estrés infantil				
			Dimensiones	Indicadores	ÍTEMS	Escalas de medición	Niveles y rangos
			Problemas psicosomáticos y de salud	Situaciones de enfermedad	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22	Dicotómica Si No	Alto (66 a más) Regular (56 a 65) Bajo (55 a menos)
				Visitas médicas			
				Pequeños padecimientos			
			Estrés en el ámbito académico	Actividades extraescolares	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20		
				Relaciones con profesores y compañeros			
				Atención y/o concentración			
			Estrés en el ámbito familiar	Dificultades económicas	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21		
Falta de contacto y supervisión							
Peleas entre hermanos							

<p>estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?</p> <p>Problema específico 3: ¿Cuál es la influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?</p> <p>Problema específico 4: ¿Cuál es la influencia del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?</p> <p>Problema específico 5: ¿Cuál es la influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022?</p>	<p>Determinar si existe influencia del estrés en la habilidad interpersonal en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Objetivo específico 3: Determinar si existe influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Objetivo específico 4: Determinar si existe influencia del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Objetivo específico 5: Determinar si existe influencia del estrés en el estado de ánimo</p>	<p>estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Hipótesis específica 3: Existe influencia del estrés en la adaptabilidad en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Hipótesis específica 4: Existe influencia del estrés en el manejo del estrés en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p> <p>Hipótesis específica 5: Existe influencia del estrés en el estado de ánimo general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p>	Variable 2: Inteligencia Emocional				
			Dimensiones	Indicadores	ÍTEMS	Escalas de medición	Niveles y rangos
			Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Ordinal 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo	Muy desarrollada (110 a más) Adecuada (90 a 109) Por mejorar (89 a menos)
				Asertividad			
				Autoconcepto			
				Autorrealización			
			Interpersonal	Independencia			
				Empatía	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31		
Relaciones interpersonales							
Manejo del estrés	Responsabilidad social						
	Tolerancia al estrés	32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43					
Adaptabilidad	Control de los impulsos						
	Solución de problemas	44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51					
	Prueba de la realidad						
Flexibilidad							
Estado de ánimo general	Felicidad	52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60					
	Optimismo						

	<p>general en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública, Lima-2022.</p>						
<p>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>TIPO: Básica</p> <p>DISEÑO: No experimental transversal, nivel explicativo-causal (Ñaupas, 2018).</p> <p>MÉTODO: Hipotético deductivo, con un enfoque cuantitativo.</p>		<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>POBLACIÓN: Constituida por 300 estudiantes del nivel primaria de una institución educativa pública, Lima-2022.</p> <p>MUESTRA: Se tomaron a 60 estudiantes de dos aulas de sexto grado.</p>		<p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</p> <p>VARIABLE 1: Estrés infantil</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Inventario</p> <p>Autor: Trianes (2011)</p> <p>Ámbito de aplicación: Lima</p> <p>Forma de administración: Individual</p> <p>VARIABLE 2: Inteligencia emocional</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Inventario</p> <p>Autor: BarOn (1997)</p> <p>Ámbito de aplicación: Lima</p> <p>Forma de administración: Individual</p>		<p>ESTADÍSTICA A UTILIZAR</p> <p>DESCRIPTIVA:</p> <p>Gráfico de tablas.</p> <p>INFERENCIAL:</p>	

ANEXO 2

Matriz de operacionalización

Título de tesis: Estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución privada, Lima, 2022

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Estrés	El estrés cotidiano infantil se define como preocupaciones repetitivas cuyo impacto emocional puede ser más severo que los estresores crónicos, provocando síntomas internos que crean sentimientos de impotencia, ansiedad y depresión (Trianes et al., 2012).	Para evaluar dicha variable se aplicó el instrumento de Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) de Trianes el cual consta de 22 ítems organizados en las siguientes dimensiones: problemas psicosomáticos y de salud, estrés en el ámbito académico y	Problemas psicosomáticos y de salud Estrés en el ámbito académico	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de enfermedad - Visitas médicas - Pequeños padecimientos - Actividades extraescolares - Relaciones con profesores y compañeros - Atención y/o concentración 	Si No

		estrés en el ámbito familiar.	Estrés en el ámbito familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades económicas - Falta de contacto y supervisión - Peleas entre hermanos 	
Inteligencia Emocional	Es la habilidad que tiene el ser humano para comprender y manejar sus emociones, siendo así una ayuda conveniente y asegurando el éxito en diferentes aspectos de la vida (BarOn, 1997).	Los datos se obtendrán aplicando el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, el cual contiene una versión abreviada de 60 ítems distribuidas en las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general.	<p>Intrapersonal</p> <p>Interpersonal</p> <p>Manejo del estrés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional de sí mismo - Asertividad - Autoconcepto - Autorrealización - Independencia - Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social 	<p>1. Muy rara vez</p> <p>2. Rara vez</p> <p>3. A menudo</p> <p>4. Muy a menudo</p>

