



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS EN ALUMNOS DE PRIMARIA  
DE UN COLEGIO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO**

### **Línea de investigación:**

**Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología  
Clínica

### **Autor(a)**

Cárdenas Gutiérrez, Sindy Margorie

### **Asesor**

Vallejos Flores, Miguel Ángel

(ORCID: 0000-0002-6380-3412)

### **Jurado:**

Gorqui Baldomero, Castillo Gómez

Ortiz Moran, Mafalda Magdalena

Tantaleán Terrones, Lizley Janne

Lima - Perú

2023

## **Dedicatoria**

A Dios por su gran amor, a mis padres, Jhonny y Mary por ser quienes me inculcaron valores y principios necesarios para cumplir mis anhelos. A mis hermanos por ser apoyo en este proceso. A quienes me motivaron y apoyaron para dar el primer gran paso a Ronald y Yolanda, familia de corazón.

## **Agradecimiento**

Agradezco a Dios por brindarme todo lo necesario para realizar el sueño de ser profesional en el área de la salud mental. A mi alma mater la Universidad Federico Villareal, a mis maestros y amigos por ser parte de mi formación, en un aprendizaje integral. A mi asesor Dr. Miguel Vallejos por su apoyo en cada asesoría en todo el proceso hasta la culminación del trabajo

## Índice

Pensamiento	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice	v-vi
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Descripción y formulación del problema	13
1.2. Antecedentes	14
1.2.1. Antecedentes internacionales	14
1.2.2. Antecedentes nacionales	19
1.3. Objetivos	24
1.3.1. Objetivo general	24
1.3.2. Objetivos específicos	24
1.4. Justificación	24
II. MARCO TEÓRICO	26
2.1. Estrés	26
2.1.1. Etimología	26
2.1.2. Definición del termino estrés	27
2.1.3. Componentes del estrés	27
2.1.4. Tipos de estrés	28
2.1.5. Modelos de estrés	29
2.1.5.1. Modelo basado en el estímulo	29
2.1.5.2. Modelo basado en la respuesta	30
2.1.5.3. Modelo basado en el proceso	31
2.1.6. Estrés cotidiano	32
2.1.6.1. Estrés cotidiano infantil	33
2.1.6.2. Dominios del estrés infantil	35

2.1.6.3. Sintomatología del estrés	36
2.1.6.4. Factores del estrés infantil	37
2.2. Inteligencia emocional	38
2.2.1. Historia del concepto Inteligencia emocional	38
2.2.2. Modelos de inteligencia emocional	39
A. Modelo de la habilidad	39
B. A. Modelo Salovey y Mayer. Modelo 1990	39
C. B. Modelo Salovey y Mayer. Modelo 1997	40
D. Modelo Mixto	42
E. Modelo de Goleman	42
F. Modelo Bar-On	45
2.2.3. Desarrollo de la inteligencia emocional	49
III. MÉTODO	52
3.1. Tipo y diseño de investigación	52
3.2. Ámbito temporal y espacial	52
3.3. Variables	53
3.3.1. Variables de estudio	53
3.3.2. Variables de control	54
3.4. Población y muestra	54
3.5. Instrumentos	55
3.5.1. Escala de estrés cotidiano infantil (EECI)	55
3.5.2. Inventario de inteligencia emocional de Bar-On	58
3.6. Procedimiento	61
3.7. Análisis de datos	61
3.8. Consideraciones éticas	62
IV. RESULTADOS	63
V. DISCUSIÓN DE RESULTADO	68
VI. CONCLUSIONES	74
VII. RECOMENDACIONES	75
VIII. REFERENCIAS	76
IX. ANEXOS	87

## Lista de tablas

Tabla	Titulo	Pág.
1	Estresores según la edad	34
2	Síntomas comunes de estrés en niños	36
3	Modelo Salovey y Mayer. Modelo 1997	41
4	Modelo de Goleman (1998)	43
5	Modelo de Bar- On (1997)	48
6	Dimensiones de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)	55
7	Baremos de la escala de estrés cotidiano infantil (EECI)	56
8	Baremo de la escala de inteligencia emocional de Bar-On	60
9	Prueba de Normalidad de Inteligencia emocional y sus subescalas	63
10	Prueba de Normalidad de estrés cotidiano y sus subescalas	64
11	Correlación de inteligencia emocional y el estrés cotidiano	64
12	Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles de la inteligencia emocional en la población	65
13	Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles de estrés cotidiano en la población	66
14	Correlación de la inteligencia emocional con las subescalas del estrés cotidiano	66
15	Correlación del estrés cotidiano con las subescalas de inteligencia emocional	67

## Lista de figuras

Figura	Titulo	Pág.
1	Etapas que comprenden el SAG	31
2	Modelo Salovey y Mayer 1990	40

## Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo de analizar la relación de la inteligencia emocional y estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho. El estudio es de diseño no experimental y de tipo descriptivo correlacional. La población estuvo constituida por 369 escolares de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, cuyas edades varían entre los 9 a 12 años, de ambos sexos. Para la recolección de datos se empleó la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI) e Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On. Los resultados señalan que existe una correlación negativa, moderada y estadísticamente significativa ( $Rho = -.483$ ,  $p = .000$ ,  $p < .001$ ), lo que denota que a mejor capacidad de manejo emocional mejor será el manejo de las situaciones de estrés cotidiano que experimenten. Asimismo, se encontró relación negativa y moderada entre la inteligencia emocional y las dimensiones del estrés cotidiano, de forma similar el estrés y las dimensiones de inteligencia emocional, como Intrapersonal y estado de ánimo, se dónde la relación fue débil negativa, a diferencia de las dimensiones interpersonal la adaptabilidad y el manejo de estrés donde la correlación fue negativa y moderada. Por otro lado, el 39% de alumnos presentan niveles altos la inteligencia emocional y El 41% de escolares presentan una intensidad baja de estrés en situaciones cotidianas.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, estrés cotidiano infantil, escolares.

## **Abstract**

The objective of this research was to analyze the relationship between emotional intelligence and daily stress in primary school students from a school in San Juan de Lurigancho. The study has a non-experimental design and a correlational descriptive type. The population consisted of 369 fourth, fifth and sixth grade schoolchildren, whose ages ranged from 9 to 12 years, of both sexes. For data collection, the Child Daily Stress Scale (EECI) and the Bar-On Emotional Intelligence Inventory were used. The results indicate that there is a negative, moderate and statistically significant correlation ( $Rho = -.483$ ,  $p = .000$ ,  $p < .001$ ), which indicates that the better the emotional management capacity, the better the management of stressful situations. every day they experience. Likewise, a negative and moderate relationship was found between emotional intelligence and the dimensions of daily stress, in a similar way between stress and the dimensions of emotional intelligence, such as intrapersonal and state of mind, where the relationship was weak negative, unlike the interpersonal dimension's adaptability and stress management where the correlation was negative and moderate. On the other hand, 39% of students have high levels of emotional intelligence and 41% of schoolchildren have a low intensity of stress in everyday situations.

*Keywords:* emotional intelligence, child everyday stress, schoolchildren

## I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años es común el hablar del termino estrés, pues la mayoría de la población manifiesta de manera espontánea haberla experimentado y al enmarcar bajo una postura teórica esta realidad, el estrés se concibe como un estímulo que presenta una clasificación propia de estresores, tales como por sucesos vitales, estrés crónico y estrés cotidiano, el ultimo mencionado es aquel que se presenta de forma común en la vida diaria debido a las diversas dificultades que se presentan con frecuencia (Sadín, 2003) y es aquella a la que se podrían referir de manera común las personas, el cual no debería de ser minimizado, según lo expuesto por Lazarus (1985) menciona que tienen un “*efecto acumulativo*” por ello tiende a ser perjudicial para la salud y atenta contra un sano equilibrio en las personas, e incluso podría ser más peligrosos que los estresores crónicos, causando síntomas emocionales de ansiedad, depresión e indefensión, (Escobar et al., 2010). Los infantes no quedan exentos del estrés cotidiano y que este afecte su desarrollo, (Gonzales y Garcia, 1995); ya que afecta ámbitos específicos en las que se desenvuelve, como es la salud, la escuela y la familia (Trianes, 2002) y al presentarse de forma recurrente, aunque con una baja intensidad y presenta una mayor probabilidad de producir una alteración en la salud emocional y física del infante, (Trianes et al., 2014).

Frente a ello existe un factor, que podría relacionarse con el propósito de prevenir, reducir o manejar el estrés, el cual es conceptualizado por los autores Mayer y Salovey (1997) como la capacidad para la comprensión y transformación de las emociones que resultan de situaciones “vitales cotidianas”, al emplearlas produce un bienestar integral, en referencia a la inteligencia emocional. Considerando todo lo expuesto la presente investigación tiene como propósito identificar la relación entre el estrés cotidiano infantil y la inteligencia emocional.

La investigación realizada busca identificar el objetivo antes expuesto para lograr ello se presenta nueve capítulos, el primero se refiere al planteamiento del problema, derivando a ellos son los objetivos generales y específicos. El segundo capítulo, contiene el marco teórico sobre la inteligencia emocional y el estrés, detallando información necesaria para fundamentar la tesis. El tercer capítulo se desarrolla la metodología en cuanto a los participantes y el instrumento psicológico empleado, el procedimiento y el análisis de datos. El cuarto capítulo se muestra los resultados, del proceso de los datos recolectados, todo ello ordenado en tablas y su respectiva descripción. El quinto capítulo se considera la discusión de los resultados obtenidos que es producto de examinar los resultados en contraste de antecedentes y la teoría. El sexto capítulo contiene las conclusiones del trabajo y el séptimo capítulo se considera las recomendaciones, que son aspectos a considerar para próximas investigaciones. El octavo capítulo se identifican las fuentes de información, como referencias bajo un mismo formato. Finalmente, el capítulo noveno contiene los anexos del estudio, donde se detalla el consentimiento informado de los participantes y los instrumentos aplicados.

## **1.1. Descripción de la realidad problemática y formulación del problema**

Durante varios años las autoridades educativas han promovido en los colegios un mayor interés por la inteligencia cognitiva, debido a la preocupación del bajo rendimiento en las calificaciones de los alumnos, al contraste de esta realidad los estudios epidemiológicos del ministerio de salud en el año 2018 en niños de Lima y Callao muestran que 18% de niños de entre los 6 a 10 años y el 14,7% de entre los 11 a 14 años presentan algún problema en salud mental, además de la probabilidad 11% de padecerlos, debido a tal realidad que se ha venido repitiendo año tras año el Ministerio de Educación ha mostrado cada vez mayor interés por el aspecto emocional en el aula siendo considerado en el actual diseño curricular.

Considerando aspectos referentes a la inteligencia emocional, es conceptualizado por BarOn (1997) como un conjunto de habilidades autónomas e interpersonales que influyen en nuestra forma de afrontar las exigencias del medio que nos rodea; implementarlo es un cambio positivo en teoría, que difiere en la realidad al no ser considerados en las sesiones de aprendizaje cotidiano de los escolares según Gómez y Macedo (2006), lo cual denota que los alumnos están expuestos a no trabajar dicha área y los expone a diversos factores negativos como es el estrés cotidiano o también conocido como estrés por sucesos menores que explica la presencia de posibles factores inductores del día a día, relacionados a contrariedades, que generan sensaciones de angustia y ansiedad (Sandín, 2003), siendo los estresores comunes en los niños las presiones académicas, los problemas familiares y las relaciones con los pares.

La mayoría de personas suelen minimizar los estados de estrés, sin considerar que es una experiencia subjetiva que en niveles altos impacta de manera similar a lo que experimentaría un adulto que se enfrenta a estresores de mayor complejidad por lo que las consecuencias llegan a repercutir en la normalidad de la estructura cerebral, afectar funciones relevantes que

repercuten a largo plazo según lo indicado por Brietzke et al. (2012), también es alta la incidencia en síntomas de ansiedad, depresión en etapas posteriores como la adolescencia o la adultez (Tsoory et al., 2007).

Problema General:

¿Cuál es la relación de la inteligencia emocional y estrés cotidiano en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima?

Problemas específicos:

- ¿Cuáles son los niveles inteligencia emocional en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima?
- ¿Cuáles son los niveles de estrés cotidiano en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima?
- ¿Cuál es la relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de estrés cotidiano en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima?
- ¿Cuál es la relación del estrés cotidiano y las dimensiones de inteligencia emocional en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima?

## **1.2. Antecedentes**

### ***1.2.1. Antecedentes internacionales.***

El estudio elaborado por Vega et al. (2009) tuvo por objetivo explorar la correlación entre el estrés infantil y ambiente familiar, para lo cual participaron 211 niños cuyas edades variaban entre los 8 a los 13 años, los instrumentos que se emplearon fueron el test del IECI que evalúa el estrés infantil y la escala de Moos que valoraba el ambiente familiar. Los resultados señalaron que existe una correlación significativa entre las variables ( $r=-0.209$ ;  $p<$

0.05), asimismo se observó que un 35.5% de los escolares no presenta estrés y el 27.96 % se encuentran moderadamente estresados.

Downey et al. (2010) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de identificar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento en los problemas de conducta, en una muestra de 145 adolescentes australianos con una edad promedio de 12 años, frente a ello se emplearon instrumentos como el Youth Self-Report checklist para la inteligencia emocional y Escala de afrontamiento del adolescente. Los hallazgos denotan lo importante de fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional para promover patrones de afrontamiento saludables, asimismo el estilo de afrontamiento no productivo se relaciona con las siguientes subescalas emocionales de la IE, reconocimiento emocional ( $r=-0.234$ ;  $p < 0.05$ ), cognición directa de emociones ( $r=-0.314$ ;  $p < 0.05$ ), y manejo y control emocional y ( $r=-0.343$ ;  $p < 0.05$ ).

Asimismo, el estudio elaborado por Buenrostro et al. (2012) tuvo como propósito determinar la relación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, el trabajo se ejecutó en una muestra constituida por 439 estudiantes de México y sus edades variaban entre los 11 y 12 años, para lo cual empleando el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn , el Trait-Meta Mood Scale-24 y las notas escolares, identificando así que el rendimiento académico se correlaciona positiva y significativamente con la inteligencia emocional ( $r=0.275$ ,  $p < 0.01$ ), por lo que los escolares que destacan académicamente presentan un nivel alto de IE.

Otero (2012) elaboro una investigación cuyo objetivo es la exploración prospectiva del estrés en infantes, por consiguiente se desarrolla en una muestra de 156 estudiantes con una edad promedio de 10 años que estudian quinto año de primaria procedentes de 4 centros educativos de la ciudad de Madrid, para el acopio de cifras se aplicó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) como instrumento psicológico, los resultados señalan que el 80.95%

no presenta estrés, el 7.05% estrés leve y el 4.49% estrés grave, por ello se converge a la necesidad de implementar programas que fomenten la prevención del estrés.

Porcayo (2013) se trazó por finalidad describir la inteligencia emocional en un centro educativo de México, la muestra consto de 100 escolares de quinto y sexto grado de primaria, cuyas edades eran entre los 10 y 12 años, el instrumento de Inteligencia Emocional construido por Rodríguez (2006) se empleó para lograr la recopilación de datos. Los resultados arrojan que en el factor de expresividad emocional el 52% se encuentra en un nivel medio, en el autocontrol un 60% en el nivel medio, motivación un 50% nivel medio, autoconocimiento 47% nivel medio y habilidades sociales un 48% en el nivel bajo.

Del Rosario y Mora (2014) estudian la relación entre la inteligencia emocional, estrés y adaptación emocional luego de investigar en 413 alumnos de la población española Vélez-Málaga, sus edades fluctúan entre los 9 y 13 años, con el uso de dos pruebas psicológicas como el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos, Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 y Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Los datos obtenidos luego de administrar un programa de Inteligencia Emocional bajo el modelo de Antonio Vallés Arándiga, denotan la presencia de una correlación entre estrés y la percepción emocional (componente de la IE) presenta un nivel bajo ( $r=.236$ ;  $p<.05$ ), nos podría indicar que en presencia de estrés las percepciones emocionales se verán incrementadas de forma distorsionada, caso contrario donde no se evidencia relación con comprensión y respuesta emocional.

Orellana (2016) investigo la relación entre el estrés cotidiano y el rendimiento académico en 50 estudiantes de cuarto, quinto y sexto año cuyas edades oscilan desde los 9 a 12 años de Guatemala, el instrumento de recolección de datos Inventario de Estrés Cotidiano

Infantil de Trianes y las notas del último bimestre del año académico, los resultados señalan que no existe correlación entre el estrés y el rendimiento académico ( $r = -0.258$ ,  $p < 0.05$ ), asimismo solo el 24% presentan estrés entre leve y síntomas elevados del total de participantes.

Fernandez et al. (2015) diseñaron un estudio con el objetivo de identificar la función del estrés cotidiano psicológico y biológico relacionado al rendimiento académico, en una muestra de 100 escolares, cuyas edades varían desde los 8 a 11 años de Málaga. Los instrumentos empleados fueron el inventario de estresores cotidianos en niños (IIEC) y la batería habilidades cognitivas básicas computarizada CDS de Wesnes, para medir el rendimiento se consideró las calificaciones finales, asimismo el estrés psicobiológico fue medido por medio de la ratio cortisol (componente de la saliva tomada dos días seguidos). Los resultados señalan que existe correlación inversa entre las habilidades cognitivas básicas y auto informe de estrés cotidiano ( $r = -0.25$ ;  $p < .05$ ), de igual forma con el estrés fisiológico ( $r = -0.22$ ;  $p < .05$ ), también en cuanto a la relación del rendimiento educativo y el autoinforme de estrés cotidiano ( $r = -0.29$ ;  $p < .05$ ), los hallazgos denotan la importancia que tiene que un menor presente niveles bajos de estrés como un predictor de un adecuado desempeño escolar que se complementa con su capacidad cognitiva.

Valenzuela y Portillo (2018) elaboro una investigación con el propósito de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de 58 escolares del nivel primario de México, los instrumentos utilizados Test Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 y el promedio de notas del año académico, los hallazgos indicaron que existe relación de la inteligencia emocional y el rendimiento ( $r = 0.75$ ;  $p < .05$ ), los componentes inteligencia emocional como percepción emocional el 58,2% reconoce sus emociones y considera sus emociones, la comprensión emocional un 59,9% comprende la causa que producen sus emociones y la regulación emocional el 56,7% manejan sus emociones

adecuadamente. Por lo tanto, un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional repercute en un mejor desempeño académico.

### ***1.2.2. Antecedentes nacionales***

García (2017) en su estudio se planteó por objetivo determinar la relación entre el estrés y las relaciones intrafamiliares en una muestra de 385 escolares de Trujillo cuyas edades oscilaban entre los 6 y 12 años, se aplicó para la recolección de datos las pruebas psicológicas como el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus y la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade. Los resultados identifican una relación significativa e inversa entre el estrés cotidiano general y los factores que componen la relación intrafamiliar en relación a unión y apoyo ( $r=-0.13$ ,  $p<0.05$ ), expresión ( $r=-0.09$ ,  $p<0.05$ ) y dificultades ( $r=-0.18$ ,  $p<0.05$ ), por lo cual sentirán menor nivel de estrés aquellos niños con una adecuada interacción familiar.

Gómez y Noriega (2017) realizó una investigación con el objetivo de identificar la relación entre el estrés cotidiano y el estilo de aprendizaje en 59 alumnos de 6to grado de primaria de la ciudad de Trujillo, los instrumentos utilizados fueron la prueba de estrés cotidiano infantil y el test de estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), donde se halló que existe una relación significativa entre variables ( $r=-0.925$ ,  $p<0.05$ ), asimismo los componentes del estrés como los problemas de salud y psicosomáticos se presentan en un 39%, escolar 27%, familiar 27% y escolar sumado al familiar un 7% son característicos en la muestra estudiada.

Huertas (2017) en una muestra de 99 estudiantes de 4to y 5to de primaria realizó una investigación, con uso del inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) y test de memoria auditiva inmediata (MAI) como instrumentos utilizados, donde se identificó que existe una

relación significativa del estrés cotidiano y la memoria auditiva, ( $r=-0.39$ ,  $p<0.05$ ), considerando que se originan los estresores a nivel familiar, cabe resaltar que del total de los menores que participaron el 52% presenta una leve sintomatología de estrés y el 19% grave.

Moreno (2017) elaboro una tesis con el objetivo de determinar el nivel de estrés cotidiano, en una muestra de 162 niños del nivel primario de primero a sexto provenientes de Huaraz, el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario de estrés cotidiano infantil (IECI). Los resultados identifican a nivel de estrés general que el 71,6% no hay la presencia de problemas de estrés significativo, el 18,5% estrés leve y el 9,9% de estrés grave, además en la escala salud 18,5% presenta estrés leve y el 9,9% estrés grave, en la escala familiar se evidencia que el 16% de escolares tiene estrés leve de igual manera 16% estrés grave. Finalmente, en el nivel escolar los niveles de estrés leve es 11,7% y estrés grave 16%, los hallazgos muestran que los escolares perciben un mayor índice de estrés cotidiano a nivel familiar

Ramírez (2017) planteo una investigación con el propósito de describir el estrés cotidiano en una muestra de 74 niños de una institución educativa de Lima, para lo cual se utilizó el instrumento psicológico, Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), los resultados señalan que en el caso del estrés general el 74,3% de los niños no presentan estrés cotidiano, en el 16, 2% se evidencia un nivel leve y el 9,5% un nivel grave, asimismo el estresor relacionado a familia se identifica que el 63,5% el nivel de estrés no significativo, 32,4% nivel leve y el 4,1% nivel grave, en el caso de Escolar en el 67,6% el nivel de estrés no es significativo, 20,3% nivel leve y el 12,2% el nivel grave, en el caso de la salud los datos son el 62,2% el estrés presentado no es significativo, 28,4% el nivel es leve y el 9,5 pertenecen al nivel grave.

Salazar (2017) tuvo por objetivo determinar la relación entre la inteligencia emoción y el rendimiento académico, en una muestra de 77 escolares del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Chorrillos, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de inteligencia emocional y el registro de evaluación académica del primer semestre. Los resultados indican que existe una relación significativa entre las variables ( $r=0.689$ ,  $p<0.05$ ), asimismo el 61% de los escolares tiene una inteligencia general el nivel es bueno, 27.3% nivel muy bueno y 11.7 % nivel muy bajo.

Choquehuanca (2018) señala como objetivo principal determinar se relaciona el estrés y el desempeño académico en una muestra de 53 niños que pertenecen al quinto grado de primaria del departamento de Puno, para la recopilación de datos se utilizaron los instrumentos como el inventario para evaluar el estrés en niños y una prueba de desempeño académico en matemáticas. En cuanto a los resultados descriptivos donde el 77,36% escolares presentan niveles medios de estrés y el 22,64% niveles altos, respecto a la relación con el rendimiento se identifica una correlación negativa débil ( $r= -0.204$ ,  $p<0.05$ ), lo cual denota su influencia en el desempeño académico.

Gonzales y Malca (2018) ejecutaron una investigación con el objetivo de identificar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés en 116 escolares de 5to y 6to año de primaria, los instrumentos requeridos fueron el test Conociendo mis Emociones y el Inventario Estrés Cotidiano Infantil (IECI), los resultados acotan la presencia de una correlación inversa, ( $r=-0.511$ ,  $p<0.01$ ), cabe señalar en relación a los datos descriptivos del estrés cotidiano general, que el 74,7% de los niños pertenecen al nivel bajo, el 19,7% nivel medio y 5,6 nivel alto y en cuanto a las áreas como la familiar el 68,4% tienen un nivel bajo, el escolar el 71,1% un nivel bajo y salud el 76 % el nivel bajo, con relación a la inteligencia emocional total, el 39,8% presentan el nivel medio y las características de las dimensión de relaciones interpersonales

predomina el nivel bajo con el 46,7%, las relaciones intrapersonales el nivel medio con el 49%, la adaptabilidad el 55,3% en el nivel bajo, estado de ánimo I (felicidad y optimismo) un 50% en el nivel medio y estado de ánimo II (manejo de emociones) un 51,6% en el nivel bajo. Se concluye la inteligencia emocional permite una menor incidencia de estrés cotidiano.

Caycho y Olivera (2019) efectuaron una investigación en 162 alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria del distrito de Villa el salvador, con el objetivo de identificar la relación del estrés y la percepción del clima escolar, para lo cual se hizo uso del inventario de estrés infantil y cuestionario de evaluación del clima escolar, cuyos resultados señalan que no existe correlación de las variables ( $r=-0,031$ ,  $p>0.05$ ), los datos descriptivos predominantes en el estrés infantil general 38,3 % nivel medio, en sus dimensiones como familiar 53,7% nivel medio, escolar 48,1% nivel medio y el social 43,8% nivel medio.

Cruz (2019) llevo a cabo una investigación, que tuvo por objetivo determinar la relación del estrés cotidiano y el estilo de aprendizaje en una muestra de un total de 69 estudiantes del sexto grado de primaria de un centro educativo de Puno, los datos fueron recolectados mediante el test de estrés cotidiano infantil de Trianes, Fernández, Escobar y Maldonado y el test vak de Ross, mediante los cuales se llegó a identificar que el estrés cotidiano infantil se relaciona de manera inversa con el estilo de aprendizaje ( $r= -0.768$ ,  $p<0.05$ ), asimismo se evidencia que el 40,6% manifiestan tener estrés cotidiano infantil, en la dimensión problemas de salud personal y psicosomático, mientras que el 39,1% en la dimensión del ámbito escolar y en el ámbito familiar el 42% de niños.

Jacinto (2019) efectuó un estudio con la finalidad de determinar la relación del estrés cotidiano y el afrontamiento infantil, la muestra consto de 185 alumnos de cuarto, quinto y sexto año de un colegio de Chiclayo, los instrumentos empleados para la investigación fueron

Estrés Cotidiano Infantil (IECI) de Trianes et al. (2009) y la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) de Morales y Trianes (2012). Los resultados indican que se evidencia una relación positiva y significativa entre el estrés cotidiano con el estilo de afrontamiento improductivo ( $r= 0.526$ ;  $p <.01$ ), asimismo es necesario indicar que en el 53% de escolares predomina el nivel de estrés medio, al 25,9% el nivel bajo y el 21,1% nivel alto, con relación a las áreas, en el familiar 44,9% se encuentra en el nivel bajo de estrés, en las áreas como el familiar 50,8% y Académico 55,1% se encuentran en el nivel medio, por lo cual los estresores como el familiar y académico tienen mayor impacto en los niños.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo general***

- Analizar la relación de la inteligencia emocional y estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

- Identificar los niveles de inteligencia emocional en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho.
- Identificar el nivel de estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho.
- Identificar la relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho.
- Identificar la relación del estrés cotidiano y las dimensiones de inteligencia emocional en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho.

#### **1.4. Justificación**

La presente investigación cuenta con una justificación, basada en los siguientes puntos que se argumentan a continuación:

Gran parte de la población peruana es aquejada por problemas de estrés y el sector de salud no brinda lo necesario para cubrir lo requerido, ante tal problemática se ven inmersos también los niños, a ello acota Del Aguila (2015) quien menciona que es inconcebible dicha realidad y la necesidad de un pronto accionar, que permita prevenir las consecuencias en las áreas del desarrollo de los menores, pues las condiciones en las que crecen podría producir un desequilibrio emocional.

En la mayoría de casos se considera suficiente cubrir las necesidades de alimentación, educación en los infantes, pero se resta importancia a su salud mental, sumado a ello las dificultades para acceder a una atención por la estructura de la salud pública en el país, donde una de las salidas es asistir a un servicio particular que solo aquellas personas con una economía estable pueden acceder.

Asimismo, pesar de ser un tema de gran implicancia, existe un número limitado de investigaciones directas a nivel nacional que se hayan interesado por conocer la realidad en el sector de la población infantil, En tanto los beneficios de promover estudios al respecto nos permitiría tomar como base para trabajos futuros que clarifiquen el contexto actual sobre la problemática, lo cual condice con lo expuesto por Bisquerra (2012) quien menciona sobre la necesidad de fomentar el desarrollo de prevención, identificación precoz en el desarrollo de programas educativos, que necesitan como base conocer las condiciones de inteligencia emocional en los niños y ver cómo influye en los niveles de estrés al afrontar de manera óptima las exigencias de su entorno.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Estrés

#### 2.1.1. *Etimología*

La definición del término estrés se le ha referido como un fenómeno de cambio y algunos autores remontan el inicio del uso del término al siglo XIV, Lazarus (2000) señala que la alta influencia del término, tal y como se conoce en el presente se debe a las investigaciones del Físico biólogo Hooke que le introdujo tres conceptos carga, estrés y tensión que producen cambios en la materia. En el siglo XX, el estrés se convirtió en un tema ampliamente analizado, en evidencia a la marcada influencia en el bienestar, aquello motivo a ampliar el marco teórico, como fundamentos, causas, además de ser estudiado por las áreas de medicina, biología y química. En la actualidad el termino estrés es de importancia en ámbitos de la salud, como la prevención al mantener niveles bajos para lograr un equilibrio integral en el ser humano por la influencia en las áreas fisiológico y psicológico (Trianes, 2003).

#### 2.1.2. *Definición del término estrés*

El termino estrés ha sido intentado conceptualizar cada autor ha presentado una propuesta bajo su marco teórico y se diversificado en muchas definiciones, en algunos casos se entiende con relación a factores ambientales, otros a la respuesta que se produce o los cambios que experimenta a nivel físico.

El primer teórico que planteó una definición del término fue Hooke un científico de la áreas físico- biológicas quien hizo referencia sobre la interacción entre los estresores y la respuesta que se produce por el individuo u objeto, (Lazarus, 2000).

En el siglo XIX, el autor Bernard acota que un individuo puede ser afectado por las variaciones en su medio y una facultad presente en las personas es establecer un equilibrio saludable a pesar de identificar estos cambios, desde esta perspectiva se condice que la idea de los resultados que trae cuando el individuo no logra una homeostasis interior por los cambios del medio.

El autor Holmes (1979) menciona que el estrés es un evento situación en relación al estímulo que exige un ajuste adecuado en las personas, se entiende por estímulo como toda situación que se presenta y exige un cambio en la forma común de sus hábitos.

En los años 1986, Lazarus y Folkman conceptualizan el término estrés como la relación entre el individuo y el ambiente en la que vive, este se produce cuando un individuo evalúa que las capacidades que posee no son eficientes para enfrentar la dificultad y este desenlace quiebra el equilibrio de la persona.

En el actual siglo, en 2003 Trianes precisan que el estímulo está relacionado a los acontecimientos del exterior a la persona y son perjudiciales, y esto lograría dificultar el accionar del cuerpo incluso de la mente, y estos se denominan estresores.

Feldman et al. (2010) señala que el estrés se define como la respuesta que se produce a causa de situaciones peligrosas e impactan el equilibrio de los individuos, aunque existe un intento por intentar superar la dificultad y esto generan reacciones físicas y mentales que producen daños en la salud.

### **2.1.3. Componentes del estrés**

Los elementos del estrés según los autores Lazarus y Folkman (1986), se menciona a continuación.

- La aparece una exigencia del medio
- Se concibe la exigencia como peligro, pérdida o agravio.

- La escasez de recursos para enfrentar la exigencia
- La vivencia emocional perjudicial
- Riesgo de desajuste o desarrollo de patologías mentales

Trianes et al. (2009) deciden juntar los componentes del estrés y lo organizan en cuatro factores, que se mencionan a continuación.

- Componente cognitivo: pensamientos acordes a la situación de estrés.
- Componente fisiológico: son los síntomas orgánicos que se experimentan durante el periodo de estrés.
- Componente afectivo: relacionado a las emociones y sentimientos que vivenciamos al enfrentar situaciones estresantes.
- Componente comportamental: es el conjunto de comportamientos que desencadenan episodios estresantes.

#### **2.1.4. Tipos de estrés**

**2.1.5.** Los diversos estudios sobre estrés nos permiten identificar que existen componentes favorables y desfavorables, se clasifica como eustres y distres.

- El estrés favorable o positivo es conceptualizado como eustres por Delgado (2005) pues acota que la relación entre el estresor y el individuo resulta la creatividad por lo que la persona se anticipa con recursos necesarios para enfrentarlas con recursos positivos por que mantiene al cerebro activo para lo que acontezca, hasta se puede concluir que este tipo de estrés causa satisfacción por el equilibrio individuo con el medio y su adaptabilidad como indica Reclade y Almeida (2014).

- El distrés, es el tipo de estrés que trae como resultado una visión negativa ante un evento que se deduce como perjudicial, Berrio y Mazo (2011) mencionan que las repuestas son deficientes ante estímulos estresores de alta exigencia en las áreas de lo orgánico, físico o mental, decir la fortaleza del individuo son insipientes ante las exigencias. Posee la tendencia de perdurar un tiempo mayor que el eutrés, y existe la tendencia al desequilibrio y salud, provocando (Naranjo, 2009). Los casos más comunes del distrés son “la aflicción, las derrotas, afecciones, las exigencias, falta de libertad, fracasos”, cabe señalar que la percepción del individuo determina si un evento será un mal estrés o no.

#### **2.1.6. Modelos de estrés**

Existen varios autores que analizan teóricamente el termino estrés a continuación se consideran los modelos propuestos por quienes proponen la concepción de la variable como estímulo, proceso y como respuesta.

**2.1.6.1. Modelo basado en el estímulo.** Al referirse al término como estímulo, se hace principal referencia a los teóricos Holmes y Rahe (1967) quienes se centran en visualizar los eventos del contexto exterior que se caracterizan por ser altamente significativos, por ello se concibe al estrés independiente al individuo y universales, además de concebir el estrés como algo perjudicial que conjuga con patologías, que se podría deber a que los estudios realizados eran con personas que tenían una condición médica previa (Oblitas, 2008). Asimismo, el estrés provoca en las personas que lo vivencian modificaciones en sus hábitos, los estresores bajo este modelo teórico son situaciones trascendentales que en ocasiones se reflejan en el medio, equilibrio emocional. Cabe señalar que las observaciones a la teoría se centran en la tendencia a generalizar y no vislumbrar las diferencias individuales.

**2.1.6.2. Modelo basado en la respuesta.** En este modelo el organismo emplea hormonas que permiten defenderse para lograr la estabilidad (Selye 1983, como se citó en Belloch et al., 1995) es el teórico quien concibe la reacción del individuo en un evento tiene por objetivo el desequilibrio, y la reacción del cuerpo sigue un patrón, con el fin de acomodarse ante el evento diferente, y ello es denominado “*síndrome de adaptación general*”, y tiene 3 etapas distintivas que se mencionan a continuación:

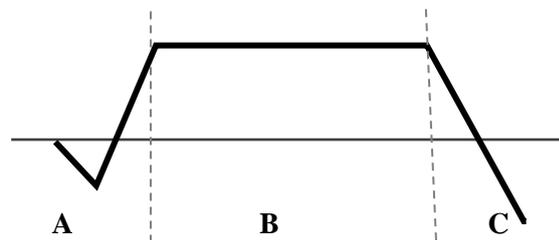
**A. Alarma.** Se inicia cuando el cuerpo detecta una agente perjudicial y ello le conlleva a emitir en un comienzo una reacción de alerta, evidenciando señales y estrategias de ataque ante el peligro, esta se caracteriza por ser de corta duración, pero enérgico.

**B. Resistencia.** La fase anterior tiende a ser breve, motivo por el cual el organismo tiene por objetivo habituarse al estresor y las reacciones iniciales se disipan, en este proceso se tiende a estar más alerta y la calidad de la respuesta físicas es eficiente.

**C. Agotamiento.** Como la presencia del estresor aún perdura, se pasa a la fase donde resurgen los síntomas y eso desencadena un quiebre que dificulta el restablecimiento, que podría desencadenar aun el cese de vida.

### Figura 1

*Etapas que comprenden el SAG*



*Nota.* Etapas del Síndrome de adaptación general (SAG), donde A es la reacción de alarma, B es la etapa de resistencia y C es lo que comprende el agotamiento. Tomado de *las fases*

*implicadas en el SAG*, por Selye, 1983, *The physiology and pathology of exposure to stress*, acta.

**2.1.6.3. Modelo Basado en el proceso.** Los autores Lazarus y Folkman (1986) precisan conceptualmente el estrés como el proceso de la relación entre una persona y su contexto, que es concebido por el individuo cómo desafiante y le exige el uso de sus facultades, siendo vulnerable y propenso al desequilibrio, siendo determinada por una concepción subjetiva y con la posibilidad de revertirse. El proceso de evaluación o valoración mental que realiza el sujeto ante la vivencia estresante y la influencia en el empleo del tipo de estrategia de afrontamiento, estas se presentan de dos maneras como primaria y secundaria.

La interactividad de la evaluación primaria y secundaria fija el nivel de estrés, la intensidad y el tipo de respuesta afectiva.

**A. La evaluación primaria.** Hace referencia a la primera respuesta, en la que el individuo analiza la situación en relación a cuatro modos, logrando una deducción del acontecimiento.

- Valoración de la amenaza, el individuo en esta situación se previene y realiza un análisis antes de que ocurra la dificultad.
- Valoración del desafío, es cuando se considera la situación como perjudicial, sin embargo, el individuo deduce tener las herramientas necesarias para conllevar el estresor de forma victoriosa.
- Evaluación del daño, el individuo ha sufrido un daño físico, emocional o social.
- Valoración del beneficio, en esta modalidad no se presentan respuestas de estrés.

**B. La evaluación secundaria.** El objetivo aquí es elaborar respuestas ante la presencia del estresor e identificar las capacidades de afrontamiento.

### **2.1.7. Estrés cotidiano**

Según Sandin (2003) identifico la existencia de factores sociales que influían en la salud, aquellas condiciones sociales toman el rol de estresores, los cuales influyen en el equilibrio saludable de las personas. Son tres los factores sociales principales, el estrés por sucesos vitales, el estrés crónico y el estrés cotidiano que sería intermedio de los ya mencionados, asimismo este tipo de estrés es provocado por situaciones que provocan frustración, incomodidad y se vivencian diariamente, aquellos que los provocan son llamados micro estresores, considerando las dificultades, algunas ocasiones y otras frecuentes y el criterio de afronte que se emplea es ineficiente, cabe señalar que la misma constancia en la aparición de este tipo de eventos provoca que una menor exigencia en las acciones retributivas, por tanto lograría que mayores niveles de estrés en comparación con los sucesos vitales (Kanner et al., 1981).

**2.1.7.1. Estrés cotidiano infantil.** En los infantes se identifica que los estresores se desarrollan paralelamente, estas varían según el crecimiento de los niños y la visión que tienen de la vida va cambiando con el pasar de los años y como se relacionan con ella, los autores Oros y Vogel (2005) acotan el ejemplo que cuanto más pequeño sea el niño tendrá una mayor cohesión al seno familiar y el apego a sus miembros, para un menor que ya acude al colegio, los estresores serán más del ambiente educativo y relación con sus compañeros y el caso de un adolescente será más los cambios físicos y la relación con sus progenitores, amigos y pares del sexo contrario. El estrés infantil está relacionado con aspectos internos como la personalidad, lo cognitivo y la actitud de los niños, al presentarse un evento estresante será relevante la manera como el infante entienda la situación y la aprecian personal sobre su capacidad ante el conflicto.

Los estresores que observan los niños dependientes de su sexo, carecen de resultados confiables, que respalden esta afirmación, pero si existe una diferencia en el origen de los estresores, por ejemplo, en las niñas tiene un mayor impacto los estresores de las diferencias escolares, familiares, la escases emocional de su entorno afectivo, dificultades sociales y monetarias y las afecciones a la salud, caso diferente en los niños que son más prestos a los estresores a las pérdidas materiales. Sin embargo, Kanner et al. (1981) si identifica diferencias relevantes sobre la visión de los estresores según el sexo, pero la investigación se trataría de individuos mayores, se halló que tanto hombres como mujeres presentaron reacciones negativas perjudiciales frente a estresores cotidianos, se concluye que los cambios influyen en las mujeres sea este favorable o no.

**Tabla 1**

*Estresores según la edad*

<b>Periodo evolutivo</b>	<b>Estresores relacionados</b>
<b>Edad de 0 – 6 años</b>	Separación
	Perdida
	Apego
	Abuso
	Abandono
<b>Edad de 7 – 12 años</b>	Compañeros
	Escuela
	Socialización
	Hermanos
	Identidad
<b>Edad de 13 – 18 años</b>	Cambio
	Transformación
	Interacción con otro sexo
	Disfunción familiar
	competencia

*Nota.* Tomada de “Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad” de Oros y Vogel (2005).

**2.1.7.2. Dominios del estrés infantil.** La impresión que causa un estresor tanto en infantes como en los adultos son semejantes, sin embargo, las áreas donde se experimentan son diferentes. Los dominios centrales que se identifican durante la niñez son el dominio familiar, el dominio académico y el dominio social.

- ***Dimensión Familiar:*** La familia es una fuente que permite que los padres generen un núcleo de amor y protección, y el menor con estos recursos se adapte de manera saludable, sin embargo, cuando los estándares que exigen los progenitores, que en algunos casos son altas las exigencias más allá de su capacidad (Gonzales y García, 1995), en lugar de motivar el desarrollo de su capacidad, desencadena en ellos episodios de estrés, asimismo existen otras circunstancias que la promueven uno que destaca en causar problemas de salud mental y emocional, es la separación de los padres o la disolución matrimonial, según indica Vargas (2014), otros son la llegada de un bebe, peleas conyugales, muerte de un integrante familiar, etc.

- ***Dimensión escolar:*** La escuela es un contexto de exigencias para el niño ya sean personales, de pares o de su medio y estas causan estrés a nivel físico o emocional. Las siguientes circunstancias provocan estrés son cambio de centro educativo, alta exigencias escolares, rendir evaluaciones, tener bajas calificaciones, enfrentamiento con los docentes, intranquilidad académica, no llegar a tiempo al horario escolar, no cursar el año satisfactoriamente, según mencionan Trianes (2003). Cabe señalar que estos eventos de estrés provocan que los escolares presentes bajo rendimiento académico.

- **Dimensión social.** Según los autores Caycho y Olivera, (2019) en esta dimensión se hace referencia sobre las exigencias del contexto en el que se desarrolla el menor, las cuales demandan un afrontamiento positivo con el uso de sus recursos, que hasta ahora han desarrollado y que lo llevara a dar respuestas adaptativas. Las situaciones centrales de estrés se deben a la ruptura de una amistad, ser aceptado en un círculo de amigos, interés por interactuar con personas del sexo opuesto (Kearney et al., 1993).

**2.1.7.3. Sintomatología del estrés.** Lo síntomas del estrés no son generales cada individuo según su edad, sexo presenta diferentes manifestaciones (Feldman, 2010). Los niveles presentes son cognitivo, conductual, somático y emocional y en los escolares se pueden evidenciar cambios espontáneos como lo señala Maturana y Vargas (2015), a continuación, en la tabla 2 se muestra los síntomas comunes.

**Tabla 2**

*Síntomas comunes de estrés en niños*

<b>Síntomas físicos involuntarios</b>	<b>Síntomas psicológicos</b>	<b>Síntomas conductuales</b>
Cefaleas	Ansiedad	Imposibilidad para relajarse
Dolor estomacal (inespecífico)	Preocupaciones	Perplejidad
Insomnio - hipersomnia	Irritabilidad	Llanto
Pesadillas	Miedos nuevos o recurrentes	Situación de alerta
Mojar la cama, primera vez o recurrentemente	Regresión a comportamientos típicos	Comportamiento agresivo
Disminución del apetito	Perdida de motivación o de capacidad para concentrarse e tareas	Aferrarse al adulto

Insomnio - hipersomnias	Disminución del rendimiento escolar	Conductas regresivas: chuparse el dedo, mojarla cama, comerse las uñas, etc.
Otros síntomas físicos sin enfermedad manifiesta	Desorientación temporoespacial	Respuesta desproporcionadas a estímulos externos
	Atención dispersa	Pérdida del apetito o del sueño

*Nota.* El estrés a pesar de su desarrollo a nivel mental desencadena en las personas una serie de síntomas en los niveles físicos involuntarios, psicológicos y conductuales. Tomado de “estrés escolar”, por Maturana y Vargas, 2015, *Medical Clínica Conde*, 26(1)

**2.1.7.4. Factores del estrés infantil.** La niñez es una etapa que exige adaptación por las exigencias del entorno en el que tiene que enfrentar en la escuela, familia y comunidad de donde se originan los estresores, en muchos casos son concebidos por ellos como amenazantes, originando presión, como resultado afecta su conducta y que provoca problemas para aprender (Wheeler, 2012). Las respuestas que dan los niños frente al estrés están vinculadas por los estímulos, la interpretación y la conducta frente a los estresores que se le presente ya sean escolares, interpersonales, del hogar, física y emocional.

Asimismo, es necesario señalar que Guamanquispe, 2013 precisa las características de su medio social y hogar cambiara el tipo de respuesta del niño frente al estrés, estas son en específico, los estresores, la representación que el infante realiza de los estímulos y la conducta del infante frente a situaciones estresantes, como ejemplo son desempeño académico, interacción con sus pares y familia, bienestar orgánico y mental.

## **2.2. Inteligencia emocional**

### **2.2.1. Historia del concepto Inteligencia emocional**

El interés por el estudio de la inteligencia emocional tiene como primera noción teórica, el término de “inteligencia social” fundamentado por Thorndike en 1920 quien la concibió como *“la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y actuar sabiamente en las relaciones humanas”*. Al pasar los años Wechsler (1943), conceptualiza el termino como la capacidad general para comportarse de manera independiente, razonar y enfrentar adecuadamente su medio. En los noventa surge una teoría que amplía la perspectiva de la inteligencia, que hasta ese momento era vista solo como un resultado rígido tras la aplicación de una prueba, la llamada inteligencias múltiples de Gardner (1995) indica la existencia de variados tipos de inteligencias que posee como base las capacidades y destrezas, al enfocarnos en dos tipos del enfoque, la inteligencia interpersonal e intrapersonal estas aportan el conocimiento propio y de nuestro entorno, por tanto nos facilita el control de nuestras emociones y comprensión emocional de las personas con las que nos relacionamos.

Todos los autores mencionados aportaron de manera indirecta, pero fueron dos autores Salovey y Mayer (1990) quienes en una investigación titulada *“emotional intelligence”* la definen directamente como *“la habilidad para monitorear nuestros propios sentimientos y emociones y de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones”*. Asimismo, fue Goleman (1995) quien tras escribir el libro *“inteligencia emocional”* logro una mayor popularidad del término, que el conceptualiza como Aquella que pronostica mejor una visión favorable en la vida cotidiana y en lo académico a diferencia que cuando solo se considera el cociente intelectual tradicional.

Al trascurso de los años han existidos una mayor cantidad de conceptualizaciones sobre la inteligencia emocional de nuevos autores como Bar On (1997), Cooper y Sawaf (1997) y

Shapiro (1997), además de realizar una serie de investigaciones con el objetivo de diseñar modelos teóricos así como de la elaboración de pruebas cuantificables fiables, que han permitido a la fecha, según Extremera y Fernández (2005) se centre en identificar la relación con la conducta y las áreas de influencia en las personas.

### ***2.2.2. Modelos de inteligencia emocional***

En los últimos años existen varios autores que conceptualizan el término de inteligencia emocional, que trajo como resultado dos fundamentos teóricos, que según Mayer (2001) los modelos de mayor importancia son el modelo mixto, que se fundamentan en los rasgos de la personalidad y comportamiento, y el modelo de habilidad, que se centra en la información que proviene de las emociones para optimizar las cogniciones.

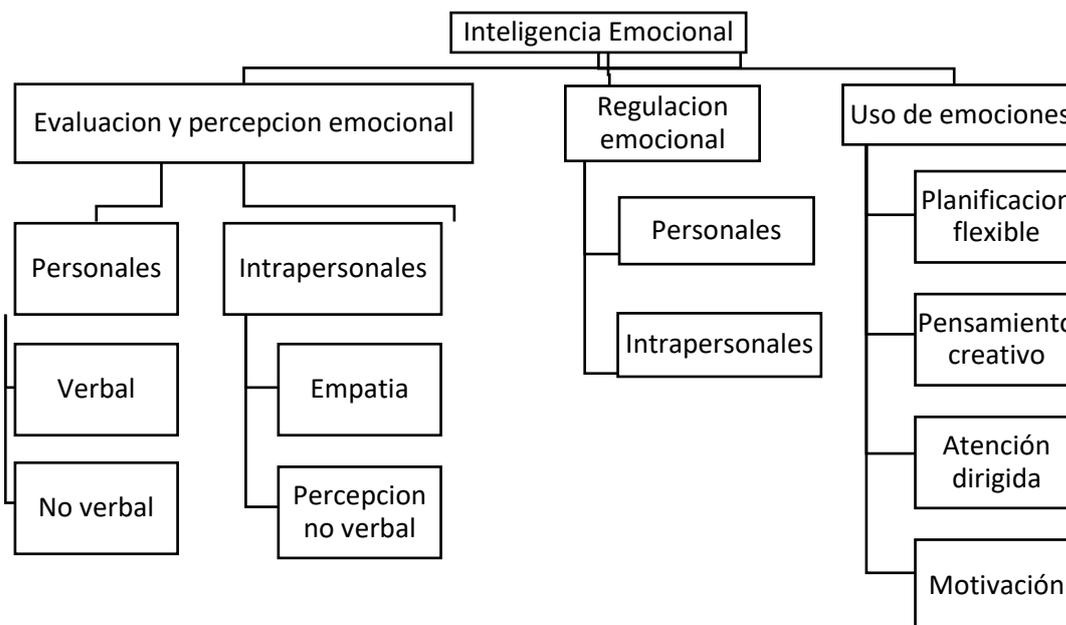
**2.2.2.1. Modelo de la habilidad.** Previo a la propuesta teórica, existían dos conceptos sobre las emociones, la tradicional, que concibe al pensamiento como su antagónico y la visión contemporánea que entiende que las emociones favorecen a la formación de pensamientos y cumplan un rol importante en el cerebro en el tratamiento de información. Por tanto, los modelos de habilidades tienen el postulado central en lo emocional de las cogniciones y las capacidades necesarias que contribuyen el proceso.

**A. Modelo Salovey y Mayer. Modelo 1990.** La concepción de los autores Salovey y Mayer (1990) delimitan que la IE cuenta con tres dimensiones, evaluación y percepción emocional, regulación emocional y uso de emociones, que a su vez se componen de grupos de habilidades que interrelacionan entre sí. La mencionada teoría cuenta con puntos principales según Pérez- Gonzales (2010), al indicar que las emociones se ajustan al contexto, mantiene la base teórica propuesta por los autores Gardner (1995) con las inteligencias múltiples, con

especificación en el punto de inteligencias personales y Stenberg (2009) teoría triarquica, revisión bibliográfica sobre la inteligencia social.

**Figura 2**

*Modelo Salovey y Mayer 1990*



*Nota.* El modelo del año 1990 enfoca tres aspectos principales de la inteligencia emocional, evaluación y percepción emocional, regulación emocional y el uso de emociones. Tomado de modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer 1990, por León, 2010, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

**B. Modelo Salovey y Mayer. Modelo 1997.** En el año 1997 Mayer y Salovey replantean su marco teórico, brindando una mayor importancia a la cognición, según lo menciona Pérez (2016). En este nuevo enfoque la inteligencia emocional está compuesta por 4 habilidades, que van desde los básicos hasta los complejos, y estos últimos dependen del desempeño de los básicos, las habilidades evolucionan acorde con la edad y las vivencias (Salovey, 2006). Los autores incluyeron la comprensión emocional a la primera versión teórica, que solo consideraba la percepción de emociones, utilización para promover el pensamiento y

regulación emocional; por ello se denominó “modelo jerárquico de cuatro ramas”. El otro aporte de este modelo teórico ha sido la creación del instrumento, test emotional intelligence (TMMS) que consta de 48 ítems que se distribuyen en tres subescalas atención, claridad y regulación, que ha sido empleado en lo clínico y educativo.

**Tabla 3**

*Modelo Salovey y Mayer. Modelo 1997*

<b>Habilidad</b>	<b>Descripción</b>
<b>Percepción de emociones</b>	Capacidad para percibir las emociones en diversos estímulos
<b>Facilidad emocional</b>	Habilidad que permite comunicar y así transformar emociones en sentimientos y emplearlos en cuando se requieran
<b>Comprensión emocional</b>	Capacidad para entender e interpretar la información emocional, y como estas se desarrollan al pasar los años
<b>Regulación de emociones</b>	Habilidad para apertura las emociones, autorregularlas y canalizarlas, con el fin de un desarrollo integral.

*Nota.* El modelo propuesto por Salovey y Mayer en el año 1997 considera 4 habilidad principales, percepción de emociones, facilidad emocional, comprensión emocional, regulación de emociones. Tomado de “Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas” por Trigos, 2013, *Universidad de León*.

**2.2.2.2. Modelo Mixto.** El modelo mixto son el grupo de rasgos de personalidad, habilidades socioemocionales, y los autores representativos son Bar-On y Goleman que

consideran tres aspectos que son lo social, personalidad y emocional. En su mayoría este modelo trasciende al ámbito práctico y de conocimiento claro.

A) **Modelo Goleman.** Goleman (1995) conceptualiza el término como un grupo de características importantes que permite resolver de manera eficaz las dificultades, en base de la facultad para manejarse e identificar emociones, en este modelo teórico se incluyen lo cognitivo y no cognitivo, en un inicio propuso cinco competencias.

- Conocimiento de las propias emociones: la facultad para estimar e identificar con precisión lo que sentimos es la base para las otras competencias

- Manejo emocional: permite autocontrol de aquello que experimentamos emocionalmente en diversas situaciones.

- Auto-motivación: nos permite de manera autónoma alcanzar las metas.

- Reconocimiento de las emociones en otros: entender los sentimientos de otros, mentalizarnos empáticamente.

- Manejo de las relaciones interpersonales: relaciones efectivas con las personas de nuestro entorno

Al transcurrir de los años Goleman (1998) elaboró una reestructuración de su teoría, proponiendo 25 competencias que procedían de las 5 competencias que propuso en un inicio, las modificaciones que realiza son las siguientes, en primer lugar, la denominación control de las relaciones por las ya muy conocidas habilidades sociales, y por siguiente las agrupa en competencias individuales y sociales. Otra diferencia puntual entre la primera propuesta radica en el área educativa y segunda propuesta en el área organizacional y laboral.

#### **Tabla 4**

*Modelo de Goleman (1998)*

	<b>Competencia</b>	<b>Componentes</b>
<b>Competencias personales</b>	<b>Autoconciencia</b>	Autoconciencia emocional Valoración adecuada de si Confianza en uno mismo
	<b>Autorregulación</b>	Autocontrol Confiabilidad Responsabilidad Adaptabilidad Innovación Motivación de Logro Compromiso Iniciativa Optimismo
<b>Competencias sociales</b>	<b>Empatía</b>	Comprensión de los demás Orientación al servicio Desarrollo de los demás Aprovechar la diversidad Conciencia política
	<b>Habilidades Sociales</b>	Liderazgo Comunicación Influencia Gestión de conflictos

Crear vínculos

Trabajo en equipo

Colaboración y cooperación

---

*Nota.* El modelo propuesto por Goleman considera las habilidades personales la cual se subdivide en autoconciencia y autorregulación y las competencias sociales, considera las habilidades sociales y empatía, asimismo cada habilidad está conformada por competencias.

. Adaptado de “Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas” por Trigoso, 2013, *universidad de León*.

**B) Modelo Bar-On.** El modelo mixto propuesto por Bar-On, realiza el aporte teórico del coeficiente emocional (EQ), como añadidura del coeficiente intelectual (IQ) que es un término popular, luego de un tiempo realizando estudios el autor manifiesta que IE es un grupo de capacidades, aptitudes y competencias emocionales que afectan la habilidad autónoma para enfrentar satisfactoriamente las dificultades del medio, según Trigoso (2013).

Bar-On (1997) elabora el instrumento *Emotional Quotient Inventory (EQ- i)*, en el que se identifican factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general, de los cuales parten 15 subcomponentes. Sin embargo, es necesario indicar que la concepción de Bar-On (2010) se enmarca en una “*inteligencia emocional y social*” la cual se puede modelar y cambiar con mayor facilidad que la inteligencia cognitiva, concibiendo una IE netamente educable. La otra acotación teórica fue agrupar en dos categorías las capacidades, las capacidades básicas, son base de la IE y son muestra incipiente de emplearlas, otras son las capacidades facilitadoras, son de mayor complejidad, todas las capacidades influyen entre sí, no son independientes.

Los Componentes de la inteligencia emocional. Los componentes centrales del enfoque de la inteligencia emocional y social son cinco, que a su vez involucran a 15 factores, que se agrupan en los componentes que se detalla a continuación.

- **Componente intrapersonal (CIA):** comprende la capacidad para identificar y entender sentimientos personales y manifestarlos de manera saludable, las habilidades que las componen son las siguientes.

- Compresión emocional (CM): La habilidad que permite que podamos ser conscientes de nuestros sentimientos, al mismo tiempo de entenderlos y distinguirlos e identificar el motivo que los causa.

- Asertividad (AS): La habilidad para manifestar sentimientos, dogmas personales y cogniciones sin afectar a las personas con las que nos relacionamos y sin ignorar nuestra postura de forma saludable.

- Auto concepto (AC): La habilidad para entenderse, valorarse y reconocerse, tanto las virtudes que poseemos como los que tenemos por mejorar, también las capacidades e incapacidades.

- Autorrealización (AR): La habilidad que nos permite llevar a cabo lo que nos interesa, para lo que estamos capacitados y nos sentimos plenos al realizarlos.

- Independencia (IN): La habilidad para autodireccionarse, seguridad propia en conducta y cogniciones, autonomía sentimental al tomar elecciones en su vida cotidiana.

- **Componente interpersonal (CIE):** es la capacidad para atender e identificar las emociones del resto de personas, formando y perseverando en las relaciones edificantes, que se caracterizan en reciprocidad en la interacción.

- Empatía (EM): La habilidad que una persona tiene que le permite comprender, identificar y valorar las emociones y sentimientos de las personas con la que se interactúa.

- Relaciones interpersonales (RI): La habilidad de iniciar y sostener interacción con otros individuos, fundamentados en la confianza y proximidad emocional.

- Responsabilidad social (RS): La habilidad para mostrar conductas que promuevan la contribución como parte una comunidad.

- **Componente de adaptabilidad (CAD):** Es la capacidad para controlar, ajustar y solucionar problemas de origen individual y colectivo.

- Solución de problemas (SP): La habilidad que permite analizar las dificultades y conceptualizarlos con el propósito de hallar soluciones y emplearlas.

- Prueba de la realidad (PR): La habilidad para unificar y coordinar entre las perspectivas de las vivencias personales y lo que en si sucede.

- Flexibilidad (FL): La habilidad para concertar las emociones, cogniciones y comportamiento en circunstancias variantes.

- **Componente manejo de estrés (CME):** es la habilidad de confrontar el estrés y manejar los sentimientos.

- Tolerancia al estrés (TE): La habilidad para tolerar dificultades, problemas y emociones intensas sin derrumbarse, sobrellevando la situación y “enfrentando activa y positivamente el estrés”

- Control de impulsos (CI): La habilidad para tolerar o manejar un impulso, para responder y equilibrar nuestros sentimientos.

- **Componente del estado de ánimo general (CAG):** Se refiere a la capacidad para manejar las emociones y sentimientos para generar cogniciones positivas.

- Felicidad (FE): La habilidad para sentir plenitud con nuestro existir, regocijarse de uno mismo y de otras personas, para alegrarse y manifestar emociones saludables
- Optimismo (OP): La capacidad para visualizar el lado positivo de las situaciones y tener una postura positiva, al margen de los problemas y emociones frustrantes.

**Tabla 5**

*Modelo de Bar- On (1997)*

<b>Factores</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Inteligencia intrapersonal</b>	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia.
<b>Inteligencia interpersonal</b>	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social
<b>Adaptación</b>	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad
<b>Gestión de estrés</b>	Tolerancia al estrés, control de impulsos
<b>Humor general</b>	Felicidad, optimismo

*Nota.* La teoría propuesta por Bar- On en 1997 considera los factores como la inteligencia intrapersonal e interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Adaptado de “Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas” por Trigoso, 2013, *universidad de León*.

### **2.2.3. Desarrollo de la inteligencia emocional**

El desarrollo de la inteligencia emocional, según el fundamento del constructivismo social de las emociones, se forma del aprendizaje que adquirimos a partir de las vivencias

personales, nuestra experiencia emocional es influenciado por la realidad histórico- social particular y a la capacidad cognitiva actual, estos factores fomentan que definamos lo que sentimos y nuestra conducta ante ello, el enfoque según Saarni (1997) resalta la interacción que se va dando con el transcurrir de los años de vida de las personas, determinadas por tres factores, las estrategias de ajuste, la conducta expresiva emocional y el desarrollo de relaciones sociales.

A) **La estrategia de ajuste.** A temprana edad los infantes adquieren información de patrones emocionales.

- Edad de 6 a 7 años: la madures se va desarrollando, lo que permite que brinde explicaciones solidas acorde con la situación y maneras de afrontar la situación, una serie de estudios han determinado que los niños cuentan con la capacidad para distinguir la “*conducta emocional expresiva genuina*” y la *conducta emocional simulada*.

- Edad de 5 a 7 años: se identifica una mayor conciencia de lo que siente, es común que recuran a las personas cercanas a ellos ante situaciones como manera de soporte, mayor motivación por hallar soluciones ante dificultades.

- Edad de 7 a 10 años: en esta etapa existe una predisposición por estrategias que busquen solución ante las dificultades, se busca una mayor cooperación social como soporte, busca fortalecer sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

- Edad de 10 a 13 años: la capacidad para manejar el estrés se ha fortalecido, pose un amplio repertorio de soluciones y estrategias, debido a que se conoce más, y está en el camino de identificar sus roles.

- Edad de 13 a más años: existe una mayor conciencia de los cambios emocionales, se tiende a considerar la conciencia individual, para enfrentar el estrés y las elecciones que

tomara y fomenta relacionarse con sus pares, se proyecta en conocerse aún más y la búsqueda de modelos.

**B) Conducta emocional expresiva.** Existe escasa investigaciones sobre la conducta emocional expresiva, sin embargo, el desarrollo según las edades es el siguiente.

- Edad de 5 a 7 años: existe un poco relación con personas de su misma edad y la que existe tiende a ser distante.
- Edad de 7 a 10 años: se identifican patrones de comportamiento genuinas y aparentes y se emplean un comportamiento de mayor expresividad como base de relaciones dinámicas.
- Edad de 10 a 13 años: Logra identificar qué tipo de conducta emocional emplear que se diferencia entre las interacciones sociales con personas cercanas y con el resto.
- Edad de 13 a más años: existe una mejor capacidad en la adquisición de estrategias, ante la búsqueda de sobresalir.

**C) Desarrollo de las relaciones sociales.** Las relaciones sociales al igual que los factores antes mencionados se van desarrollando de manera progresiva durante las etapas de vida de las personas.

- Edad de 5 a 7 años: se identifica una incipiente manera de entender las expresiones emocionales, se emplean mejor las habilidades sociales y el control de las emociones con el resto.
- Edad de 7 a 10 años: tienen la capacidad de entender las emociones que vivencia así mismo.

- Edad de 10 a 13 años: en este periodo se emplean aún más las habilidades sociales y la comprensión de sentimientos en coordinación a las exigencias sociales.
- Edad de 13 a más años: las emociones tienen un papel principal, se comprende la importancia de manifestar como se siente y como este comportamiento fortalece la interacción con el resto.

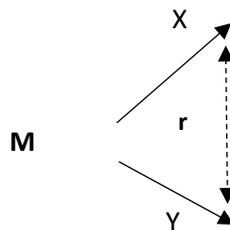
### III. MÉTODO

#### 3.1 Tipo de investigación

La presente investigación será un estudio de tipo no experimental, motivo por el cual no se manipula ninguna variable y los hallazgos no establecen relación causal (Hernández et al., 2014).

El diseño es de tipo transversal y correlacional, se recolectará los datos en un tiempo establecido a un grupo de participantes, analizará la relación entre las variables (Hernández, et al., 2014)

Gráfico del esquema de la investigación



M: muestra

X: inteligencia emocional

Y: estrés cotidiano infantil

r: correlación

#### 3.2 Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se llevó a cabo durante el tercer trimestre del año escolar 2019 de un centro educativo del distrito de San Juan de Lurigancho.

### 3.3 Variables

#### 3.3.1 Variables de estudio

##### *Definición conceptual*

a) **Inteligencia emocional.** Según el modelo teórico de BarOn, la inteligencia emocional se conceptualiza como un grupo de habilidades emocionales, individuales e interpersonales que afectan la forma que tenemos para conllevar exigencias y dificultades del contexto, la importancia de la tal radica en la influencia para cumplir nuestros objetivos (Ugarriza y Pajares, 2005).

b) **Estrés cotidiano infantil.** Se conceptualiza el estrés cotidiano infantil como aquellas exigencias y dificultades que se suscitan como resultado de la constante interacción con el medio ambiente (Kanner et al., 1981)

##### *Definición operacional*

a) **Inteligencia emocional.** La inteligencia emocional será medida por medio del Inventario de Inteligencia emocional de BarOn que comprende las escalas, como la intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general, y además del índice total de inteligencia emocional y el índice de inconsistencia e impresión positiva.

b) **Estrés cotidiano infantil.** El estrés cotidiano infantil será determinado por la escala de estrés cotidiano infantil, que comprende un componente cognitivo, el componente afectivo, componente fisiológico y el componente conductual, sumado a los ámbitos evaluados son el ámbito social, ámbito familiar y el ámbito académico.

#### 3.3.2 Variables de control

- Sexo: Mujer y Hombre

- Grado académico: escolares de cuarto, quinto y sexto año
- Nivel académico: primario

### **3.4 Población y muestra**

La población estará constituida por 369 escolares de los tres últimos años del nivel primario, de los cuales 122 pertenecen a cuarto, 123 a quinto y 124 a sexto grado de un colegio del distrito de san juan de Lurigancho de Lima Metropolitana cuyas edades varían entre los 9 a 12 años, de ambos sexos. La muestra está constituida por el total de la población.

Luego de realizar una revisión a los protocolos, se consideró los criterios de exclusión, para descartar un total de 9 protocolos que no cumplían con ellos, por tanto, se tiene una población definitiva de 360 alumnos evaluados.

#### Criterios de inclusión

- Los alumnos que pertenecen al colegio que están matriculados en el año lectivo
- Escolares que cursan el cuarto, quinto y sexto de primaria
- Criterios de exclusión
- Alumnos de edades entre los 9 a 12 años
- Estudiantes de ambos sexos
- Estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio

#### Criterios de exclusión

- Estudiantes de otros colegios
- Alumnos que no cursan el cuarto, quinto y sexto de primaria
- Estudiantes menores de 9 años o mayores de 12 años

- Escolares que rehúsan participar
- Prueba de inconsistencia sea mayor de 10.

### 3.5 Instrumentos

#### 3.5.1 Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)

La escala de estrés cotidiano infantil elaborada por Flores (2017), dirigido a niños de tercero a quinto grado de primaria que pertenecen a instituciones públicas y privadas, este compuesto por 36 ítems que están divididos en Cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual hacen referencia a los cuatro componentes propuestos por Trianes et. al. (2009), que se pueden vivenciar en las áreas familiar, académico y social en las que los infantes predominan en su desarrollo. Asimismo, el inventario utiliza opciones de respuesta que fueron elaboradas en términos de frecuencia, contando con cuatro opciones de respuesta desde el 1 “Nunca”, 2 “Casi nunca”, 3 “Casi siempre” y 4 “Siempre”.

**Tabla 6**

*Dimensiones de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)*

Situación de estrés	Componentes de estrés			
	cognitivo	Afectivo	Fisiológico	Conductual
<b>Social</b>	29, 16, 36	4, 17, 33	26, 19, 25	11, 7, 34
<b>Familiar</b>	12, 13, 27	30, 32, 9	22, 18, 20	3, 8, 35
<b>Académico</b>	5, 14, 28	6, 24, 23	1, 15, 21	2, 10, 31

Nota. Los ítems que componen cada dimensión, según la situación de estrés que vivencien, en el caso de los componentes cognitivo 9 ítems, del componente afectivo 9 ítems, del componente fisiológico 9 ítems y el componente conductual 9 ítems.

### 3.5.1.1 Propiedades psicométricas del Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI).

*A. Los baremos de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI).* Los baremos originales, se derivan de los estadísticos de la puntuación total, cuyo promedio es de 47.32 y desviación estándar 12.18, en cuanto a la prueba de Shapiro- Wilk se muestra que carece de una distribución normal, con asimetría de 0.91 y curtosis de 1.50. Asimismo, no se evidencio diferencias significativas en las variables de sexo, grado e institución educativa, por tanto, no existen baremos según las mencionadas, los baremos finales se mostrarán en la siguiente tabla.

**Tabla 7**

*Baremos de la escala de estrés cotidiano infantil (EECI)*

<b>Puntajes directos</b>	<b>Categoría</b>
$\leq 37$	Muy bajo
38-42	Bajo
43-49	Medio
50-106	Alto
$\geq 107$	Muy alto

*Nota.* Los baremos establecidos de la escala de estrés cotidiano infantil asignan un tipo de categoría según el puntaje directo de cada escolar que participa en la investigación.

**B. Confiabilidad.** La confiabilidad, se utilizó el cociente de alfa de Cronbach donde se obtuvo el resultado de 0.86, que se deduce como adecuada pues se encuentra dentro del rango de 0.70, en cuanto el error estándar fue de 4.56, todo ello señala una homogeneidad del instrumento. La confiabilidad de las puntuaciones, tiene una consistencia interna de 0.96 y un 0.93 de coeficiente de estabilidad.

**C. Validez.** La validez de contenido por criterio de jueces realizó el análisis de contenido, la representatividad de la variable y adecuada redacción, para ello se contó con la colaboración de nueve expertos, para lo cual se empleó el coeficiente de V de Aiken, cuyo resultado arrojó el 0.74,  $p < 0.05$  siendo este considerado significativo. La validez interna se utilizó el análisis factorial exploratorio, en primera instancia se aplicó el estadístico de e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), donde se halla una aceptable adecuación de la muestra y se procedió a aplicar el AFE (KMO = .86), concluyendo que la relación es fuerte como para realizar la factorización. También el test de esfericidad muestra relación significativa entre ítems,  $X^2(630) = 3311.1, p < .001$ . En lo relacionado a la factorización, se analizó las cargas factoriales de los ítems cuya puntuación sea inferior a 0.30 para luego proceder a descartarlos, en cuanto a ese criterio se eliminó los ítems 3 y 19, para una mayor rigurosidad se procedió a eliminar ítems cuya carga factorial no alcance el 0.40, por tanto, se eliminaron los ítems 6 y 10.

### **3.5.2 Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On**

El test original de BarOn y Parker para niños y jóvenes, tomo como modelo la versión para adultos, fueron 133 ítems que se examinaron en contenido y forma, luego de una serie de cambios el excedente fue de 96 ítems. El inicio del proceso, se aplicaron los 96 ítems en una muestra de 371 personas cuyas edades eran entre los 7 y 18 años, el análisis factorial identificó

4 factores (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés), quedaron un total de 48 ítems, a los cuales se le incluyó 33 ítems, siendo un total de 81. Segunda fase se aplicaron los 81 ítems en una muestra de 800 participantes entre los 7 y 18 años, tras un análisis de validez, resultó finalmente 4 factores compuestos por 40 ítems incluido los factores, estado de ánimo de 14 ítems e impresión positiva de 6 ítems, quedando la estructura resultante con 60 ítems, el cual paso por un ultima verificación para ello fue administrado en una muestra de 280 niños y jóvenes, identificándose nuevamente 4 factores y 2 factores independientes. En el año 2000 en una muestra de 60 niños cuya edad promedio fue de 13.5 años, se analizó mediante el retest, los coeficientes resultantes varían entre 0.77 y 0.88.

El instrumento en su versión completa consta de 60 ítems, que son agrupados en 5 escalas, el componente intrapersonal, el componente interpersonal, el componente de adaptabilidad, el de manejo de estrés y estado de ánimo general, asimismo contiene la impresión positiva y el índice de inconsistencia, cuyo objetivo es identificar respuestas aleatorias. Las opciones de respuesta son muy rara vez, rara vez, a menudo, muy a menudo. Cabe señalar que las áreas están conformadas por sub- componentes que se detallara a continuación.

- ***Intrapersonal.*** Comprensión emocional de si mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independía.
- ***Interpersonal.*** Empatía, responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.
- ***Adaptabilidad.*** Solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad.
- ***Manejo de estrés.*** Tolerancia al estrés, control de impulsos.
- ***Estado de ánimo general.*** Felicidad y optimismo.

**3.5.2.1 Adaptación del Inteligencia emocional de Reuven Bar-On.** El inventario de inteligencia emocional se utilizó para la investigación lo adaptado por Ugarriza y Pajares (2005). La adaptación del test de inteligencia emocional de BarOn realizada por Ugarriza y Pajares (2005) diseñaron una investigación con el propósito de examinar las propiedades psicométricas del test, en una muestra de 3375 niños y adolescentes cuyas edades oscilaban entre los 7 a 18 años, que eran procedentes de lima metropolitana, los resultados indican en cuanto a la confiabilidad, validez y baremos los siguientes resultados.

*A) Confiabilidad de la adaptación del instrumento.* El índice de alfa de Cronbach varia en el caso de los varones entre 0.23 a 0.88, y en el caso de las mujeres entre el 0.27 a 0.87. La medida de correlaciones inter-ítems varía en los valores entre 0.05 a 0.23 y en las mujeres entre 0.06 a 0.29. Se afirma finalmente que el instrumento nos indica una adecuada consistencia interna.

*B) Validez de la adaptación del instrumento.* La validez del instrumento se identificó por medio del análisis factorial exploratorio la prevalencia de 4 factores y 2 factores independientes, en cuanto a los porcentajes de varianza los datos resultantes son los siguientes, en el factor autocontrol fue de 23.1%, en el factor responsabilidad social fue de 4.8%, en el factor control de impulsos fue de 3.6%, en el factor resolución de problemas fue de 2.8%, en el factor conciencia emocional fue de 2.6%, en el factor asertividad fue de 2%, en el factor flexibilidad fue de 1.7%, en el factor tolerancia al estrés fue de 1.5%, en el factor optimismo fue de 13%, en el factor auto actualización fue de 1.3%, en el factor relaciones interpersonales 1.2%, en el factor empatía 1.1 % y en el factor prueba de realidad 1%. La carga factorial del total del test varía entre 0.33 a 0.70. Por tanto, el instrumento posee una adecuada validez.

*C) Los baremos de la adaptación del instrumento.* Los baremos adaptados para la población peruana guardan relación directa, ya que, a un mayor puntaje directo, será mejor nivel de inteligencia emocional se muestran a continuación,

**Tabla 8**

*Baremo de la escala de inteligencia emocional de Bar-On*

<b>Cociente emocional total</b>	<b>Interpretación</b>
<b>130 a mas</b>	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
<b>120 a 129</b>	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
<b>110 a 119</b>	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
<b>90 a 109</b>	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
<b>80 a 89</b>	Capacidad emocional y social baja. Necesita mejorarse
<b>79 a menos</b>	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo

*Nota.* En la tabla se observan la interpretación de cada índice del cociente emocional total.

### **3.6 Procedimiento**

La primera etapa se inició con una exhaustiva revisión de antecedentes de investigación y la búsqueda de instrumentos, se consideró necesario buscar también bibliografía especializada y se procedió por plantear el problema, objetivos e hipótesis de la investigación.

La segunda etapa se inició las gestiones con las autoridades del colegio para que nos otorgase los permisos necesarios, luego de ello se aplicaron los instrumentos de manera

colectiva en consideración a las instrucciones del instrumento y se consideró los criterios de exclusión, seguido a ello se elaboró la base de datos en el programa SPSS 22 y se analizaron los resultados para luego discutir los resultados y compararlos con investigaciones anteriores y finalmente se presentara el trabajo final.

### **3.7 Análisis de datos**

Recolectado los datos de las pruebas psicométricas, se elaboró la base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 25. Posterior se procedió a realizar un análisis descriptivo de los datos como la media, frecuencias, porcentajes, desviación estándar, con el que se elaboraron tablas y gráficos. Para el estudio respectivo se usó la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov para identificar si las variables de la investigación poseen una distribución normal. Para examinar la relación entre las variables se utilizará el estadístico no paramétrico del coeficiente de correlación de Spearman, debido a que los datos analizados no se ajustaron a la normalidad. Finalizando el análisis de los datos hallado, se describieron y se procedió a la discusión de los mismos.

### **3.8 Consideraciones éticas**

Para realizar el presente estudio de investigación primero se realizó las coordinaciones respectivas con la autoridad responsable de la institución educativa y con la participación voluntaria de cada estudiante de los tres últimos grados del nivel primario, a través del consentimiento informado a los adolescentes, padres de familia, ya que el consentimiento informado es el procedimiento mediante el cual se garantiza que el sujeto ha expresado voluntariamente su intención de participar en la investigación, después de haber comprendido la información que se le ha dado, acerca de los objetivos del estudio, los beneficios, las molestias, los posibles riesgos y las alternativas, sus derechos y responsabilidades.

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Análisis de la Normalidad de la variable Inteligencia emocional.

En la tabla 9 la variable inteligencia emocional (K.S.=0.068,  $p>0.01$ ) y la subescala Intrapersonal (K.S.=0.200,  $p>0.05$ ) presenta distribución normal. En el caso de la escala Interpersonal (K.S.=0.00,  $p<0.05$ ), la escala de Adaptabilidad (K.S.=0.005,  $p<0.05$ ), la escala de Manejo del estrés (K.S.=0.00,  $p<0.05$ ) y la escala de Estado de ánimo general (K.S.=0.008,  $p<0.05$ ), se observa que las distribuciones de los datos no se ajustaron a la curva normal.

**Tabla 9**

*Prueba de Normalidad de Inteligencia emocional y sus subescalas*

	<b>Intrapersonal</b>	<b>Interpersonal</b>	<b>Adaptabilidad</b>	<b>Manejo de estrés</b>	<b>Estado de animo</b>	<b>I. E. Total</b>
<b>K.S.</b>	.043	.088	.071	.099	.069	056
<i>p</i>	.200	.00	.005	.00	.008	.068

### 4.2 Normalidad de la variable Estrés cotidiano.

En la tabla 10, la variable estrés cotidiano (K.S.=0.005,  $p<0.01$ ) y las subescalas cognitivo (K.S.=0.00,  $p<0.05$ ), Afectivo (K.S.=0.00,  $p<0.05$ ), Fisiológico (K.S.=0.00,  $p<0.05$ ), Conductual (K.S.=0.00,  $p<0.05$ ) en todos los casos se identifica que la distribución de los datos no se ajusta a la curva normal.

**Tabla 10***Prueba de Normalidad de estrés cotidiano y sus subescalas*

	<b>Total</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Afectivo</b>	<b>Fisiológico</b>	<b>Conductual</b>
<b>K.S.</b>	.070	.101	.116	.153	.200
<b>P</b>	.006	.00	.00	.00	.00

**4.3 Relación de las variables inteligencia emocional y estrés cotidiano.**

En la tabla 11 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es moderada, inversa y significativa ( $Rho = -.483$ ,  $p = .000$ ,  $p < .001$ ), entre la inteligencia emocional y el estrés cotidiano en los estudiantes de primaria, lo que denota a mayor nivel de inteligencia emocional menor nivel de estrés cotidiano.

**Tabla 11***Correlación de inteligencia emocional y el estrés cotidiano*

	<b>Estrés cotidiano</b>	
	<b>Rho</b>	<b>p</b>
<b>Inteligencia emocional</b>	-.483**	.00

**4.4 Los niveles de inteligencia emocional en alumnos de primaria**

Se observa en la tabla 12 que los niveles de inteligencia emocional en la muestra estudiada, se distribuyen de la siguiente manera, el porcentaje menor es del 9.2% que pertenece al nivel Excelentemente desarrollada. Asimismo, la diferencia es mínima entre los porcentajes del resto de los niveles, el 14.3% en el nivel Muy alta, el 15.5 % en el nivel alto, el 14.7 % en el nivel adecuado, 14.3 % en el nivel Bajo, el 15.1 % en el nivel Muy bajo y finalmente el 16.8% en el nivel Deficiente.

**Tabla 12**

*Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles de la inteligencia emocional en la población.*

<b>Niveles</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Excelentemente desarrollada</b>	22	9.2
<b>Muy alta</b>	34	14.3
<b>Alta</b>	37	15.5
<b>Adecuada</b>	35	14.7
<b>Bajo</b>	34	14.3
<b>Muy bajo</b>	36	15.1
<b>Deficiente</b>	40	16.8

#### **4.5 Los niveles de estrés cotidiano en alumnos de primaria**

En la tabla 13 se identifica que el porcentaje que predomina es del nivel alto con el 31%, la distribución del resto de niveles es del 28 % en el nivel Medio, el 21.3 % en el nivel bajo y el 19.7 % un nivel Muy bajo.

**Tabla 13**

*Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles de estrés cotidiano en la población*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Alto</b>	74	31
<b>Medio</b>	67	28
<b>Bajo</b>	51	21.3
<b>Muy Bajo</b>	47	19.7

#### 4.6 La relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de estrés cotidiano en alumnos de primaria

En la Tabla 14 se observa la correlación moderada negativa entre la variable inteligencia emocional y las subescalas de estrés cotidiano, cognitivo ( $Rho = -.371, p = .00, p < .001$ ), afectivo ( $Rho = -.392, p = .000, p < .001$ ), fisiológico ( $Rho = -.390, p = .000, p < .001$ ) y la subescala conductual ( $Rho = -.312, p = .000, p < .001$ ) donde la correlación débil negativa; lo que nos señala que a mayor inteligencia emocional, el estrés cotidiano se presentara en un menor nivel en los componentes cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual de la población estudiada.

**Tabla 14**

*Correlación de la inteligencia emocional con las subescalas del estrés cotidiano*

		Subescalas de estrés cotidiano			
		Cognitivo	Afectivo	Fisiológico	Conductual
Inteligencia Emocional	Rho de Spearman	-.371**	-.392**	-.390**	-.312**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00

#### 4.7 La relación del estrés cotidiano y las dimensiones de inteligencia emocional en alumnos de primaria

En la Tabla 15 los datos presentan la correlación moderada negativa entre la variable estrés cotidiano y las subescalas de inteligencia emocional, Intrapersonal ( $Rho = -.446, p = .000, p < .001$ ) y estado de ánimo ( $Rho = -.392, p = .000, p < .001$ ) caso contrario con la subescala interpersonal ( $Rho = -.279, p = .000, p < .001$ ), adaptabilidad ( $Rho = -.272, p = .000, p < .001$ ) y manejo de estrés ( $Rho = -.315, p = .000, p < .001$ ) donde la relación débil negativa; lo que indica

que a menor estrés cotidiano, se empleara la inteligencia emocional a nivel de las áreas interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en las población estudiada.

**Tabla 15**

*Correlación del estrés cotidiano con las subescalas de la inteligencia emocional*

		Subescalas de inteligencia emocional				
		Intrapersonal	Interpersonal.	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de animo
Estrés cotidiano	Rho de Spearman	-.446**	-.279**	-.272**	-.315**	-.392**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00

## V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el Perú la población infantil es cerca del 33% de la población total, en cuanto a su salud mental que es aspecto importante para su desarrollo equilibrado, es considerado un privilegio restringido solo para algunos, debido a que las entidades responsables no promueven la prevención y oportuna intervención en los niños (Álvarez et al., 2021). Por ende, se considera que las destrezas emocionales no se encuentren adecuadamente desarrolladas, y estas podrían relacionarse con episodios de estrés cotidiano que vivencias los niños por las exigencias de la vida diaria tanto en los ámbitos social, familiar y académico, debido a que los menores edad no están exentos de vivencias episodios de estrés y no se le brinda la importancia necesaria como la salud física.

Se tuvo por objetivo general en la investigación fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés cotidiano en alumnos de primaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. Se halló que, en niños de cuarto, quinto y sexto grado del nivel primario, la correlación resultante es negativa, moderada y estadísticamente significativa ( $Rho = -.483, p = .000, p < .001$ ), por lo cual, a mayor nivel de inteligencia emocional en los escolares, el nivel de estrés cotidiano tiende a ser menor. Los hallazgos coinciden con el estudio realizado por Gonzales y Malca (2018) quienes hallaron una correlación significativa negativa ( $r = -0.511, p < 0.01$ ) en un grupo de escolares de quinto y sexto año de primaria en la ciudad de Cajamarca. De igual manera, Baron (1998) y Taylor (2001) aluden que los niveles altos de inteligencia emocional ayudan a enfrentar exitosamente las dificultades diarias de la vida, debido al manejo eficaz de las emociones. Debido a ello, es fundamental que los niños tengan la capacidad de entender las emociones propias y también de las personas de su entorno, ya que repercuten en su comportamiento (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Mayer y Salovey, 2002). De esta forma, se puede afirmar la importancia de la inteligencia emocional

en la población infantil y cómo su desarrollo se vincula a una mejor capacidad de afronte ante situaciones cotidianas de estrés. Asimismo, se asocia un mejor rendimiento académico ante una adecuada inteligencia emocional (Buenrostro et al., 2017; Salazar, 2017; Valenzuela y Portillo, 2018) y menores niveles de estrés cotidiano (Fernandez et al., 2015; Orellana, 2016; Gómez y Noriega, 2017; Choquehuanca, 2018; Cruz, 2019), con lo que se sugiere que ambas variables son relevantes en el contexto educativo. Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede afirmar la importancia que los escolares posean un nivel adecuado de inteligencia emocional para presentar un mejor rendimiento académico y la probabilidad que aquellos que presentan dificultad escolar poseen un empleo de inteligencia emocional ineficiente.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero fue identificar la correlación entre el estrés cotidiano y las dimensiones de la inteligencia emocional. Se encontró que el estrés cotidiano se relacionó de forma moderada y negativa con la dimensión intrapersonal ( $Rho = -.446, p < .001$ ) y estado de ánimo ( $Rho = -.392, p < .001$ ). Lo obtenido guarda relación con lo planteado por Trianes et al. (2014) cuando señala la existencia de una conexión entre el estrés cotidiano y la capacidad de comprender las emociones con los de su entorno, tales como sus pares, maestros y padres, lo cual alude a la dimensión intrapersonal. Asimismo, respecto al estado de ánimo, Otero (2012) manifiesta la dificultad para identificar el estrés en los menores de edad por la falta de instrumentos imposibilita el tener un diagnóstico preciso, por ello el notar variaciones anímicas es uno de los principales indicadores a considerar. Por otro lado, el estrés cotidiano se relacionó de manera débil y negativa con la dimensión interpersonal ( $Rho = -.279, p < .001$ ), adaptabilidad ( $Rho = -.272, p < .001$ ) y manejo de estrés ( $Rho = -.315, p < .001$ ). Sobre la dimensión interpersonal, los resultados concuerdan con lo mencionado por Gonzales y García (1995) quienes refieren que la vivencia de estrés en los niños es diversa, de ahí la necesidad de visualizar sus “patrones de respuesta” que dependen principalmente de las

características y capacidades intrapersonales que determinan la manera de afrontar dichas vivencias. En cuanto a la adaptabilidad, cabe señalar que altos niveles de estrés determinan la adaptación emocional y social en los infantes y la consecuencia es la inadaptación emocional (Trianes et al., 2012). Asimismo, respecto al manejo del estrés, Maturana y Vargas (2016) mencionan que ante todo evento de estrés produce dificultad en el manejo emocional del estrés y generar dificultades en el aprendizaje e incluso en su salud. Por tanto, se muestra que la IE es una capacidad en los niños que les permite adaptarse de manera saludable ante situaciones diarias de estrés.

En relación con los hallazgos mencionados, los autores Del Rosario y Mora (2014) realizaron un análisis con las mismas variables, en escolares de quinto y sexto de primaria procedentes de la ciudad de Málaga, el resultado identifica una correlación significativa negativa entre el estrés cotidiano y la dimensión Percepción emocional de la inteligencia emocional ( $r=-.236$ ;  $p<.05$ ), aunque con un índice bajo se puede inferir que ante una mejor capacidad de procesar las emociones, tanto al identificarlas como en la comprensión de ellas, incide ante adversidades habituales. Otro estudio en el año 2010 a cargo de Downey, Johnston, Hansen, Birney & Stough identificó que el estilo de afrontamiento no productivo se relaciona con las siguientes dimensiones emocionales de la IE, como el reconocimiento emocional ( $r=-0.234$ ;  $p< 0.05$ ), la cognición directa de emociones ( $r=-0.314$ ;  $p< 0.05$ ), y el manejo y control emocional y ( $r=-0.343$ ;  $p< 0.05$ ), en todos ellos se presenta una correlación significativa negativa, por tanto existe un vínculo entre la dificultad del individuo para enfrentar eventos de estrés y su bienestar emocional.

En cuanto al siguiente objetivo específico que fue identificar la relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho, se halló respectivamente una correlación débil y negativa en la dimensión

cognitiva ( $Rho = -.371, p < .001$ ) y afectiva ( $Rho = -.392, p < .001$ ). Posiblemente, ello se debe a que la inteligencia emocional no solo tiene la función de promover un adecuado manejo e interpretación emocional, sino también repercute en el pensamiento y conducta, influyendo en la elección de estilos adecuados de afrontamiento de acuerdo a las exigencias situacionales (Mayer y Salovey, 1997 citado por Fernández y Extremera, 2006). En cuanto a las dimensiones restantes, las correlaciones fueron débiles y negativas, respectivamente. En la dimensión fisiológica ( $Rho = -.390, p < .001$ ), lo identificado sugiere que las emociones y sentimientos cumplen un rol importante tanto en lo físico como psicológico (Salovey, 2001 citado por Del Rosario y Mora, 2014). De igual forma en la dimensión conductual ( $Rho = -.312, p < .001$ ), Mayer y Salovey (como se citó en Fernández y Extremera, 2006) mencionan que la inteligencia emocional conduce tanto el pensamiento como el comportamiento, por lo cual modulan su conducta en coordinación con el estado emocional que expresan en consideración a la situación que se experimenta.

Asimismo, el siguiente objetivo específico fue identificar los niveles de inteligencia emocional en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho. Los resultados muestran que los niveles de inteligencia emocional son los siguientes: el 9.2% se encuentra en el nivel “excelentemente desarrollada”, el 14.3% en el nivel “muy alta”, el 15.5% en el nivel “alto”, el 14.7% en el nivel “adecuado”, 14.3% en el nivel “bajo”, el 15.1% en el nivel “muy bajo” y finalmente el 16.8% en el nivel “deficiente”. De lo mencionado se observa que los niveles no presentan mucha diferencia entre sí, aunque solo el 39% presentan niveles altos de inteligencia emocional. Estos datos se asemejan a lo encontrado por Valenzuela y Portillo (2018), quienes muestran que en todos los componentes de la inteligencia emocional se visualizan niveles altos en un porcentaje de 58,2% en una muestra de 58 escolares del nivel primario de México. En las siguientes investigaciones predominó el nivel promedio, como

muestran los datos de Salazar (2017) en escolares que provienen de Chorrillos donde se encontró un el 61% de los escolares tiene una inteligencia emocional general cuyo nivel es bueno, 27.3% nivel muy bueno y 11.7 % nivel muy bajo, de igual manera Gonzales y Malca (2018) en su investigación de inteligencia emocional en estudiantes de Cajamarca, el 39,8% pertenecen al nivel medio, también Porcayo (2013), en una población de escolares mexicanos se evidencia que prevalece el nivel promedio en un porcentaje mayor al 45%. En contraste a lo obtenido Miranda y Miranda (2016), en una muestra de escolares cajamarquinos presentaron un 44.9% en el nivel bajo representando el mayor porcentaje, seguido del 34.6% en el nivel medio y 20.5% nivel alto. Existen variaciones en la frecuencia de los niveles de inteligencia emocional en los estudios mencionados, y ello es puesto que en la niñez es donde se desarrolla la inteligencia emocional, los niños conciben sus sentimientos como complejos e incluso les parecen contradictorios y sumado a que en algunas situaciones se presentan más de una en el mismo momento, y a medida que van creciendo logran de forma muy particular un mejor manejo emocional (Morales, 2016)

Finalmente, el último objetivo específico, fue identificar el nivel de estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho. Los resultados mostraron que el 31% presenta un nivel Alto, seguido de 28 % en el nivel Medio, el 21.3% en el nivel bajo y el 19.7% un nivel Muy bajo. De lo encontrado se observa que el 41% de escolares presenta una intensidad baja de estrés en situaciones cotidianas. Al contrastar los datos encontrados, son parecidos a lo hallado por Huertas (2017) en escolares de cuarto y quinto de primaria de Lima, se halló que del total de los menores que participaron, el 52% presenta una leve sintomatología de estrés y el 19% grave. De igual manera los resultados de Gonzales y Malca (2018) tienen datos parecidos en una muestra de escolares de quinto y sexto de primaria de Cajamarca, donde también se encontró un mayor porcentaje en el nivel bajo 74,7%, seguido del 19,7% nivel

medio y 5,6 nivel alto. En cuanto a investigaciones que hallaron niveles moderados u promedios de estrés, Orellana (2016) manifiesto que el 36.4% presentan estrés moderado, 35.5% no están estresado y solo el 27.96% presentan estrés, en estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria de Guatemala. En Lima se realizó una investigación por Caycho y Olivera (2019) en una muestra de alumnos de Villa el salvador, los datos fueron parecidos donde predomina el estrés infantil general en un 38,3 % en el nivel medio. En Chiclayo los alumnos de cuarto, quinto y sexto año que participaron del estudio de Jacinto (2019) denotan un mayor porcentaje en el mismo nivel medio con un 53%, seguido del 25,9% en el nivel bajo y el 21,1% nivel alto. Por lo contrario, los siguientes autores identificaron un mayor porcentaje de aquellos estudiantes que manifiestan no experimentar estrés en el momento de ejecutada el estudio, como Vega et al. (2009) reportaron que el 35.5% de los escolares mexicanos de cuarto a sexto de primaria no presentaron estrés y el 27.96 % se encuentran moderadamente estresados. Caso similar sucede con la investigación de Otero (2012) los resultados señalan que la muestra de escolares de quinto de primaria en España, donde el 80.95% no presenta estrés, el 7.05% estrés leve y el 4.49% estrés grave. De igual forma Moreno (2017) hallo en una muestra de estudiantes todo el nivel primario de Huaraz que el 71,6% no presenta problemas de estrés significativo, el 18,5% estrés leve y el 9,9% de estrés grave. También Ramírez (2017) identifico que el 74,3% de una muestra de 74 niños procedentes de Lima no presentan estrés.

Se puede inferir que la variación de la frecuencia en los niveles de estrés en las investigaciones podría deberse a que en la infancia los eventos, variaciones y dificultades pueden ser factores que promuevan en el infante un “gran esfuerzo de adaptación” y gestión en su capacidad de afronte. La temprana edad que maneja influye en su capacidad de comprensión y comportamiento, así como su dominio y conciencia de la diversidad practica de afrontamiento que posee cada infante (Gonzales y García, 1995).

Es fundamental considerar que los resultados indicados solo establecen relación entre las variables, lo que limita en establecer causales entre la inteligencia emocional y el estrés cotidiano. También existe una limitada bibliografía directa que consideren ambas variables, que limito de cierta forma la comparación con otros estudios.

Los resultados que se hallaron en el presente estudio sirven para ampliar una visión en los padres, escuela y sociedad sobre la realidad de los niveles de estrés infantil e inteligencia emocional que experimentan los menores de edad y su relación. Todo ello permitirá fomentar estrategias como talleres, charlas que se planteen como finalidad la prevención e intervención para fomentar un adecuado desarrollo emocional y manejo de estrés cotidiano.

## VI. CONCLUSIONES

1. Se halló una correlación resultante negativa, moderada y estadísticamente significativa ( $Rho = -.483, p = .000, p < .001$ ) entre inteligencia emocional y estrés cotidiano en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima.
2. Se encontró la relación negativa, moderada entre la inteligencia emocional y las subescalas de estrés cotidiano, cognitivo ( $Rho = -.371, p = .00, p < .001$ ), afectivo ( $Rho = -.392, p = .000, p < .001$ ), fisiológico ( $Rho = -.390, p = .000, p < .001$ ) y conductual ( $Rho = -.312, p = .000, p < .001$ ) en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima.
3. Se halló la correlación negativa y moderada entre el estrés cotidiano y las subescalas de inteligencia emocional, Intrapersonal ( $Rho = -.446, p = .000, p < .001$ ) y estado de ánimo ( $Rho = -.392, p = .000, p < .001$ ), y una relación débil negativa en el caso de las siguientes como la subescala interpersonal ( $Rho = -.279, p = .000, p < .001$ ), la adaptabilidad ( $Rho = -.272, p = .000, p < .001$ ) y el manejo de estrés ( $Rho = -.315, p = .000, p < .001$ ), en alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima.
4. Se encontró que el 39% de alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa presentan niveles altos la inteligencia emocional
5. El 41% de escolares de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa presentan una intensidad baja de estrés en situaciones cotidianas.

## **VII. RECOMENDACIONES**

1. Promover investigaciones futuras que relacionen la inteligencia emocional y estrés cotidiano en población infantil para recabar datos variados para futuras comparaciones.
2. Desarrollar programas en las instituciones educativas con el objetivo de promover un mayor nivel en la inteligencia emocional en niños.
3. Desarrollar programas en las instituciones educativas con el objetivo manejar los niveles de estrés cotidiano en niños.
4. Preparar programas dirigidos a los padres con el objetivo informar y sensibilizar y así brindar recursos necesarios para promover inteligencia emocional en sus hijos.
5. Preparar programas dirigidos a los padres con el objetivo informar y sensibilizar sobre recursos necesarios para el manejo de estrés cotidiano en sus hijos.

## VIII. REFERENCIAS

- Álvarez, M., Arias, J., Caryo, J., Morón, G., Pomalima, R. y Ramírez, R. (2021). Estudio epidemiológico de salud mental en niños y adolescentes en lima metropolitana en el contexto de la covid-19. *Anales de Salud mental*, 37(2), 17-18. [https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/\\_notes/EESM\\_Ninos\\_y\\_Adolescentes\\_en\\_LM\\_ContextoCOVID19-2020.pdf](https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/_notes/EESM_Ninos_y_Adolescentes_en_LM_ContextoCOVID19-2020.pdf)
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://pdfs.semanticscholar.org/bea0/ba56ea769de7e556c13fe869b911a031be10.pdf>
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (1995). *Manual de psicopatología* (Vol. 2). McGraw-Hill.
- Berrio, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es).
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*. 9(20), 29-37. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=95999>

Cadenas, I. y Arias, D. (2019). *Inteligencia emocional en niños y niñas de 7 a 10 años institucionalizados y no institucionalizados en dos centros de Pichincha*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central]. Repositorio Institucional Universidad central <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/19872>

Caycho, y Olivera, (2019). *Estrés y percepción del clima escolar en alumnos del 4to al 6to grado de primaria de una institución educativa particular*. [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional Universidad Ricardo Palma. [https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1944/T030\\_76511502\\_T%20OLIVERA%20GALDOS%20KARLA%20STEPHANIE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1944/T030_76511502_T%20OLIVERA%20GALDOS%20KARLA%20STEPHANIE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Choquehuanca, R. (2018). *El estrés en los niños y su relación con el desempeño académico en quinto grado de educación primaria en la localidad de azángaro – 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9437>

Cooper, R., y Sawaf, A. (1997). *Inteligencia emocional en la empresa*. México. (13 ed.). Editora Campos.

Cruz, J. (2019). *Relación entre el estrés cotidiano infantil y el estilo de aprendizaje en niños y niñas del sexto grado de la institución educativa primaria n° 70024 laykakota, puno 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional Universidad Nacional del Altiplano. [http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/14185/Cruz\\_Paye\\_Jander\\_Yhon.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/14185/Cruz_Paye_Jander_Yhon.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Díaz, P. y Mora, J. (2014). Relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general en una muestra de estudiantes de primaria. *Revista de investigación psicológica*, (11), 7-21. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322014000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322014000100002&lng=es&tlng=es)
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J. & Stough, C.(2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20-29. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Feldman, L., Gonzales, L., Chacón G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 3(7), 739-751. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>
- Feldman, R. (2010) *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: Mcgraw Hill
- Fernández, E., Trianes, M., Maldonado, V., Miranda, J., Ortiz, C., & Engüix, A. (2015). El estrés psicológico y psicobiológico en la relación entre funcionamiento cognitivo básico

y rendimiento académico. *Anales de psicología*, 31(1), 120-126.  
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.151451>

Flores, M. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala de estrés cotidiano infantil en niños de 3ero a 5to grado de primaria de colegios de Lima Metropolitana*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional Universidad de Lima.

García, J. (2017). *Relaciones intrafamiliares y el estrés infantil en estudiantes del nivel primario del Distrito de Cartavio* [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad Cesar Vallejo.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/671>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Editorial Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Gómez, E. y Noriega, S. (2017). *Estrés cotidiano infantil y estilos de aprendizaje en estudiantes del 6to grado de educación primaria de la institución educativa N 81007- Modelo-Trujillo, 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Trujillo.  
<https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/9073/GOMEZ%20ASUNCI%20c3%93N-NORIEGA%20SANCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gonzales, M. y Malca, V. (2018). *Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Cajamarca*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio Institucional Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.

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

González, M. & García, M. (1995). El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia. *Revista de enseñanza e investigación educativa*, 7, 185-201.  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3388/3409](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3388/3409)

Guamanquispe, M. (2013). El estrés infantil y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes de 4to, 5to, 6to y 7mo año de educación básica del centro de educación básica manuela espejo de la ciudad de Ambato de la provincia de Tungurahua [Tesis de licenciatura, Universidad técnica de Ambato]. Repositorio Institucional Universidad técnica de Ambato.  
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6176>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). McGraw-Hill.

Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Huertas, G. (2017). *Estrés cotidiano infantil y memoria auditiva inmediata en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad Cesar Vallejo.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11832/huertas\\_rg.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11832/huertas_rg.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Jacinto, G. (2019). *Estrés cotidiano y afrontamiento infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6458/Jacinto%20Calder%c3%b3n%20Giuliana%20Beatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kanner, A., Coyne, J., Schaefer, C., & Lazarus, R. (1981). Comparison of Two Modes of Stress Measurement: Daily Hassles and Uplifts versus Major Life Events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](http://dx.doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Kearney, C., Drabman, R., & Beasley, J. (1993). The trials of childhood: The development, reliability and validity of the Daily Life Stressors Scale. *Journal of Child and Family Studies*, 2, 371-388.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée Brouwer

Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. [Tesis doctoral, Universidad De Las Palmas]. Repositorio institucional Universidad De Las Palmas. [https://www.academia.edu/1006755/Inteligencia\\_emocional\\_y\\_motivaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_deporte](https://www.academia.edu/1006755/Inteligencia_emocional_y_motivaci%C3%B3n_en_el_deporte).

Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista medical clínica condes*, 26(1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>

- Mayer, J. (2001). *Emotion, intelligence and emotional intelligence*. Universidad de Cambridge. (pp. 410-422). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Melgar, L. (2018). *Estrés cotidiano infantil y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel primaria de Chiclayo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institución Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6459/Melgar%20Damian,%20Lucio%20Armando.pdf?sequence=1>
- Miranda, F. y Miranda, V. (2016). *Tipos de familia e inteligencia emocional en niños de primaria de Cajamarca*. [Tesis de licenciatura, Universidad privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio Institucional Universidad privada Antonio Guillermo Urrelo. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/274>
- Morales, S. (2016). *Importancia de la inteligencia emocional e educación infantil y su abordaje en los centros educativos*. [Tesis de maestría, universidad de Salamanca]. Repositorio institucional de la universidad de Salamanca. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/140565/TG\\_MORALES%20DE%20FRIAS\\_Sara\\_Importancia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20Educacion%20Infantil%20y%20su%20abordaje%20en%20los%20centros%20educativos.pdf;jsessionid=94D1935F64F399885838F70CBA69A00B?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/140565/TG_MORALES%20DE%20FRIAS_Sara_Importancia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20Educacion%20Infantil%20y%20su%20abordaje%20en%20los%20centros%20educativos.pdf;jsessionid=94D1935F64F399885838F70CBA69A00B?sequence=1)
- Moreno, K. (2017). *Estrés cotidiano en niños de una institución educativa de Huaraz 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional Universidad San Pedro. [http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/9031/Tesis\\_59517.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/9031/Tesis_59517.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de estrés en el ámbito educativo. *Revista educación*. 33(2), 171-190.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Nina, P. (2013). Estresores cotidianos y su relación con el afrontamiento en niños de 8-12 años del Hogar José Soria de La Paz. *Revista de investigación psicológica. s.v.* (9),95-104.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322013000100009](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322013000100009)
- Oblitas, L. (2008). El estado del arte de la psicología de la salud. *Revista de psicología*, 26 (2), 219-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829507002>
- Orellana, L. (2016). *El estrés cotidiano infantil y su relación con el rendimiento escolar en niñas y niños de una escuela pública. Mazatenango, 2016*. [ Tesis de licenciatura, Universidad Mariano Gálvez]. Repositorio Institucional Universidad Mariano Gálvez.  
<https://glifos.umg.edu.gt/digital/93229.pdf>
- Oros, L. y Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Revista Enfoques*. 17(1). 85-10.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2160955>
- Otero, V. (2012). El estrés en la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*. 59(2),1-9.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/5305Mnez-Otero.pdf>
- Pedraglio, Ch. (2019). *Inteligencia emocional y resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional Universidad de Lima.  
[https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8800/Pedraglio\\_de\\_Cossio\\_Chiera\\_In%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8800/Pedraglio_de_Cossio_Chiera_In%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pérez, M. (2016). *Factores de estrés cotidiano entre alumnos de quinto primaria y alumnos de sexto primaria que egresan de la escuela kemna*. [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Institucional Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Perez-Maria.pdf>
- Porcayo, B. (2013b). *Inteligencia emocional en niños*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/49546>
- Ramírez, Y. (2016). *Estrés cotidiano infantil en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Privada de Lima, 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional Universidad San Pedro. [http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/3592/Tesis\\_51077.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/3592/Tesis_51077.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Recalde, M. y Almeida, P. (2014). *Campaña de concientización sobre el estrés infantil tres contra el estrés... papis, profes y amigos*. [Tesis de licenciatura Universidad San Francisco de Quito]. Repositorio Institucional Universidad San Francisco de Quito <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/2708/1/109121.pdf>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books, 35-66.
- Sadín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of clinical and health psychology*, 3(1), 141-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33730109>

- Salazar, M. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa 7077 "Los Reyes Rojos" de Chorrillos, 2015*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8636/Salazar\\_RM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8636/Salazar_RM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.2190/DUGG-PZ4E-52WK-6CDG
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Editorial Grupo Zeta.
- Sternberg, R. (2009), "Toward a triarhic theory of human intelligence". *The Essential Sternberg*, Bang, 33-70.
- Taylor, G. (2001). Baja inteligencia emocional y salud mental". En J. Ciarrochi, J. Forgas, y J. Mayer, (eds.), *Inteligencia emocional en la vida cotidiana: Una investigación científica*. Filadelfia: Psychology Press; 2001 (pp. 67-81). [https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=qIzMKhIan58C&oi=fnd&pg=PA67&ots=iFv4TI5EN4&sig=iTIf8cPsxPLJK0wSBQHp9hVEwF8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=taylor&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=qIzMKhIan58C&oi=fnd&pg=PA67&ots=iFv4TI5EN4&sig=iTIf8cPsxPLJK0wSBQHp9hVEwF8&redir_esc=y#v=onepage&q=taylor&f=false)
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trianes, M., Mena, B., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E., y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional Universidad de Málaga.

- Trianes, M.V., Fernández, F.J., Escobar, M., Blanca, M.J., y Maldonado, E.F. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de Educación Primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y maestros*, (360), 32-36. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4702/4519>
- Trianes, V. (2003). *Estrés en la infancia*. (3° ed.). Narcea. <https://books.google.es/books?id=vQmG3pBsGt4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos*. [Tesis doctoral, Universidad de León]. Repositorio institucional Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/3344>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*, (8), 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Valenzuela, A. y Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista electrónica educare*. 22(3), 228-242. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vargas, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista Medicina Herediana*, 25, 57-59.
- Vega, C., Espindola, S., Nava, C., y Soria, R. (2009). Estrés y ambiente familiar en niños. *Revista psicología científica*, 11(10), 1-5. <http://www.psicologiacientifica.com/estres-y-ambiente-familiar-ninos>

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of abnormal and social psychology*, 38, 101-103.

Wheeler, E. (2012). *Estrés escolar en alumnos de EGB, consecuencias sobre el aprendizaje*.

[Tesis Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional

Universidad

Abierta

Interamericana.

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111635.pdf>

## ANEXOS

### Anexo A

#### Consentimiento Informado

El propósito de este documento es informar al padre, tutor o apoderado de los participantes del estudio, se detalla a continuación el objetivo de la misma, así como de las funciones de quienes acepten ser parte de la investigación.

Yo \_\_\_\_\_ identificado con N° de DNI \_\_\_\_\_, padre, tutor o apoderado del menor \_\_\_\_\_ con N° de DNI \_\_\_\_\_ que siendo escolar de la institución educativa Fe y alegría 25, acepto voluntariamente la participación de mi menor hija en la investigación, dirigida por la bachiller en psicología, Sindy Margorie Cárdenas Gutiérrez, identificada con N° de DNI 70821263, cuyo objetivo es analizar la relación de la inteligencia emocional y estrés cotidiano en alumnos de primaria de un colegio de San Juan de Lurigancho. Asimismo, se detalla que los resultados que se obtengan serán de uso exclusivo para la investigación, considerando el respeto a la confidencialidad de la información personal de los participantes.

\_\_\_\_\_  
Firma del padre, tutor o  
apoderado del participante

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

## Anexo B

### INVENTARIO EMOCIONAL Bar On ICE: NA - Completo

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 los lugares. Elige solo 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.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me gusta divertirme				
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4	Soy feliz.				
5	Me importa lo que les sucede a las personas.				
6	Me es difícil controlar mi cólera				
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento				
8	Me gustan todas las personas que conozco.				
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).				
10	Sé cómo se sienten las personas.				
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				

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

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

## Anexo C

### Protocolo de la Escala De Estrés Cotidiano Infantil (EECI)

### EECI

Soy: niño ( ) niña ( )

Edad: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

A continuación, encontraras una lista de situaciones. Por favor, responde según las veces que te pasan.

1= Nunca

2= Casi nunca

3= Casi siempre

4= Siempre

Por ejemplo:

Me siento contenta en la escuela	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
----------------------------------	-------	------------	--------------	---------

En esta oración, un niño marco la respuesta “casi siempre”. Esto quiere decir que *casi siempre se siente contento en la escuela*.

Si tienes alguna duda, levanta la mano para poderla resolver. Si ya estás listo(a), empieza.

		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	siempre
1	Mi respiración se acelera cuando tengo que resolver un examen.				
2	Tengo miedo de que mis amigos se peleen conmigo				
3	Cuando doy un examen, pienso que me puedo olvidar de todo lo que se.				
4	Cuando mis amigos me hablan, me alejo de ellos.				
5	Cuando llego a casa, me encierro en mi cuarto.				
6	Me molesta que mi mamá me diga que hacer.				
7	Me escondo para o jugar con mis compañeros durante el recreo				
8	Pienso que mis papas no se preocupan por mí.				
9	Pienso que me voy a sacar una mala nota cuando entrego una tarea.				
10	Me duele la cabeza cuando hago una tarea.				
11	Cuando salgo al recreo pienso que mis amigos me van a fastidiar.				
12	Me da miedo que nadie quiera jugar conmigo en el recreo.				
13	Me duele el estómago cuando mi mamá me pide un favor.				
14	Me pongo rojo(a) si un amigo me pide que le preste uno de mis útiles.				

Continúa en la siguiente hoja...

		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	siempre
15	Me pongo rojo (a) cuando me piden que salga a exponer.				
16	Me duele la cabeza cada vez que discuto con mi papá				
17	Me pongo nervioso(a) si el profesor me hace participar en clase.				
18	Tengo miedo de no saber las respuestas de los exámenes				
19	Me sudan las manos cuando le quiero preguntar algo a un amigo				
20	Cuando converso con mis amigos, me tiemblan las manos.				
21	Pienso que mis papás discuten mucho.				
22	Cuando tengo que exponer pienso que me voy a equivocar				
23	Me preocupa que mis amigos se aburran de mí.				
24	Me molesta pasar tiempo con mi familia.				
25	Dejo incompletas las tareas del colegio.				
26	Conversar con mis amigos me pone nervioso(a).				
27	Me peleo con mis amigos.				
28	Pienso que mis amigos se pueden burlar de mí cuando estoy con ellos.				

Muchas gracias por tu participación .