			<p>Adaptabilidad</p> <p>Estado de ánimo general</p>	<ul style="list-style-type: none">- Tolerancia al estrés- Control de los impulsos- Solución de problemas- Prueba de la realidad- Flexibilidad- Felicidad- Optimismo	
--	--	--	---	---	--

ANEXO 3
INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE ESTRÉS
INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO INFANTIL (IECI)

Adaptado por: Ascate Mendoza

NOMBRE: _____ **SEXO:** _____

EDAD: _____ **GRADO:** _____ **FECHA:** _____

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas o situaciones que pueden haberte sucedido. No hay respuestas correctas ni incorrectas, únicamente tienes que señalar, rodeando con un círculo, si estas cosas te han sucedido durante el último año. Si te ha ocurrido, rodea con un círculo el **SÍ**; si no te ha sucedido, rodea con un círculo el **NO**. Cuando termines, comprueba que no hayas dejado ninguna frase en blanco.

1	Este año he estado enfermo o enferma varias veces.	SÍ	NO
2	Las tareas del colegio me resultan difíciles.	SÍ	NO
3	Visito poco a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).	SÍ	NO
4	Con frecuencia me siento mal (tengo dolores de cabeza, náuseas, etc.).	SÍ	NO
5	Normalmente saco malas notas.	SÍ	NO
6	Paso mucho tiempo solo o sola en casa.	SÍ	NO
7	Este año me han llevado a urgencias.	SÍ	NO
8	Mis profesores son muy exigentes conmigo.	SÍ	NO
9	Hay problemas económicos en mi casa.	SÍ	NO
10	Tengo cambios de apetito (a veces como muy poco y a veces como mucho).	SÍ	NO
11	Participo en demasiadas actividades extraescolares.	SÍ	NO
12	Mis hermanos y yo nos peleamos mucho.	SÍ	NO
13	A menudo tengo pesadillas.	SÍ	NO
14	Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.	SÍ	NO
15	Pasa poco tiempo con mis padres.	SÍ	NO
16	Me preocupa mi aspecto físico (me veo gordo o gorda, feo o fea, etc.).	SÍ	NO
17	Me pongo nervioso o nerviosa cuando me preguntan los profesores.	SÍ	NO
18	Mis padres me regañan mucho.	SÍ	NO
19	Mis padres me llevan muchas veces al médico.	SÍ	NO
20	En el colegio mis compañeros se meten mucho conmigo	SÍ	NO
21	Mis padres me mandan más cosas de las que puedo hacer.	SÍ	NO
22	Me canso muy fácilmente	SÍ	NO

**INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE INTELIGENCIA
EMOCIONAL**

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn: NA

Adaptado por Dra. Nelly Ugarriza Chávez

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Colegio: _____ Estatal () Particular ()

Grado : _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez

2. Rara vez

3. A menudo

4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menud o	Muy a menud o
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4

10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4

38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me fastidio fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

ANEXO 4

BASE DE DATOS-SPSS

*FINAL data tesis.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	estres	Númerico	8	0	Estrés	Ninguna	Ninguna	4	Derecha	Escala	Entrada
2	psicosomati...	Númerico	8	0	Psicosomático ...	Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
3	ambitoacad...	Númerico	8	0	Ámbito académ...	Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
4	ambitofamiliar	Númerico	8	0	Ámbito familiar	Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
5	estres1	Númerico	8	0	Estrés	{1, Bajo}...	Ninguna	5	Derecha	Ordinal	Entrada
6	psicosomati...	Númerico	8	0	Psicosomático ...	{1, Bajo}...	Ninguna	6	Derecha	Ordinal	Entrada
7	ambitoacad...	Númerico	8	0	Ámbito académ...	{1, Bajo}...	Ninguna	6	Derecha	Ordinal	Entrada
8	ambitofamili...	Númerico	8	0	Ámbito familiar	{1, Bajo}...	Ninguna	5	Derecha	Ordinal	Entrada
9	inteligencia...	Númerico	8	0	Inteligencia em...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
10	intrapersonal	Númerico	8	0	Intrapersoal	Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
11	interpersonal	Númerico	8	0	Interpersonal	Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
12	adaptabilidad	Númerico	8	0	Adaptabilidad	Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
13	manejodees...	Númerico	8	0	Manejo de estrés	Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
14	estadodeani...	Númerico	8	0	Estado de ánim...	Ninguna	Ninguna	7	Derecha	Escala	Entrada
15	inteligencia...	Númerico	8	0	Inteligencia em...	{1, Por mejo...	Ninguna	7	Derecha	Ordinal	Entrada
16	intrapersonal1	Númerico	8	0	Intrapersoal	{1, Por mejo...	Ninguna	5	Derecha	Ordinal	Entrada
17	interpersonal2	Númerico	8	0	Interpersonal	{1, Por mejo...	Ninguna	5	Derecha	Ordinal	Entrada
18	adaptabilidad3	Númerico	8	0	Adaptabilidad	{1, Por mejo...	Ninguna	5	Derecha	Ordinal	Entrada
19	manejodees...	Númerico	8	0	Manejo de estrés	{1, Por mejo...	Ninguna	6	Derecha	Ordinal	Entrada
20	estadodean...	Númerico	8	0	Estado de ánim...	{1, Por mejo...	Ninguna	6	Derecha	Ordinal	Entrada
21											
22											

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

*FINAL data tesis.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

5: Visible: 20 de 20 variables

	estres	psicosom aticoysalu d	ambitoac ademico	ambitofa miliar	estres1	psicosom aticoysalu d1	ambitoaca demico2	ambitofa miliar3	inteligenciae mocional	intrapers onal	interpers onal	adaptabi lidad	manejode estres	estadodean mogeneral	inteligencia emocional1	intrapers onal1	interpers onal2	adaptabi lidad3	manejode estres4	estadode animogene ral5
1	45	65	1	50	1	2	1	1	81	71	83	79	77	93	1	1	1	1	1	2
2	45	1	80	50	1	1	3	1	79	95	59	117	66	60	1	2	1	3	1	1
3	35	10	15	80	1	1	1	3	99	76	94	129	98	100	2	1	2	3	2	2
4	80	99	55	20	3	3	1	1	76	78	71	107	64	60	1	1	1	2	1	1
5	25	25	15	30	1	1	1	1	109	105	121	126	97	94	2	2	3	3	2	2
6	12	1	30	20	1	1	1	1	104	95	99	114	98	115	2	2	2	3	2	3
7	7	10	15	1	1	1	1	1	96	71	91	120	93	104	2	1	2	3	2	2
8	7	10	15	1	1	1	1	1	92	104	94	117	88	58	2	2	2	3	1	1
9	25	50	15	20	1	1	1	1	96	104	104	105	90	91	2	2	2	2	2	2
10	96	95	95	98	3	3	3	3	75	87	74	101	74	42	1	1	1	2	1	1
11	88	80	95	50	3	3	3	1	88	90	83	102	82	80	1	2	1	2	1	1
12	7	10	1	20	1	1	1	1	97	87	96	110	81	108	2	1	2	3	1	2
13	80	50	55	95	3	1	1	3	102	118	91	117	88	95	2	3	2	3	1	2
14	17	10	15	30	1	1	1	1	118	108	108	151	115	106	3	2	2	3	3	2
15	88	95	80	50	3	3	3	1	110	204	57	160	69	58	3	3	1	3	1	1
16	65	25	80	50	2	1	3	1	102	101	85	110	102	110	2	2	1	3	2	3
17	45	50	30	30	1	1	1	1	91	104	117	85	69	82	2	2	3	1	1	1
18	25	25	30	20	1	1	1	1	91	99	117	114	63	62	2	2	3	3	1	1
19	35	25	55	20	1	1	1	1	85	109	70	82	82	80	1	2	1	1	1	1

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

Lima, 1 de junio de 2022

Carta P. 0220-2022-UCV-VA-EPG-F01/J

Magister

Raymundo Luis Flores Farfán

DIRECTOR

IE 2031 Virgen de Fátima

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ALCÁNTARA GARCÍA, CHRISTIE STEFANY; identificada con DNI N° 45221386 y con código de matrícula N° 6000017740; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Estrés en la inteligencia emocional en los estudiantes de nivel primaria de una institución pública,
Lima, 2022**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador ALCÁNTARA GARCÍA, CHRISTIE STEFANY asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,




Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda
Jefa
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos