



Universidad
Norbert Wiener

Powered by **Arizona State University**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA**

Tesis

Inteligencia emocional y ansiedad en escolares de primaria de una institución
educativa del distrito de Villa el Salvador, Lima 2024

**Para optar el Título Profesional de
Licenciada en Psicología**

Presentado por:

Autora: Cortez Quintana, Patricia Fiorella


Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3992-7659>

Asesora: Dra. Villanueva Blas, Laura Fausta

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5862-2660>

Lima – Perú


2025

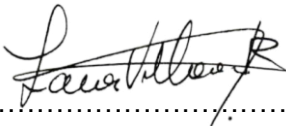
	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01

Yo, Patricia Fiorella Cortez Quintana egresado de la Facultad de **Ciencias de la Salud** y Escuela Académica Profesional de **Psicología** de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo de investigación "Inteligencia Emocional y Ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa el Salvador, Lima 2024" Asesorado por el docente: Laura Fausta Villanueva Blas DNI 09749871 ORCID 0000-0001-5862-2660 tiene un índice de similitud de (20) (veinte) % con código oid:14912:453513193 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.


.....
Firma de autor
Patricia Fiorella Cortez Quintana
DNI: 43707134


.....
Firma
Dra. Laura Fausta Villanueva Blas
DNI: 09749871

Lima, 23 de abril de 2024

Dedicatoria

A quienes se interesan y actúan a favor del desarrollo y fortalecimiento de la investigación en general y en especial de la psicología en la niñez peruana.

Agradecimiento

A aquellos profesionales de psicología, otros profesionales, así como no profesionales que me facilitaron su asistencia y consejo extendido no solo al presente trabajo sino a toda mi vida profesional.

Índice

	Pág.
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Índice	v
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....	1
1.1. Planteamiento de problema.....	1
1.2. Formulación de problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos.....	3
1.3. Objetivo de la Investigación	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación de la investigación	4
1.4.1. Teórica	4
1.4.2. Metodológica	5
1.4.3. Práctica	5
1.5. Limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	7

2.1. Antecedentes	7
2.1.1. Antecedentes Internacionales	7
2.1.2. Antecedentes Nacionales	13
2.2. Bases teóricas	17
2.2.1. Variable 1: Inteligencia emocional (IE)	17
2.2.2. Variable 2: Ansiedad	28
2.2.3. Inteligencia emocional (IE) y Ansiedad	39
2.2.4. Inteligencia emocional (IE) y Ansiedad en niños y adolescentes.....	39
2.3. Formulación de hipótesis	43
2.3.1. Hipótesis general	43
2.3.2. Hipótesis específicas.....	43
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	45
3.1. Método de la investigación	45
3.2. Enfoque de investigación	45
3.3. Tipo de investigación	45
3.4. Diseño de la investigación	45
3.4.1. Corte	45
3.4.2. Nivel o alcance	46
3.5. Población, muestra y muestreo	46
3.5.1. Población	46
3.5.2. Muestra	47
3.5.3. Muestreo	48
3.6. Variables y operacionalización	48
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	51

3.7.1. Técnica.....	51
3.7.2. Descripción de instrumentos	51
3.7.3. Validación.....	54
3.7.4. Confiabilidad	54
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	55
3.8.1. Autorización y coordinaciones previas para la recolección de datos	55
3.8.2. Aplicación del instrumento de recolección de datos	55
3.8.3. Método de análisis estadístico	55
3.9. Aspectos éticos.....	56
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	57
4.1. Resultados	57
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados	57
4.1.2. Prueba de hipótesis	64
4.1.3. Discusión	72
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	81
5.1. Conclusiones	81
5.2. Recomendaciones.....	83
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	85
ANEXOS	
Anexo 1: Matriz de consistencia	
Anexo 2: Instrumentos	
Anexo 3: Validez del instrumento	
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento	
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética	

Anexo 6: Formato de asentimiento informado

Anexo 7: Formato de consentimiento informado

Anexo 8: Carta de aprobación de la institución para la recolección de datos

Anexo 9: Informe del asesor de Turnitin

Índice de tablas

Tabla 1.	Distribución de la población escolar de 4to, 5to y 6to grado de primaria.....	47
Tabla 2.	Matriz de Operacionalización de variables. Variable 1: Inteligencia emocional	49
Tabla 3.	Matriz de Operacionalización de variables. Variable 2: Ansiedad	50
Tabla 4.	Distribución de puntuaciones por niveles del instrumento para medir para la variable 1: Inteligencia emocional.....	52
Tabla 5.	Distribución de puntuaciones por niveles del instrumento para medir la variable 2 Ansiedad en el Cuestionario de Ansiedad en niños y adolescentes	54
Tabla 6.	Datos sociodemográficos de escolares de primaria.....	57
Tabla 7.	Frecuencias descriptivas de la Inteligencia emocional y sus dimensiones, por niveles.....	58
Tabla 8.	Frecuencias descriptivas de la Ansiedad y sus subdimensiones, por niveles.....	59
Tabla 9.	Frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Estado y sus dimensiones, por niveles	61
Tabla 10.	Frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Rasgo y sus dimensiones, por niveles	62
Tabla 11.	Spearman para la correlación estadística entre la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.....	65
Tabla 12.	Spearman para la correlación estadística entre la dimensión: ‘Intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares.....	66
Tabla 13.	Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares.....	67
Tabla 14.	Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares.....	68
Tabla 15.	Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares	69

Tabla 16. Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares	70
Tabla 17. Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares	71
Tabla 19. Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario Inventario de Coeficiente Emocional Ice-Baron NA-A	108
Tabla 20. Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario Inventario de la Ansiedad Estado Rasgo para niños STAIC	108
Tabla 21. Resultados de la prueba de normalidad	108

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Inteligencia emocional y sus dimensiones, por niveles	58
Figura 2. Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Ansiedad y sus subdimensiones, por niveles	60
Figura 3. Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Estado y sus dimensiones, por niveles	61
Figura 4. Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Rasgo y sus dimensiones, por niveles	62
Figura 5. Valores de intensidad asignados a los niveles de correlación en según el valor del coeficiente de Rho Spearman	64

Resumen

El objetivo fue evaluar de qué manera se relaciona la inteligencia emocional y ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. Método. El estudio fue tipo básico, usó método hipotético deductivo, diseño no experimental, alcance descriptivo correlacional, corte transversal, enfoque cuantitativo, la muestra fue 102 escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, sobre quienes se aplicó la técnica de la encuesta con un cuestionario como instrumento para recolectar datos, y cuya hipótesis del estudio fue contrastada mediante correlación de Rho de Spearman. Resultados. Se encontró como resultado principal que existe relación considerable inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,725$). Conclusión. Del resultado principal se puede derivar que si mejora la inteligencia emocional puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Ansiedad; Escolares; Nivel primaria; Institución educativa.

Abstract

The objective was to evaluate how emotional intelligence and anxiety are related in primary school students of an educational institution. Method. The study was basic type, it used a hypothetical deductive method, non-experimental design, correlational descriptive scope, cross-sectional, quantitative approach, the sample was 102 primary school students from an educational institution in the district of Villa El Salvador, Lima, on whom the survey technique with a questionnaire as an instrument to collect data, and whose study hypothesis was contrasted using Spearman's Rho correlation. Results. The main result was that there is a considerable inverse and significant relationship between emotional intelligence and anxiety ($p=0.000$; $\rho= -0.725$). Conclusion. From the main result it can be derived that if emotional intelligence improves, it can make possible a decrease in the level of anxiety of primary schoolchildren of an educational institution in the district of Villa El Salvador, Lima.

Keywords: Emotional intelligence; Anxiety; Schoolchildren; Primary level; Educational institution.

Introducción

La investigación se organiza en un recorrido de cinco capítulos, cada uno iluminando diferentes facetas de la inteligencia emocional y ansiedad escolar.

El capítulo I presenta la problemática de la inteligencia emocional, analizando las complejidades de la ansiedad, su impacto en los escolares de primaria y la necesidad de contrarrestarla. Se delinearán con claridad los objetivos de la investigación, justificando su valor desde perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas.

El capítulo II teje un entramado de conocimiento a partir de investigaciones previas sobre la inteligencia emocional y ansiedad escolar a nivel nacional e internacional, construyendo una base sólida que fundamenta la investigación y sobre la cual se edifican las hipótesis.

El camino trazado por la investigación se revela en el capítulo III, donde se definen la población y muestra del estudio, se describen las técnicas de recolección y procesamiento de datos, se operacionalizan las variables y se destacan los aspectos éticos considerados durante su desarrollo.

El capítulo IV expone los resultados de la investigación en tablas y figuras, facilitando su comprensión. Se aplica la prueba de Rho de Spearman para contrastar las hipótesis, evidenciando una correlación considerable negativa o inversa entre las variables estudiadas.

Las conclusiones del estudio, junto a recomendaciones para afrontar los desafíos encontrados, se presentan en el último capítulo, sirviendo como guía para futuras investigaciones. En él se incluyen las referencias bibliográficas siguiendo el estilo APA.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento de problema

La importancia de la ansiedad está bien reconocida y se ha enmarcado explícitamente como un componente del Objetivo de Desarrollo Sostenible del bienestar (Firth et al., 2019). La ansiedad es la mayor fuente de problemas de salud mental, como lo demuestra el aumento mundial de los trastornos de ansiedad del 11,6% al 25% durante la pandemia de COVID-19 (años 2020 a 2022) (Santabárbara et al., 2021). La ansiedad también supone un gran coste económico para la sociedad, con efectos negativos en el rendimiento y tratamientos costosos, que suman un coste de hasta 1 billón de dólares cada año (Horned & Vanhée, 2023; The Lancet Global Health, 2020).

La alta prevalencia de ansiedad es siempre un problema grave en la sociedad moderna. En 2019, 301 millones de personas vivían con un trastorno de ansiedad, incluidos 58 millones de niños, y la prevalencia de la ansiedad aumentó en un enorme 25 % desde que el COVID-19 (nuevo coronavirus 2019) arrasó el mundo (OMS, 2022). La ansiedad, uno de los problemas psicológicos más comunes en todo el mundo, altera considerablemente la vida cotidiana de las personas. El efecto es especialmente significativo en los adolescentes, que están experimentando altas presiones debido a los crecientes requisitos académicos (Romano et al., 2020) y otros factores estresantes internos debido a diversos cambios sociales, psicológicos y fisiológicos durante este período.

En términos de prevalencia, los trastornos de ansiedad (TA) son los trastornos psiquiátricos más prevalentes y se asocian con una alta morbilidad. Dentro de todos los tipos de ansiedad

reconocidos, la que muestra una mayor prevalencia a nivel mundial sería la fobia específica, sufrida por más del 10% de la población. A éste le siguen el trastorno de pánico con una prevalencia del 6%, la fobia social con menos del 3% y el trastorno de ansiedad generalizada con una presencia en torno al 2%. Además, llama la atención que este tipo de trastorno es mucho más notorio en las mujeres, en ocasiones el doble que en los hombres (Solla et al., 2021).

Las edades de aparición de los distintos trastornos son muy dispares y dependen del tipo de trastorno del que estemos hablando. Para ejemplificar esto, podríamos señalar el caso de la agorafobia sin ataques de pánico, que suele aparecer alrededor de los 20 años, mientras que las fobias específicas comienzan a hacerse notorias a partir de los 7 años (Bandelow et al., 2017; Solla et al., 2021).

En el año 2019, un grupo de investigadores en centros de educación secundaria en España se esforzó por abordar y responder a las preocupaciones, desafíos y quejas tanto de los estudiantes como de los profesores, encontrándose dificultades para comprender, carencia de conocimientos sobre cómo manejar situaciones específicas, experimentando temores intensos, problemas para controlar sus impulsos, enfrentando dificultades para relajarse e interpretando las situaciones como amenazantes. Además, expresaban sentimientos de hostilidad hacia las personas que los rodeaban, e incluso hacia sí mismos, lo que indicaba problemas en su autoestima. En algunos casos, incluso llegaron a autolesionarse (Guerrero et al., 2019).

En relación a la ansiedad, es importante resaltar que en Chile alrededor del 8.3% de niños y adolescentes experimentan trastornos de ansiedad que influyen en su capacidad para funcionar en la vida diaria. Además, se ha observado que la ansiedad es una preocupación bastante común entre niños y jóvenes, y su prevalencia ha aumentado en las últimas décadas. (Lagos, 2020).

Además de considerar a la angustia extrema en sí misma, sin la experiencia de la Inteligencia Emocional (IE), puede constituir un factor de riesgo importante para otros trastornos

mentales (por ejemplo, trastornos depresivos) y dependencia de sustancias (Konysbaeva & Karakulova, Z. Ayapbergenova, 2019).

Investigaciones recientes se han centrado en estudiar los efectos de variables psicológicas positivas en el desarrollo personal y social. Estos estudios se han categorizado como psicología positiva. La IE es una variable positiva que actualmente cuenta con un amplio apoyo debido a sus estrechas conexiones con el bienestar subjetivo y la salud física y mental (Luna et al., 2019).

1.2. Formulación de problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera se relaciona la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿De qué manera se relaciona la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa?
- ¿De qué manera se relaciona la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa?
- ¿De qué manera se relaciona la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa?
- ¿De qué manera se relaciona la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa?
- ¿De qué manera se relaciona la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa?
- ¿De qué manera se relaciona la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa?

1.3. Objetivo de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar de qué manera se relaciona la inteligencia emocional y ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar de qué manera se relaciona la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Determinar de qué manera se relaciona la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Determinar de qué manera se relaciona la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Determinar de qué manera se relaciona la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Determinar de qué manera se relaciona la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Determinar de qué manera se relaciona la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

En los últimos años se ha presenciado un incremento de los índices de ansiedad a nivel escolar, así como un interés creciente por estudiar la IE en los adolescentes, entendida como la capacidad de reconocer y comprender tanto nuestras emociones como las de los demás. Por ello es que se ha buscado fundamentos teóricos y estudios empíricos que se

plasman en el presente estudio con la finalidad de actualizar y explicar la ansiedad en los niños y adolescentes, así como la intervención de la IE propiciada en el colegio y en la familia, dado que además estudios confirman que la IE juega un papel fundamental en el rendimiento académico (Guerrero et al., 2019).

1.4.2. Metodológica

En el trabajo investigativo desarrollado se propone el estudio de las habilidades emocionales en aplicación del modelo de Bar On a fin de relacionarlo con la ansiedad en niños y adolescentes, es decir su ansiedad temporal de acuerdo a sus situaciones emotivas que experimente y sin considerar la ansiedad que tiene que ver con el rasgo de su personalidad; ello con el fin de recomendar la intervención profesional y aportar para el manejo emocional usando como recurso un mejor nivel de IE, en análisis de sus dimensiones estado de ánimo, intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y adaptabilidad.

1.4.3. Práctica

El análisis de la IE es muy relevante debido a que se ha constatado la relevancia de esta en el ámbito académico y que además esta permite otro factor importante como es una correcta gestión de las emociones, dado a que todo ello puede influir de manera directa tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, así como el rendimiento académico, y de manera extensiva a actitudes y conductas en los adolescentes que podrían beneficiarlo a lo largo de su próxima adultez. Asimismo, en consonancia con nuestro estudio, existen diferentes trabajos que en la práctica han demostrado que la IE está comprometida con la ansiedad (Guerrero et al., 2019).

1.5. Limitaciones de la investigación

El contexto de la investigación se limita a un mes de diseño del trabajo, un mes de recojo de la información y quince días para el análisis de los resultados con su respectiva aprobación por la universidad, lo cual junto con el cronograma académico no llegan a ser suficientes para realizar un seguimiento longitudinal a futuro que permita observar cambios significativos en la inteligencia emocional y la ansiedad de los estudiantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Kwok et al. (2022) publicaron el estudio con el propósito de examinar la eficacia de un programa de psicología positiva multicomponente para púberes chinos con niveles moderados de síntomas de ansiedad en Hong Kong, China. **Metodología:** El programa combinó elementos y técnicas de intervención de gratitud e Inteligencia Emocional (IE) impartidos en formato grupal. Se adoptó un diseño de investigación de ensayo controlado aleatorio de dos brazos, un total de 92 estudiantes de secundaria asignados aleatoriamente a los grupos de intervención y control. **Resultados:** Después del programa de siete sesiones, los participantes de los grupos de intervención mostraron una disminución significativa de la ansiedad y un aumento significativo de la felicidad subjetiva ($p < 0,05$). Además, los dos componentes activos de este programa, la gratitud y la IE, mediaron la relación entre la intervención y el cambio en la felicidad subjetiva. Además, la IE medió el efecto de la intervención sobre el cambio en los síntomas de ansiedad. Los hallazgos de este estudio arrojan luz sobre la aplicabilidad y eficacia de los programas de psicología positiva multicomponente para aliviar la ansiedad y mejorar la felicidad subjetiva de los adolescentes. **Conclusiones:** Se requieren investigaciones futuras para avanzar en nuestra comprensión de

los programas de psicología positiva multicomponente en diferentes tipos de componentes activos, muestras y condiciones.

Gazquez et al. (2022) publicaron un artículo de investigación con la finalidad de estudiar cómo la sensibilidad a la ansiedad y la IE influyen en el rendimiento académico de púberes almerienses españoles. **Metodología:** En un estudio cuantitativo de alcance amplio realizado en España, participaron 1.287 estudiantes de secundaria con edades oscilando entre 14 a 18 años. Durante la investigación, los propios estudiantes completaron tres cuestionarios: el Maslach Burnout Inventory-General Survey, una versión adaptada al español del cuestionario de Sensibilidad a la Ansiedad diseñada para estudiantes de secundaria (Índice-3), y el Inventario Breve de IE. **Resultados:** Se observó mayor sensibilidad a la ansiedad en las dimensiones del cinismo y el agotamiento emocional ($p < 0,001$). La alta sensibilidad a la ansiedad influyó directamente en el agotamiento, el cinismo y la eficacia de los estudiantes, mediada principalmente por la habilidad para gestionar el estrés y su impacto en el estado de ánimo, relacionados con la IE. **Conclusiones:** Durante la educación secundaria, las modificaciones en el entorno académico hacen que sea desafiante mantener un alto nivel de dedicación y desempeño escolar. El desarrollo de destrezas emocionales entre los estudiantes podría ser fomentado, lo que a su vez podría conducir a una disminución de la falta de interés y el agotamiento en el contexto educativo, gracias a la ayuda brindada para gestionar emociones intensas de manera más efectiva. Esto, a su vez, contribuiría a un mayor bienestar emocional y logro académico.

Solla y Morales (2021) presentaron un estudio con el propósito de aplicar una serie de métodos para medir las variables de interés a un grupo específico de adolescentes españoles para determinar sus niveles de salud mental, centrándose en el suicidio y los episodios de ansiedad. **Metodología:** El análisis de datos se realizó utilizando estadísticas de

correlación y regresión múltiple. A los participantes se les pidió que completaran escalas de autoinforme utilizando el formato de respuesta Likert. Se empleó un diseño de investigación no experimental transversal, con muestreo por conveniencia de los 1235 estudiantes de secundaria. El estudio se caracterizó por su enfoque descriptivo, observacional y transversal, adoptando un diseño ex post facto. **Resultados:** Se hallaron niveles no preocupantes en cuanto al riesgo de suicidio, mientras que se observaron niveles promedio con una inclinación hacia niveles altos en términos de ansiedad. A su vez, la correlación entre suicidio y ansiedad se demostró considerando el resto de variables (estrategias de afrontamiento, empatía, IE y prosocialidad). Se encontró una correlación significativa entre ansiedad y riesgo suicida, con niveles más altos en mujeres. Se destacó la relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento efectivas para reducir la ansiedad ($r = -0.50$, $p < 0.01$). **Conclusiones:** Esta investigación tiene implicaciones relevantes para el diagnóstico, orientación y diseño de intervenciones psicoeducativas y clínicas que contribuyan a la mejora de su bienestar y calidad de vida.

Lagos (2020) realizó un estudio con la finalidad de investigar la relación entre la ansiedad que experimentan los estudiantes chilenos en el entorno escolar y su nivel de IE, así como entender si la IE tiene la capacidad de anticipar la ansiedad en ese contexto. **Metodología:** En este estudio, se evaluaron 2670 estudiantes de secundaria en Chile. Se utilizaron dos instrumentos, el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) y la Escala de Metaemoción de Rasgo (TMMS-24), para realizar estas evaluaciones. La edad promedio de los estudiantes fue de 15,50 años, con una variabilidad estándar de 1,12. En cuanto a la distribución por género, el 55,2% eran chicas y el 44,8% eran chicos. **Resultados:** En 2,670 estudiantes chilenos de secundaria (55.2% mujeres), se encontró que la inteligencia emocional predecía la ansiedad escolar. Un 8.3% de los participantes presentó trastornos de

ansiedad asociados a limitaciones funcionales. Los estudiantes con mayor inteligencia emocional mostraron menor ansiedad escolar ($p < 0.05$). **Conclusiones:** Se plantea la sugerencia de que la reducción de la ansiedad no se logra exclusivamente mediante la hiperconciencia de las emociones. Este planteamiento se fundamenta en la observación de que las personas con niveles más elevados de ansiedad suelen mostrar una IE caracterizada por una alta sensibilidad en lo emocional y sin confianza en su habilidad para entender sus propias emociones. No obstante, parece existir una relación entre una menor ansiedad y una mejor habilidad utilizada para entender y graduar las emociones por cuenta propia.

Wang et al. (2020) investigaron respecto con el propósito de evaluar cómo la IE media la asociación entre el volumen de materia gris de la circunvolución temporal media y la ansiedad social en la adolescencia tardía china. **Metodología:** Utilizando un enfoque de morfometría basado en vóxeles a través de imágenes de resonancia magnética estructural, investigamos los correlatos de la materia gris cerebral con la ansiedad social en 231 recién graduados del mismo grado de escuela secundaria. **Resultados:** Un análisis de 231 adolescentes mediante resonancia magnética reveló que la ansiedad social estaba positivamente correlacionada con el volumen de materia gris en el giro temporal medio derecho. La inteligencia emocional mediaba esta relación, incluso al controlar la ansiedad general y la depresión ($p < 0.001$). Fundamentalmente, la IE medió el impacto del volumen correcto de MTG en la ansiedad social. En particular, los resultados persistieron incluso cuando controlamos los efectos de la ansiedad y la depresión generales. **Conclusiones:** En conjunto, la investigación revela que el volumen de materia gris MTG derecho es un correlato neuroestructural de la ansiedad social en una muestra general de adolescentes y sugiere un posible efecto de la IE que actúa de manera indirecta cuando esta es asociada con el volumen de materia gris y la ansiedad social.

Fiorilli et al. (2020) efectuaron un estudio con la finalidad de investigar el papel de la IE rasgo (TEI) en la prevención del agotamiento escolar de estudiantes italianos directa e indirectamente a través de la ansiedad y la resiliencia académica. **Metodología:** El diseño se basó en el modelo de ecuaciones estructurales. La información fue recolectada de un grupo de 1235 estudiantes de secundaria, entre los cuales había 962 mujeres y 273 hombres, con edades comprendidas entre 13 y 17 años (media = 15,46; desviación estándar = 1,22). **Resultados:** Se reveló un fuerte efecto indirecto del TEI sobre el agotamiento escolar, mediado por la ansiedad y los niveles de resiliencia. Es decir, la inteligencia emocional predijo menor ansiedad y mayor resiliencia, reduciendo el riesgo de burnout escolar. El modelo de ecuaciones estructurales confirmó que la ansiedad y la resiliencia mediaban el impacto de la inteligencia emocional sobre el burnout ($\beta = -0.48$, $p < 0.001$). En general, los escolares con un TEI alto tenían menos probabilidades de experimentar ansiedad escolar y más probabilidades de mostrar resiliencia, lo que, a su vez, reducía el riesgo de agotamiento escolar. **Conclusiones:** Los hallazgos se discuten con referencia al papel más amplio de la TEI en contextos educativos y resaltan la necesidad y el potencial de intervenciones científicamente impulsadas para mejorar el ajuste emocional en la escuela y en la vida, en general.

Guerrero et al (2019) publican un estudio con el propósito de evaluar el autoconcepto de púberes españoles y su asociación que se presenta con sus otras dos variables: ansiedad e IE. **Metodología:** En un estudio que involucró a 402 jóvenes con edad adolescente a partir de 12 hasta 19 años, se utilizaron tres herramientas de evaluación: el "TMMS-24", una escala que mide el conocimiento de las emociones; el cuestionario "AF5", que evalúa la percepción de uno mismo, y el "STAI" y "STAIC", que miden la ansiedad en diferentes estados. Estos instrumentos se emplearon para llevar a cabo una investigación enfocada en analizar cómo

la forma en que los adolescentes se ven a sí mismos, su IE y sus niveles de ansiedad se relacionan con factores sociodemográficos y académicos. **Resultados:** Se mostró correlaciones negativas entre ansiedad y todas las dimensiones del autoconcepto ($p < 0.01$). La inteligencia emocional se relacionó con el autoconcepto físico y social. Se encontraron diferencias por género, con mujeres reportando mayores niveles de ansiedad ($p < 0.05$). **Conclusiones:** Puede ser de gran utilidad la introducción de programas de apoyo que se concentren en reforzar la autoimagen. Estos programas podrían incluir la enseñanza de competencias vinculadas a las emociones y las interacciones sociales, además de estrategias para gestionar el estrés y la ansiedad.

Luna et al. (2019) efectuaron una investigación centrándose en el propósito de investigar de qué manera un programa de educación física y deportiva piloto impacta en el bienestar subjetivo, la IE general y la ansiedad social de los adolescentes españoles. **Metodología:** Se formaron dos grupos al azar: uno de control con 44 participantes y uno experimental con 69 estudiantes. En este estudio, se incluyó un grupo de 113 estudiantes de secundaria, con edades entre 12 y 15 años. El programa implementado se basó en el enfoque pedagógico de enseñanza deportiva y se integró en un contexto de educación física de alta calidad, en el que se hizo hincapié en el aprendizaje relacionado con las interacciones sociales y emocionales. Se empleó una corrección de Bonferroni para manejar las comparaciones múltiples. Se utilizó un diseño cuasiexperimental para analizar el efecto del programa, midiendo tanto antes como después de la intervención. **Resultados:** El programa de educación física basado en el modelo de aprendizaje social y emocional mejoró significativamente la inteligencia emocional y redujo la ansiedad social en el grupo experimental ($p < 0,01$). Se aplicó una corrección de Bonferroni para múltiples comparaciones. **Conclusiones:** Estos resultados alentadores respaldan la eficacia del

programa en la consecución de sus objetivos educativos, al mismo tiempo que enfatizan que el programa es una propuesta docente innovadora adecuada y práctica.

Fedorenko et al. (2019) analizaron la relación entre inteligencia emocional, agresión y ansiedad en adolescentes con sentencias suspendidas, comparándolos con adolescentes sin antecedentes. Se evaluaron 100 estudiantes (50 con historial delictivo y 50 sin él) mediante pruebas psicológicas como el Bass-Darki Test (BDI), STAI y EIS (Hall). Los resultados mostraron que los adolescentes con antecedentes delictivos tenían menor inteligencia emocional, especialmente en reconocimiento emocional (media de 1,808 vs. 3,242 en el grupo de control, $p = 0.000001$). Además, su agresión física e indirecta correlacionó negativamente con la automotivación (-0.5 y -0.8, respectivamente). También se halló una fuerte relación entre alta ansiedad y baja inteligencia emocional. Por otro lado, los adolescentes sin historial delictivo demostraron mejor autorregulación emocional, lo que redujo su agresión y ansiedad. Se concluyó que fortalecer la inteligencia emocional puede ayudar a prevenir conductas delictivas y mejorar la adaptación social en adolescentes en riesgo. Se recomienda implementar programas de intervención psicológica para mejorar la automotivación y la gestión emocional.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Basilio (2022) efectuó su estudio con el objetivo de investigar los niveles de asociación entre la ansiedad de escolares con sus niveles de IE de Huánuco, Perú.

Metodología: En la investigación se realizaron evaluaciones en 230 estudiantes, y se eligió un diseño que se centra en las relaciones entre las variables y se clasificó como un estudio correlacional con un enfoque principal en su contenido. **Resultados:** Los hallazgos indican que existe una conexión importante entre la ansiedad de tipo Estado y Rasgo y la IE. Estos hallazgos se basan en el análisis de correlaciones bivariadas utilizando el coeficiente Pearson

en el análisis de correlaciones, que arrojó un valor de $p=-0,041$. En consecuencia, se aceptó la hipótesis alternativa y se rechazó la hipótesis nula. Al considerar hipótesis específicas, se observaron los siguientes resultados respecto a los niveles de asociación de la Ansiedad Estado con las dimensiones de la IE: Intrapersonal ($p=0,062$); Interpersonal ($p=0,022$); Adaptabilidad ($p=0,030$); Manejo del Estrés ($p=0,013$); Estado de Ánimo General ($p=0,007$). En cuanto a la Ansiedad Rasgo, las relaciones con las dimensiones de IE fueron menos significativas: Intrapersonal ($p=0,101$); Interpersonal ($p=0,029$); Adaptabilidad ($p=0,043$); Manejo del Estrés ($p=0,333$); Estado de Ánimo General ($p=0,000$). **Conclusiones:** Explorar la viabilidad de programas que fomenten competencias para que los estudiantes comprendan y comuniquen emociones eficazmente, mientras se reduce este tipo de ansiedad, sería beneficioso. Potencialmente, se podría mejorar la capacidad de los estudiantes para gestionar la ansiedad Rasgo-Estado en situaciones percibidas como inciertas o amenazantes.

García et al. (2022) desarrollaron un artículo de investigación con la finalidad de determinar si existe una conexión significativa entre las dos variables centrales: ansiedad en púberes en San Martín, Perú con sus niveles de IE. **Metodología:** Este estudio siguió un enfoque de investigación que no implicó experimentos directos y se enfocó en encontrar correlaciones entre variables. Se llevó a cabo con una muestra de 350 adolescentes, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, abarcando tanto a hombres como mujeres. La recopilación de datos se realizó mediante la utilización de dos herramientas: el Inventario de IE de BarOn Ice-NA en su versión completa, el cual había sido adaptado al contexto peruano por Ugarriza y Pajares en 2004, y la Escala de Ansiedad por Coronavirus (CAS), que fue traducida al español por Rulman en 2020. **Resultados:** Se encontró una correlación negativa significativa entre inteligencia emocional y ansiedad por COVID-19 ($r = -0.109, p < 0.05$). Sin embargo, la dimensión intrapersonal mostró una relación positiva con la ansiedad ($r =$

0.280, $p < 0.05$), mientras que las dimensiones interpersonales ($r = -0.183$, $p < 0.05$) y adaptabilidad ($r = -0.160$, $p < 0.05$) presentaron correlaciones inversas significativas con la ansiedad. **Conclusiones:** A medida que se desarrolla más IE, se observa una reducción de la ansiedad asociados con la COVID-19 en los adolescentes en estudio.

Avendaño (2021) efectúa un trabajo investigativo con la finalidad de explorar la relación entre la IE y la ansiedad en estudiantes de educación primaria de escuelas públicas en San Juan de Miraflores, en Lima, Perú. **Metodología:** Se llevó a cabo una encuesta con un grupo de 342 estudiantes de educación primaria, asegurando una distribución igualitaria entre géneros. En esta encuesta, se emplearon dos instrumentos: el Inventario de Cociente Emocional, creado por el autor Baron Ice, y la Lista de Control de Conductas de Ansiedad en Niños, diseñada por la autora Ida Alarcón. **Resultados:** Se constató que tanto la habilidad para lidiar con el estrés ($r=-0,177$) como la capacidad de adaptación ($r=-0,289$) tienen una correlación significativa con la ansiedad. Estos hallazgos respaldan la conexión entre los niveles de ansiedad y la IE, como se manifiesta en el puntaje total ($r=-0,446$). No obstante, se notó que ni el aspecto intrapersonal ni el interpersonal guardan una relación directa con la ansiedad. **Conclusiones:** La estrecha relación entre las variables estudiadas y las respuestas obtenidas es reafirmada. Se destaca la relevancia de la IE en las interacciones cotidianas y el manejo de emociones, incluida la ansiedad.

Coronado y Delgado (2021) llevaron a cabo un trabajo de investigación con el fin de examinar si existe una relación entre la IE y los niveles de ansiedad en estudiantes de secundaria que asisten a la institución educativa "San Joaquín" en Tumbayaco, en Lambayeque, Perú durante la pandemia de COVID-19. **Metodología:** La IE y la ansiedad fueron medidas con herramientas adaptadas por las investigadoras. Se evaluó un grupo de 69 estudiantes de primer a quinto grado de secundaria, con prioridad en la correlación entre variables y un

análisis de datos transversal, en un enfoque no experimental. **Resultados:** Se estableció una correlación inversa y significativa entre ambas variables. En niveles intermedios se sitúan la IE y sus dimensiones, mientras que la ansiedad y sus dimensiones tienden a ser bajas en general. La ansiedad guarda una relación inversa con ciertas dimensiones de IE, como habilidades interpersonales, adaptabilidad y estado de ánimo. Principalmente en manejo del estrés se observa en hombres, mientras que, en mujeres, se guarda una relación inversa con adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Las conexiones más sólidas con la ansiedad se demostraron en los indicadores de tolerancia al estrés y control de impulsos. **Conclusiones:** Es crucial promover colaboración entre Psicología, padres, familiares, estudiantes y docentes para ayudar a los adolescentes a enfrentar los desafíos de la COVID-19 y la educación actual. El objetivo es equiparlos con herramientas ante el aumento del estrés y la ansiedad.

Vargas (2019) efectúa su estudio con la finalidad de examinar la relación entre la IE y los niveles de ansiedad en estudiantes adolescentes que estaban matriculados en el Centro Preuniversitario de la Universidad Católica de Santa María, en Arequipa, Perú. **Metodología:** Se empleó IBM SPSS v25 con correlación de Spearman al 95% de confianza. Se usaron Bar-On ICE y STAI para evaluar IE y ansiedad. 485 estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Católica de Santa María participaron en un estudio observacional y correlacional. **Resultados:** Se encontró una correlación inversa entre ansiedad e IE ($p < 0,001$; $r = -0,620$), con correlaciones similares en los componentes. La mayoría de los estudiantes (81.4%) tenían entre 15 y 17 años, con mayoría de mujeres (58.1%) y un 54.4% interesados en carreras de salud. Casi todos (98.8%) mostraron IE 'excelente' y un 79.2% reportó ansiedad 'baja'. **Conclusiones:** Durante la investigación de estudiantes adolescentes en el Centro Preuniversitario de la Universidad Católica de Santa María, se hizo este

descubrimiento. El estudio se enfoca en comprender la adolescencia, la ansiedad y la IE. Se encontró una relación importante y estadísticamente válida entre la reducción de la ansiedad y el aumento de la IE en estos estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Variable 1: Inteligencia emocional (IE)

2.2.1.1. Definición y características de Inteligencia emocional (IE)

La definición de IE se fundamenta en la capacidad de comprender y manejar tanto las emociones propias como las de los demás, lo que implica la habilidad para percibir e interpretar con precisión los estados emocionales. Muchos estudios argumentaron que el manejo del estrés es una función clave de la IE (Sarabia-Cobo et al., 2017). Al enfrentar un evento estresante, las emociones primarias como la ira y el miedo dominan la razón de quienes no pueden controlar sus emociones, lo que resulta en comportamientos impulsivos, irritables y, en ocasiones, destructivos (Fteiha & Awwad, 2020). Si las personas pueden controlar sus emociones adecuadamente, pueden aliviar el impacto de los sentimientos negativos y evitar conductas que pongan en riesgo la salud. Una mayor IE se asocia con un mejor bienestar personal y mayores comportamientos que promueven la salud (Fernández-Berrocal & Cabello, 2016; Shen et al., 2022). Otros estudios encontraron que es poco probable que las personas con menor IE mantengan relaciones interpersonales; por lo tanto, no pueden esperar apoyo de los demás cuando tienen problemas y es más probable que desarrollen retraimiento y evitación social (Cejudo et al., 2018). Basado en la propuesta de Daniel Goleman de 1995, que decía que la IE es la capacidad de un individuo para frenar los sentimientos negativos y reemplazarlos con emociones positivas (Fei et al., 2023; Fteiha & Awwad, 2020).

A partir del Nuevo Modelo Educativo se pueden destacar algunos de los siguientes: el Espacio Europeo de Educación Superior (Castañeda, 2016), el modelo EuroPsy para el desarrollo de competencias (Belaunzaran, 2019) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en el 2005, la necesidad Desarrollar competencias sistémicas en los futuros egresados, incluyendo recursos psicológicos inter e intrapersonales como la IE, la empatía y la capacidad de resolución y enfrentamiento de problemas y adversidades.

Las emociones son construcciones clave relacionadas con la complacencia con el vivir y el bienestar a nivel emocional y psicológico, según modelos teóricos clásicos como los de Goleman en 1995, Mayer et al. en el 2012, y Bar On en el 2006 y otros más recientes como Bisquerra et al. en el 2007 de alguna manera, en estos modelos, es evidente que las habilidades emocionales se pueden dividir en dos polos dentro de un continuo. El lado positivo incluye elementos como estrategias de afrontamiento productivas, habilidades sociales, prosocialidad y actitudes empáticas y el lado negativo que puede incluir síntomas como ansiedad, estrés y depresión, que, al mismo tiempo, pueden considerarse relevantes para la salud. evaluar el nivel de riesgo y la ideación suicida de manera consistente con la literatura empírica localizada (Fonseca-Pedrero et al., 2020; Lew et al., 2019; Solla et al., 2021; Zhang et al., 2019).

Aunque la exposición continua a factores estresantes relacionados con la escuela a menudo conduce al agotamiento, se ha demostrado que la presencia de algunos rasgos y características individuales actúan en esta relación, lo que lleva a diferentes grados de vulnerabilidad a este síndrome en la adolescencia (Jiménez et al., 2020; Seibert et al., 2016). Variables individuales como las habilidades emocionales tienen un rol muy relevante en la convivencia de los estudiantes en el ambiente del

plantel. Se ha demostrado que la regulación de las emociones relacionadas con la escuela predice los niveles de agotamiento (Seibert et al., 2017) y está asociada con el éxito académico, la autoeficacia y el bienestar de los estudiantes (Morales & Pérez-Mármol, 2019; Pérez-Fuentes, Molero, et al., 2019). La IE se refiere a la percepción, comprensión y gestión eficaz de las emociones propias y de los demás (Schutte & Loi, 2014).

De los factores que componen este constructo, se ha demostrado que los factores de manejo del estado de ánimo y el estrés son especialmente relevantes para prevenir el desarrollo del agotamiento en la población activa (Molero et al., 2018; Pérez-Fuentes, Molero-Jurado, et al., 2019). Del mismo modo, un estudio de Erbil et al. (Erbil et al., 2016) encontraron una fuerte asociación negativa entre el manejo del estrés y el estado de ánimo de la IE con los niveles de agotamiento en estudiantes de arquitectura. En la escuela, unos niveles elevados de IE se han asociado con un menor estrés académico (Enns et al., 2018). Así, los estudiantes con más IE pueden combatir el estrés académico de forma eficaz, aumentando su satisfacción con la vida (Cazan & Năstasă, 2015) y su compromiso y rendimiento en el aula (Fernández et al., 2019; Pérez-Fuentes et al., 2020). De hecho, un estudio realizado con estudiantes de secundaria españoles encontró una relación negativa entre la regulación de las emociones y el resto de factores de la IE con el burnout académico (Usán et al., 2020). Por el contrario, una mala regulación de las emociones aumenta el agotamiento en los adolescentes (Gázquez et al., 2022).

Por tanto, trabajar la competencia emocional en las escuelas puede ser una medida eficaz para disminuir el agotamiento de los estudiantes de secundaria (Chacón-Cuberos et al., 2019). En esta línea, como demuestran Cheung y Li (2019),

la fortaleza mental de los jóvenes está relacionada con el agotamiento académico, de modo que la capacidad de permanecer bajo control y concentrado bajo estrés en situaciones estresantes se asocia con un menor burnout. Sin embargo, el estudio de Caballero y Suárez (2019) mostró que los estudiantes “quemados” (es decir, aquellos que tienen puntuaciones altas en Agotamiento y Cinismo y puntuaciones bajas en Eficacia) muestran altos niveles de ansiedad y no emplean estrategias adaptativas. estrategias para aliviar su angustia, como expresar sus emociones (Gázquez et al., 2022).

Según la discusión anterior, la IE puede ejercer un efecto protector cuando las manifestaciones sintomáticas y emocionales de ansiedad en eventos estresantes cotidianos adquieren la connotación de catastróficos, es decir, cuando los jóvenes tienen altos niveles de sensibilidad a la ansiedad. Esta hipótesis está respaldada por estudios como el de Sahranavard et al. (2018), quienes descubrieron que mejorar la manera de controlar del estrés, como uno de los componentes de la IE, manifestada en los escolares tenía efectividad para reducir la sensibilidad a la ansiedad, lo que aumentaba su capacidad para afrontar los desafíos académicos y sus expectativas de éxito educativo. En este sentido, un programa de secundaria en el que a los adolescentes a quienes se les enseñaron habilidades para reducir la ansiedad mediante el manejo de sus emociones, entre otros factores, mejoró su funcionamiento y bienestar diario, además de prevenir la aparición de problemas de salud mental que afectan negativamente el rendimiento escolar, como el agotamiento (Van Loon et al., 2019). Así, el cuidado de los sentimientos y emociones de los estudiantes con problemas escolares ha demostrado una mejora en las alteraciones emocionales, preparándolos para afrontar diversas situaciones académicas (Sahranavard et al.,

2018). Este apoyo en el contexto académico es especialmente necesario para estudiantes propensos a la ansiedad (Monrouxe et al., 2017) ya que dotar a los individuos de una mayor capacidad de gestión de sus estados emocionales con IE permite reducir la ansiedad, lo que luego repercute en su bienestar (Molero et al., 2019) y su rendimiento académico (Morales-Vives et al., 2020).

Los resultados de Gazquez et al. (2022) mostraron correlaciones positivas entre el agotamiento y el cinismo y la sensibilidad a la ansiedad física, cognitiva y social, mientras que para la eficacia fueron negativas. Estos resultados, por tanto, sugieren una relación entre una mayor vulnerabilidad a la ansiedad y el agotamiento académico. Esto es especialmente importante porque, hasta donde sabemos, la asociación entre estas variables ha sido muy poco analizada, aunque estudios previos ya han apuntado en esta dirección al mostrar la presencia de síntomas más fuertes de desgaste académico en estudiantes con síntomas de ansiedad (Puente-Maxera et al., 2018). Al mismo tiempo, se encontró que el factor de eficacia del agotamiento se correlacionaba positivamente con todas las escalas de IE. Sin embargo, en el agotamiento emocional las relaciones fueron negativas para sus tres componentes o factores de la IE: estado de ánimo, manejo del estrés e intrapersonal, a lo que se sumaba la adaptabilidad en el caso del cinismo. Estos datos son similares a los encontrados en otros estudios, que han demostrado relaciones negativas entre la regulación de las emociones y los niveles de agotamiento académico (Gázquez et al., 2022; Wersebe et al., 2018)

Luego, la muestra se agrupó por niveles de sensibilidad a la ansiedad para descubrir si una mayor vulnerabilidad a eventos adversos marcaba una diferencia en los niveles de agotamiento de los estudiantes. Según los resultados, los jóvenes del

grupo con alta sensibilidad a la ansiedad mostraron mayores niveles de agotamiento emocional y cinismo que los estudiantes con baja sensibilidad, mientras que no se encontraron diferencias en la eficacia. Estos resultados muestran que los adolescentes que interpretaron los síntomas de ansiedad como potencialmente peligrosos tendieron a mostrar una actitud de desapego de sus estudios y agotamiento emocional. Sin embargo, no sintieron que su desempeño académico fuera menos efectivo que el de otros estudiantes que eran menos sensibles a la ansiedad. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de los estudios de evitación experiencial (Méndez-Giménez et al., 2016), que han postulado que los individuos con alta sensibilidad a la ansiedad evitan situaciones que los ponen nerviosos, como eventos académicos estresantes (Chapman, 2009). Así, afrontar situaciones en la escuela como si carecieran de valor y fueran debilitantes personalmente haría que el estrés generado por acontecimientos académicos estresantes fuera intimidante, sin que ello implicara que su sentimiento de capacidad académica se viera reducido. Podemos decir, por tanto, que la sensibilidad a la ansiedad es un factor de personalidad asociado al burnout académico, y que el manejo del estrés y el estado de ánimo, como componentes de la IE, intervienen en esta relación meditando entre ambas variables. Los estudiantes que no son tan capaces de afrontar emociones abrumadoras y que tienen un estado de ánimo negativo tendrían una mayor sensación de amenaza ante estímulos identificados como adversos y, finalmente, tendrían mayores niveles de burnout (Gázquez et al., 2022).

De este modo, los resultados de Gázquez et al. (2022) mostraron que hasta el momento se analizó el posible efecto mediador de la IE sobre el poder predictivo de la sensibilidad a la ansiedad para el burnout académico. Específicamente, se ingresaron como posibles mediadores el manejo del estrés y el estado de ánimo, como

factores de IE correlacionados con todas las subescalas de agotamiento académico y sensibilidad a la ansiedad (Gázquez et al., 2022).

2.2.1.2. Teorías y modelos de la Inteligencia emocional (IE)

El desarrollo de diversas herramientas para evaluar los conceptos relacionados ha sido impulsado por los enfoques de la IE. Desde una de las dos perspectivas principales, la habilidad o el modelo mixto, cada marco teórico conceptualiza la IE. La IE es vista como una forma pura de habilidad mental por los modelos basados en habilidades, considerándola como inteligencia en sí misma. Por otro lado, los modelos mixtos combinan aspectos de habilidad mental con rasgos de personalidad. Los modelos de rasgos de IE se refieren a las percepciones individuales de sus propias capacidades emocionales (Sfetcu, 2020).

A) Modelo de habilidades de Mayer y Salovey.

En 2004, se consideró por parte de Reuven Bar-On que la IE-social comprende un conjunto de habilidades, competencias y recursos emocionales y sociales interrelacionados que influyen en nuestra capacidad para comprendernos a nosotros mismos, comunicarnos efectivamente, entender a los demás, relacionarnos con ellos y manejar las demandas y desafíos cotidianos, así como las presiones que enfrentamos. También se planteó que la IE es susceptible de desarrollo a lo largo del tiempo y puede ser mejorada mediante práctica, instrucción y terapia.

Las emociones son fuentes de información que ayudan a las redes sociales. El modelo incluye cuatro tipos de habilidades: 1. Percepción de emociones; 2. Uso de las emociones; 3. Comprender las emociones; y 4. Gestión emocional

En el modelo de Mayer y Salovey del 2003, cada capacidad se mide mediante tareas específicas según lo mencionan Brackett y Mayer en el 2003. La prueba

psicométrica para evaluar de IE Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) se basa en pruebas de coeficiente intelectual basadas en capacidades. Los autores sugieren que la IE, evaluada a través del enfoque de habilidades, cumple ciertos criterios convencionales para ser considerada como una forma emergente de inteligencia: operacionalización como un conjunto de habilidades, objetividad de las respuestas, correlación de puntuaciones con inteligencias existentes, variación única y puntuaciones que aumentan con la edad. El MSCEIT es una medida consensual que compara las respuestas de los individuos con las de una muestra de encuestados. Las respuestas se consideran emocionalmente "inteligentes" sólo si la mayoría de la muestra dio respuestas similares.

Otras medidas del modelo de capacidad incluyen: Análisis diagnóstico de precisión no verbal; prueba rápida de reconocimiento de japoneses y caucásicos; y escala de niveles de conciencia emocional.

Hay estudios que contradicen la validez de estas pruebas. El modelo de capacidad ha sido criticado en la investigación por su ambigüedad y falta de predicciones en el lugar de trabajo pero, en comparación con las escalas de IE autoinformadas, este modelo no se basa en la opinión de los individuos sobre sí mismos (Sfetcu, 2020).

B) El modelo mixto de Goleman

En 1998, se delineó por Daniel Goleman la IE como la capacidad de manejar eficazmente nuestras emociones en todas nuestras interacciones personales. Además, se incluye la habilidad para identificar y comprender tanto nuestros propios sentimientos como los de los demás, así como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos. El primer modelo de Daniel Goleman se centra en las habilidades necesarias

para el desempeño del liderazgo, incluidos cinco constructos principales de IE, con veinticinco competencias: 1. Autoconciencia; 2. Autorregulación; 3. Habilidad social; 4. Empatía; y 5. Motivación.

Un análisis más detallado de Richard Boyatzis, según Goleman, Boyatzis y McKee en el 2002, redujo el número de habilidades a veinte y las áreas a cuatro: 1. Autoconciencia (a. Conciencia de las propias emociones; b. Autoevaluación precisa; c. Auto confianza); 2. Autogestión: (a. Autocontrol emocional; b. Transparencia; c. Adaptabilidad; d. Orientación de esfuerzos; e. Iniciativa; f. Optimismo); y 3. Conciencia social: (a. Empatía; b. Conciencia organizacional; c. Orientación de servicios); 4. Gestión de relaciones; (a. Gestionar a otros; b. Liderazgo inspirado; c. Influencia; d. Manejo de conflictos; e. Trabajo en equipo y colaboración).

El modelo de Goleman se puede medir en base a: 1. El Inventario de Competencias Emocionales (ECI) creado en 1999, revisado como Inventario de Competencias Emocionales (ESCI) en 2007; 2. Evaluación de IE desarrollada en 2001 como un autoinforme. Este modelo ha sido criticado como simplemente "psicología popular" (Sfetcu, 2020).

C) El modelo mixto de Bar-On

Se sugirió que la IE pueda ser moldeada con el tiempo y fortalecida mediante práctica, orientación y terapia. Además, en 2004, se realizó un análisis por parte de Reuven Bar-On donde se consideró que la IE-social está compuesta por una serie de capacidades, destrezas y recursos emocionales y sociales entrelazados que impactan en la habilidad para autoentenderse, comunicarse de manera efectiva, comprender a los demás, establecer relaciones, y gestionar las exigencias y desafíos diarios, así como las presiones que son enfrentadas.

Centrándose más en los procesos que en los resultados, se destaca que el modelo de IE de Bar-On en 2004 está orientado hacia el potencial de rendimiento en lugar del rendimiento en sí mismo. La IE se centra en: 1. un grupo de habilidades emocionales y sociales; y 2. la capacidad de afrontar y adaptarse

Su modelo mixto incluye cinco componentes de IE: Intrapersonal (Autoestima; Conciencia de las propias emociones; Asertividad o Independencia o Tenacidad); Interpersonales (Empatía; Responsabilidad social; Relación interpersonal); Adaptabilidad (Prueba de realidad; Flexibilidad; Resolución de problemas); Manejo del estrés (Tolerancia al estrés; Control de impulsividad); Estado de ánimo general (Optimismo; felicidad).

Bar-On en el año 2004 ha desarrollado varias versiones del Emotion Quotient Inventory dependiendo de grupos y situaciones específicas. El Inventario de Cociente de Emociones se correlaciona sólo mínimamente con la Prueba de IE de Mayer-Salovey-Caruso, pero más significativamente con otra medida de IE de autoinforme, la Prueba de IE de Autoinforme de Schutte y otros en 1998 (Sfetcu, 2020).

D) Modelo de rasgos de Petrides

Konstantinos V. Petrides en el año 2000 desarrolló este modelo como "una constelación de autopercepciones emocionales ubicadas en los niveles inferiores de la personalidad". El modelo de rasgo se refiere a las autopercepciones del individuo sobre sus habilidades emocionales, siendo etiquetado como rasgo de autoeficacia emocional. Es un constructo fuera de la taxonomía de la capacidad cognitiva humana.

Para las mediciones de autoinforme de IE, se puede utilizar EQ-i, el Test de IE SUEIT (Test de IE de la Universidad de Swinburne), el modelo Schutte de IE, etc., siendo mediciones bastante limitadas de IE. EQ-i 2.0, inicialmente conocido como BarOn EQ-i, fue la primera medición de IE de autoinforme, con las mejores reglas, confiabilidad y validez de las mediciones del autoinforme.

Otro instrumento de medición, TEI ofrece una operacionalización del modelo de Konstantinos V. Petrides con referencia a algunos de los cinco grandes rasgos de personalidad.

Otros modelos y medidas: Niveles de la escala de conciencia emocional (LEAS) de Lane y Schwartz en 1987; y Prueba de IE de autoinforme (SREIT) de Petrides y Furnham en 2000.

Existen similitudes teóricas y estadísticas entre los diferentes modelos de IE. Todos los modelos pretenden ayudar a comprender y desarrollar la IE, basándose en componentes esenciales de la inteligencia, entre ellos la gestión y conciencia de los estados emocionales. Brackett y Mayer en el año 2003 encontraron similitudes significativas entre los modelos Mayer-Salovey-Caruso y Bar-On (Sfetcu, 2020).

2.2.2. Variable 2: Ansiedad

2.2.2.1. Definición de la Ansiedad

La ansiedad se define como un estado mental caracterizado por una inquietud extrema, una emoción intensa y un alto nivel de inseguridad. Los psicofisiólogos han reconocido desde hace mucho tiempo las diversas funciones de la ansiedad en el comportamiento humano y las enfermedades mentales. Debe reconocerse que el valor de supervivencia de la ansiedad es tan importante para la experiencia humana como el dolor. Gran parte del impulso inicial para demostrar el origen y el papel de los trastornos de ansiedad en las enfermedades mentales proviene de libros sobre psicoanálisis, especialmente los de Freud y sus estudiantes, que se basan en historias de casos y observaciones clínicas personales (Tuma & Maser, 2019).

Respecto a la categorización de la ansiedad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ofrece un grupo amplio donde se incluyen los trastornos de ansiedad fóbica dentro de los que estarían la agorafobia, las fobias sociales, y otros tipos de fobias específicas, como la acrofobia, fobias a los animales, claustrofobia y fobia simple, además de los trastornos de ansiedad fóbicos inespecíficos. Fuera de esta clasificación de fobias relacionadas con la ansiedad, encontraríamos otros tipos de ansiedad, entre ellos el trastorno de pánico, el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno depresivo y de ansiedad, y otros trastornos de ansiedad específicos e inespecíficos (OMS, 2019; Solla et al., 2021).

Intervenciones conductuales: La ansiedad se entiende como una respuesta a un estímulo, mientras que posteriormente actuará como estímulo sobre las respuestas. Las intervenciones se centraron en el control de esta ansiedad centrándose en la teoría del impulso sobre la ansiedad. El método de abordaje se basa en la identificación de

los primeros signos de ansiedad, para, una vez reconocidos, poner en práctica técnicas para su reducción y control. Este tipo de intervención no ha sido ampliamente estudiada, por lo que no se sabe realmente si los resultados positivos se mantienen en el tiempo; sin embargo, estos resultados positivos se muestran en el 50% de los casos (Solla et al., 2021).

Intervenciones cognitivo-conductuales: La ansiedad se entiende como una respuesta a situaciones amenazantes independientemente de que representen un riesgo real para el individuo. Esto surgiría debido a una ecuación entre la probabilidad de la amenaza percibida y la capacidad de afrontarla. Este tipo de intervención se basa en una reestructuración cognitiva centrada en el control de la situación por parte del individuo que sufre ansiedad y en la identificación de la probabilidad de que ocurra el evento en cuestión que provoca estos niveles de ansiedad. Una identificación fallida de esta probabilidad de ocurrencia llevaría al paciente a presentar dificultades ante un problema. Las tasas de efectividad de este tipo de intervención se sitúan entre el 50% y el 60% y la mejora es persistente en el tiempo (Solla et al., 2021).

Intervenciones cognitivas con elementos metacognitivos: Estas intervenciones se centran en que cuando surge la ansiedad en un paciente con un trastorno de ansiedad generalizada (TAG), genera preocupación en el paciente. Esta preocupación viene de la mano de la hiperactivación fisiológica que desemboca en creencias negativas sobre la preocupación y en un intento de controlar la misma. Esto, a su vez, hace que el hecho de querer controlar la preocupación sea un nuevo foco de preocupación y, por tanto, se generen mayores niveles de ansiedad y valoraciones negativas de lo que está sucediendo. Los síntomas cognitivos y somáticos se interpretan en estos casos como una pérdida de control. Estas intervenciones se

centran en la técnica principal de ser consciente del problema y encontrar una solución adaptada al mismo, jugar con la exposición imaginativa y centrarse en la reestructuración cognitiva de las creencias positivas sobre la preocupación. En cuanto a los índices de efectividad, se encuentran entre los más altos, presentando una efectividad de entre el 75% y el 77% (Solla et al., 2021).

2.2.2.2. Causas de la Ansiedad

En lo que respecta a las diferencias individuales, encontramos una marcada variabilidad en cómo las personas reaccionan ante la incertidumbre y las amenazas. A menudo, aquellos que son más sensibles muestran tendencias a procesar información de manera sesgada, experimentan respuestas más intensas ante situaciones amenazantes y tienen una menor capacidad para tolerar la incertidumbre. Además, suelen prestar una mayor atención a las señales que sugieren la presencia de amenazas. Estas particularidades individuales están estrechamente relacionadas con la adquisición de sesgos en el aprendizaje, respuestas más intensas ante amenazas (Aylward et al., 2019; Koban et al., 2017), menor capacidad para lidiar con la incertidumbre (Grupe & Nitschke, 2013; Moustafa et al., 2015) y una mayor vigilancia hacia señales que podrían representar peligro (Aylward et al., 2019).

Cuando hablamos de la ansiedad, es esencial destacar que la incertidumbre en sí misma puede desencadenarla, ya que da indicios de posibles amenazas desconocidas (Carleton, 2016). Además, se incluyen en este contexto la incertidumbre en torno a la propia habilidad para enfrentar las amenazas (Levy & Schiller, 2021), la incertidumbre acerca de qué acciones efectivas se pueden tomar para lidiar con la amenaza y la preocupación relacionada con la posibilidad de que los objetivos personales no se alcancen. Sin embargo, cuando se profundiza en la

experiencia de la ansiedad, las principales fuentes de incertidumbre suelen estar relacionadas con señales ambiguas que pueden prever la presencia de múltiples amenazas, cada una con su propia probabilidad y nivel de peligro (Horned & Vanhée, 2023).

La incertidumbre puede ser categorizada en diversos tipos, que incluyen aspectos como la incertidumbre sensorial (relacionada con los sentidos), la incertidumbre sobre el estado actual de las cosas, la incertidumbre sobre las reglas que rigen una situación y la incertidumbre sobre los resultados futuros. Cada uno de estos tipos de incertidumbre ejerce un efecto particular en el funcionamiento del cerebro. La percepción de cuán amenazante o peligrosa es una amenaza se ve fuertemente influenciada por la importancia de lo que está en juego y la confianza en la capacidad para afrontarla. Para ahondar en la comprensión de lo que origina la ansiedad, podemos definir una amenaza como una posible situación de riesgo en el futuro que se deriva de la observación de señales que son interpretadas como indicativas de eventos adversos, basándose en experiencias pasadas y reglas de juicio aprendidas (Horned & Vanhée, 2023; Levy & Schiller, 2021).

A pesar de que en la psicología no hay un acuerdo definitivo en cuanto al origen de la ansiedad, generalmente se acepta que esta emoción se manifiesta cuando una persona percibe circunstancias inciertas que amenazan sus metas y necesidades. Esto contrasta con el miedo, el cual se asocia a amenazas más inmediatas y concretas (Horned & Vanhée, 2023).

2.2.2.3. Procesos de la Ansiedad

Procesos mentales. El proceso mental de ansiedad comienza cuando se detecta una amenaza incierta, lo que desencadena un estado de vigilancia en el que se

asignan recursos de atención a las amenazas potenciales, además de aumentar la prominencia de los recuerdos relacionados con la amenaza. En esta etapa, se evalúa la naturaleza de la amenaza, incluida una estimación de su incertidumbre y peligro potencial. Seguido de una evaluación secundaria de uno mismo y de su capacidad para hacer frente a la amenaza, incluida una estimación de los recursos disponibles y la capacidad de tener control (Horned & Vanhée, 2023).

Luego, la ansiedad se experimenta como un estado afectivo negativo caracterizado por sentimientos de tensión e impotencia en respuesta a una incapacidad percibida para controlar o predecir las propias metas. La preocupación puede considerarse como un método para afrontar este sentimiento de incertidumbre e incontrolabilidad, imaginando posibles peligros futuros y considerando estrategias para aumentar el control sobre ellos (Moustafa et al., 2015). Además de actualizar creencias mantenidas para reducir la ansiedad, como reconsiderar el valor de una meta amenazada con el propósito de reducir la ansiedad que desencadena (Horned & Vanhée, 2023; Uusberg et al., 2019).

Procesos neurológicos. El Sistema de Inhibición del Comportamiento (BIS) se identifica como responsable de la ansiedad, siendo las estructuras y funciones clave: la amígdala, que realiza evaluaciones emocionales de las entradas y media el aumento de la excitación (por ejemplo, recompensa o castigo) (LeDoux & Pine, 2016); el sistema septohipocámpico responsable de la regulación de objetivos, reaccionando ante discrepancias, conflictos e incertidumbre que coinciden con los objetivos; y la corteza prefrontal, implicada en el control de la atención y funciones más complejas como las expresadas en la ansiedad social. En respuesta a los desencadenantes de la ansiedad, se sabe que estos sistemas son responsables de la

inhibición del comportamiento, sentimientos de angustia y una mayor sensibilidad a la información relacionada con amenazas (Jonas et al., 2014). En niveles más bajos de procesamiento de información, la ansiedad tiene una mayor superposición con otras emociones negativas como el miedo, compartiendo sistemas subcorticales responsables de un aumento de la excitación (por ejemplo, aumento de la frecuencia cardíaca, conductancia de la piel) a través de una liberación de neuroquímicos que incluyen noradrenalina y cortisol (LeDoux & Pine, 2016). Características conductuales La conducta ansiosa generalmente se caracteriza por un aumento en la evitación, favoreciendo conductas que minimizan el riesgo anticipado así como la incertidumbre (Grupe & Nitschke, 2013; Kryptos et al., 2015). Además de una mayor vigilancia y búsqueda de información relacionada con amenazas, como escaneo del entorno y búsqueda de información. La forma en que los humanos se comportan para reducir la ansiedad se estudia comúnmente en psicología como formas de afrontamiento, con dos categorías populares: el afrontamiento centrado en el problema, cuyo objetivo es resolver la fuente de la ansiedad, y el afrontamiento centrado en las emociones, que apunta a la experiencia de ansiedad, como la distracción. o revisar creencias mantenidas (Horned & Vanhée, 2023).

Procesos desadaptativos. Si bien la ansiedad es una emoción adaptativa que nos ayuda a identificar riesgos y motivarnos a tomar el control, también puede salirse de control y volverse debilitante para la vida cotidiana, como lo demuestran los efectos paralizantes de los trastornos de ansiedad. Estos trastornos suelen caracterizarse por comportamientos desadaptativos, que a menudo convierten la ansiedad en una espiral que se refuerza a sí misma. Ejemplos de comportamiento desadaptativo incluyen respuestas excesivamente conservadoras y evitativas a las

amenazas, que sólo son efectivas para reducir la incertidumbre y la ansiedad en el corto plazo (Grupe & Nitschke, 2013), refuerzan las creencias falsas sobre las amenazas y aumentan aún más la sensibilidad futura (Carleton, 2016). Función de la ansiedad La ansiedad se ha investigado durante milenios (Crocq, 2015) y existen teorías desde muchas perspectivas y disciplinas que intentan explicar el mecanismo y la función de la ansiedad. Ejemplos notables incluyen teorías filosóficas y teológicas que tienden a enfatizar fuentes existenciales de ansiedad, como la falta de sentido o la muerte (Shults et al., 2018), y aquellas que buscan explicar la ansiedad en un contexto determinado, como el lugar de trabajo (Cheng & McCarthy, 2018; Horned & Vanhée, 2023).

Sin embargo, las teorías psicológicas suelen colocar la incertidumbre en el centro de la ansiedad, ejemplificada por la teoría de la ansiedad de Miceli y Castelfranchi como una emoción epistémica que sostiene que el objeto de la ansiedad es la incertidumbre con la que un evento implica un peligro que amenaza con frustrar una meta (Miceli et al., 2015). Luego, la ansiedad funciona como una motivación para reducir esta incertidumbre, a través de comportamientos que aumentan el control epistémico (por ejemplo, preocupación o búsqueda) y el control pragmático, por ejemplo, preparación o evitación) en respuesta a los desencadenantes de la ansiedad (Horned & Vanhée, 2023; Miceli et al., 2015).

2.2.2.4. Teorías de la Ansiedad

La Compañía de Oxford para la mente (Oxford Companion to the Mind) establece a la ansiedad como emoción angustiosa y sus fuentes como indefinidas. Aunque existe una superposición considerable entre las diversas teorías de la ansiedad, pueden clasificarse hasta cierto punto. Se dividen en grupos que pueden

etiquetarse de la manera más simple como: psicoanalíticos, de aprendizaje / conductuales, fisiológicos, fenomenológicos / existenciales, cognitivos y, finalmente y quizás lo más importante, aquellos que se basan en la idea de incertidumbre, un concepto teórico que para en cierta medida trasciende las demás categorías.

En su mayor parte, las teorías aquí analizadas surgen de una consideración de la ansiedad humana. Sin embargo, algunas de las investigaciones empíricas que rodean las teorías se han basado en temas animales. Esta tradición ha derivado de la etología y de la experimentación de laboratorio, especialmente aquella que tiene una base neurofisiológica (Strognman, 2003).

A) Teoría psicoanalítica

Las teorías psicoanalíticas sobre la ansiedad comenzaron con Freud y no se han desarrollado mucho desde su época. Sin embargo, siguen siendo influyentes, particularmente en entornos clínicos aplicados. Freud tenía dos teorías sobre la ansiedad propuestas en 1917 y 1926, en las cuales veía la ansiedad como un fenómeno cotidiano y como una forma de explicar las neurosis. La ansiedad cotidiana es una ansiedad realista que se refiere a objetos reales; A menudo se ha hecho referencia a esto como miedo más que como ansiedad. La ansiedad neurótica puede tomar la forma de flotar libremente, tener fobia o estar involucrado en un ataque de pánico (Strognman, 2003).

B) Aprendizaje/teoría del comportamiento

Las teorías de la ansiedad cuyo origen se encuentra en el área del aprendizaje derivan originalmente de Pavlov y Watson. Cualquiera que sea la forma que adopten, su función principal es explicar el castigo. En pocas palabras, el argumento es que los organismos aprenden a evitar estímulos nocivos a través de uno u otro mecanismo

mediador. Este mecanismo mediador normalmente se denomina “miedo” o “ansiedad” (Strognman, 2003).

C) Teoría fisiológica

Las teorías fisiológicas y neurofisiológicas de la ansiedad se basan en gran medida en una exposición de qué partes del sistema nervioso central (SNC) podrían estar implicadas en las emociones en general y en el miedo, el pánico y la ansiedad en particular. Es en gran medida a través de la investigación empírica que se ha derivado de este comienzo que han contribuido a nuestra comprensión de la ansiedad.

Una de las exposiciones fisiológicas más interesantes de la emoción proviene de Panksepp en 1981 y 1991, aunque no destaca la ansiedad en particular. Sin embargo, como ya se mencionó, otros teóricos enfatizan los vínculos entre el aprendizaje y la fisiología al explicar la ansiedad (por ejemplo, Eysenck) y otros vinculan la cognición y la fisiología en gran medida en un molde schachteriano

Sin embargo, desde una perspectiva fisiológica, Gray en 1982 y 1987 ha hecho la contribución más significativa a la ansiedad (Strognman, 2003).

D) Teoría fenomenológica/existencial

Las teorías fenomenológicas y existenciales de la ansiedad tienen su origen en Kirkegaard hace 150 años (en 1844). Aquí, la ansiedad se considera un estado natural de la persona. Esta forma de ver las cosas gira en torno a la idea de que el desarrollo y la madurez dependen de la libertad, que a su vez depende de la conciencia de las posibilidades que existen en la vida.

Considerar tales posibilidades significa que debe haber ansiedad. Crecer hacia la madurez que trae la libertad significa lidiar con la ansiedad que es una parte integral de experimentar lo que es posible. Se nos presenta, como parte natural de la vida, una

serie de opciones desde el nacimiento en adelante. En cada momento de elección hay ansiedad. Para actualizarnos verdaderamente debemos enfrentar esta ansiedad y lidiar con ella; la ansiedad es inevitable (Strogman, 2003).

E) Teoría cognitiva

Aparte de las teorías de la incertidumbre que aparecen en la siguiente sección, aquí se considerarán dos teorías cognitivas importantes. Como quedará claro, también ponen énfasis en otras cuestiones en su conceptualización de la ansiedad, pero se incluyen porque tienen un lugar obvio y central para la cognición. Son las teorías de Michael Eysenck en 1988 y O'hman 1993.

M.Eysenck sostiene que el sistema cognitivo actúa como puerta de entrada al sistema fisiológico; Por eso, para comprender la ansiedad es importante considerar ambos sistemas. También habla de teorías de autoesquemas, autoesquemas que dependen de la relevancia personal de cualquier rasgo particular para el individuo, y supone que estos autoesquemas son parte del sistema cognitivo.

Según la teoría, de esto se deduce que las personas con alta y baja ansiedad también difieren en la evaluación cognitiva de la ambigüedad. Además, una persona puede ser más susceptible al estrés y la ansiedad en algunas situaciones de estrés que en otras. M. Eysenck señala que la evidencia sobre el papel del sistema cognitivo a la hora de explicar las diferencias en la susceptibilidad al estrés no está clara, pero existen diferencias en el funcionamiento cognitivo. Al final, lo importante de la teoría de la ansiedad (rasgo) de M. Eysenck es que llama la atención sobre la importancia de tener en cuenta tanto el sistema cognitivo como el fisiológico y el conductual.

O'hman en 1993 propone lo que él llama una "teoría de la ansiedad del procesamiento de la información", aunque sostiene que las fuentes de procesamiento

de la información conducen a defensas de base biológica que a su vez producen la ansiedad (Strognman, 2003).

F) Incertidumbre

Hay tres teóricos de la emoción actuales (todos tratados en otras partes de este texto) cuyas teorías de la emoción en general, y de la ansiedad en particular, trascienden las divisiones más tradicionales. En cierto sentido, todas las teorías consideradas hasta ahora ven la incertidumbre como una parte central de la ansiedad, la incertidumbre al menos como la inseguridad del futuro o de qué curso de acción tomar frente a una amenaza. Sin embargo, Izard, Lazarus y Mandler se refieren más directamente a la importancia de la incertidumbre al dar sus explicaciones sobre la ansiedad. Claramente, la incertidumbre es un concepto que encaja mejor dentro del dominio cognitivo.

Izard en 1977 y 1991 sugiere que el estado de sentimiento común a cualquier tipo de ansiedad es el miedo, aunque sostiene que la ansiedad está relacionada con otras emociones en diferentes momentos y circunstancias, por ejemplo, interés/excitación, tristeza, vergüenza y culpa. Lazarus en 1991 lleva la noción de incertidumbre más allá, al poner entre paréntesis la ansiedad con el miedo.

Finalmente, Mandler en 1984 ofrece la explicación más sofisticada de la ansiedad, que se basa en la incertidumbre; y Barlow en el 2000 propone la que posiblemente sea la teoría de la ansiedad más rigurosamente investigada y cuidadosamente construida. Se incluye en este punto por esta razón y porque se basa en la idea básica de incertidumbre (o imprevisibilidad) (Strognman, 2003).

2.2.3. Inteligencia emocional (IE) y Ansiedad

La IE y la ansiedad han mostrado una fuerte relación, que puede definirse desde un modelo cognitivo o desde un modelo mixto. Desde el primero, el llamado modelo cognitivo, podríamos definir la IE como un grupo de destrezas para identificar, comprender, utilizar y regular emociones, que pueden ser autopercibidas o medidas a través de pruebas específicas de capacidad. Según el segundo modelo, el mixto, la IE es un grupo de destrezas sociales, emocionales y personales que influyen en la eficacia a la hora de afrontar las demandas y presiones ambientales. Está claro que el control del estrés, así como la inteligencia intrapersonal e interpersonal, son variables que nos ayudan a predecir la magnitud de la respuesta de ansiedad (Solla et al., 2021).

2.2.4. Inteligencia emocional (IE) y Ansiedad en niños y adolescentes

Se ha informado que los trastornos de ansiedad (TA) tienen un alto impacto en la carga mundial de morbilidad (Yang et al., 2021) y son la afección psiquiátrica más frecuente en la adolescencia y afectan a casi una de cada tres personas. La edad promedio de aparición del TA social y la fobia específica es anterior a los 15 años, mientras que el trastorno de pánico y el TA generalizada tienden a surgir un poco más tarde en la vida. Además, los TA pueden permanecer inestables en la adolescencia, antes de consolidarse aún más en la edad adulta temprana; por tanto, detectar individuos con riesgo elevado de desarrollar ansiedad clínica es crucial (Chavanne et al., 2022).

Los investigadores han descubierto que la ansiedad prolongada en los adolescentes puede desencadenar cambios fisiológicos en el cerebro y provocar trastornos mentales como ansiedad y depresión en la edad adulta. También se encontró que la ansiedad severa se asocia con problemas graves de sueño, conductas adictivas, bajo rendimiento académico y peor calidad de vida en los niños (Li et al., 2022).

Hoy en día, es crucial realizar investigaciones que ayuden a mejorar nuestra comprensión del funcionamiento humano, en particular durante la etapa crucial de la adolescencia, sobre todo a sus asuntos emocionales que guardan relevancia con otros problemas de salud y desempeñan un papel destacado en la vida de las personas (Lagos, 2020).

La adolescencia es caracterizada como una fase crítica del crecimiento, donde las transformaciones rápidas tanto a nivel cerebral como corporal tienen un impacto significativo en el futuro de los individuos. Por tanto, es vital comprender los mecanismos específicos de la ansiedad durante la adolescencia e identificar factores protectores para mejorar el bienestar mental de los adolescentes tanto en el presente como en el futuro (Fei et al., 2023).

Vale la pena mencionar que la ansiedad tiende a estar estrechamente relacionada con la depresión, así como con dificultades de conducta y el riesgo de desarrollar adicciones a sustancias psicoactivas, como el alcohol y las drogas (Konysbaeva & Karakulova, Z. Ayapbergenova, 2019). Además, la ansiedad desempeña un papel esencial en muchos problemas sociales y de salud, incluido el uso problemático de Internet, el riesgo de suicidio, los trastornos alimentarios y las malas relaciones interpersonales. funcionamiento. Por tanto, es de vital importancia estudiar los factores que pueden contribuir a la ansiedad (Wang et al., 2020).

En las investigaciones modernas se destaca la interrelación de la frustración perturbadora con el alto potencial mental de niños y adolescentes (Tordjman et al., 2018), con el entorno social (Sahoo et al., 2010), con situaciones en la escuela y el miedo frente a la valoración social (Avakyan & Volikova, 2014; Fedorenko et al., 2019).

Muchos investigadores consideran que es necesario estudiar la IE en el ámbito de las relaciones familiares. En trabajos sobre IE de Costa et al. (2018) se advierte el papel de

los padres en su formación en los niños. Se plantea por parte de los autores que en la configuración de las relaciones dentro del sistema "padre-adolescente", la IE juega un papel fundamental. La IE influye en la percepción de los adolescentes sobre la separación y la autonomía de los padres, y también influye en el control llevado a cabo por los padres, y se representa como mediador entre generaciones (Fedorenko et al., 2019).

Mirando la situación desde un enfoque interactivo, notamos que la ansiedad se manifiesta en contextos educativos en situaciones concretas que están relacionadas con el miedo al fracaso académico, a enfrentamientos o a ser evaluados. En estos entornos, los estudiantes pueden sentir ansiedad en reacción a situaciones que, aunque no tengan una amenaza real o peligro objetivo, son percibidas por ellos como amenazantes (Lagos, 2020).

Los problemas relacionados con los trastornos de ansiedad y el suicidio a menudo no reciben la atención que merecen, a pesar de representar desafíos significativos para la salud pública. Estos problemas están particularmente vinculados a la vulnerabilidad de los adolescentes. Es crucial considerar estos temas para prevenir problemas graves de salud. Además, estos dos aspectos están interconectados, pero comprenderlos requiere un enfoque que tenga en cuenta diversos factores. Por lo tanto, elementos como la IE, la empatía y las estrategias de afrontamiento desempeñan un papel esencial en la comprensión de su impacto en la población (Solla et al., 2021).

En el año 2007, un estudio realizado en España por Extremera et al. (Extremera et al., 2007) identificó resultados similares en estudiantes universitarios en relación a la IE. En este estudio, se encontraron relaciones positivas entre la habilidad para percibir emociones y el nivel de ansiedad. De manera paralela, en 2015, otro estudio llevado a cabo por Espinoza-Venegas et al. (Espinoza-Venegas et al., 2015) descubrió resultados análogos, específicamente en estudiantes de educación secundaria. Estos hallazgos adquieren una

mayor importancia en el contexto de las mujeres, sugiriendo que aquellas que son más conscientes de sus emociones tienden a experimentar niveles más elevados de ansiedad. (Lagos, 2020).

Cuando hablamos de cómo controlar nuestras emociones y su relación con la ansiedad, observamos un patrón interesante. A medida que mejoramos en la gestión de nuestras emociones, tendemos a experimentar menos ansiedad (Espinoza-Venegas et al., 2015). Este mismo patrón se repite cuando nos enfocamos en comprender nuestras emociones; en otras palabras, las personas que se sienten competentes en entender y manejar sus estados emocionales suelen experimentar niveles más bajos de ansiedad (Lagos, 2020).

Dentro del ámbito educativo, se observa que los estudiantes adultos experimentan menos ansiedad relacionada con los exámenes (Ahmadpanah et al., 2016). Al mismo tiempo, los adolescentes que poseen habilidades emocionales muestran niveles más bajos de ansiedad y depresión (Resurrección et al., 2014). Además, los estudiantes con un alto nivel de IE tienen menos probabilidades de sentir ansiedad en el entorno escolar (Fiorilli et al., 2020; Lagos, 2020).

Cuando se considera la IE, se puede notar que los estudiantes que poseen un mayor nivel de esta habilidad experimentan beneficios significativos en términos de su motivación para alcanzar sus metas y su adaptación en el entorno educativo (Kumar et al., 2013). Además, están relacionados con una mejor salud física y mental, mayor bienestar psicológico (Sánchez-Álvarez et al., 2016) y un mayor éxito académico. Por otro lado, los estudiantes con niveles más bajos de IE tienen una mayor probabilidad de mostrar un aumento en comportamientos de oposición, enojo, conductas disruptivas y experimentar

síntomas que abarcan tanto la internalización como la externalización (Lagos, 2020; Liu & Ren, 2018).

Se puede considerar que la educación debe promover el aprendizaje social y emocional, que la OMS define como una agrupación diversa de destrezas y capacidades para afrontar la vida, ya que es un factor potencial que apoya y fomenta la salud mental. Los académicos a favor de esta propuesta didáctica argumentan que la educación emocional también puede promover la salud pública, porque su objetivo final es la mejora de la calidad general de la salud y el bienestar de los ciudadanos. En el contexto escolar, muchos investigadores afirman que un propósito clave de la educación es mejorar la vida de las personas para que puedan alcanzar un grado óptimo de felicidad y bienestar personal en la edad adulta. Esto sugiere que un ambiente escolar pedagógico y psicológico saludable puede facilitar la adaptación positiva de los estudiantes; por lo tanto, dicho entorno es esencial para el desarrollo del bienestar de niños y adolescentes (Luna et al., 2019).

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Existe relación inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024.

2.3.2. Hipótesis específicas

- Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

- Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.
- Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

Dentro del método hipotético-deductivo, se generan hipótesis o suposiciones en un contexto particular, y posteriormente, se realizan experimentos y comparaciones directas para verificar dichas hipótesis y encontrar respuestas que aborden de manera parcial o integral un problema específico (Baena, 2017; Rodríguez & Pérez, 2017).

3.2. Enfoque de investigación

Este estudio se clasifica como cuantitativo porque se centra en analizar y comprender los resultados derivados de cálculos numéricos, matemáticos y estadísticos relacionados con las variables previamente escogidas (Hernández et al., 2014).

3.3. Tipo de investigación

Este estudio se califica como básico porque se enfoca en aumentar conocimiento científico en base a las teorías existentes sin existir un contraste con conocimiento práctico validado científicamente (Relat, 2010).

3.4. Diseño de la investigación

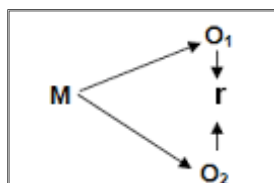
3.4.1. Corte

El estudio desarrollado se sitúa en el marco de una investigación no experimental, la cual también es conocida como *ex post facto*, que refiere a la ocurrencia de los acontecimientos previamente al inicio del estudio, el mismo que incluye asociaciones en su

propia realidad observada (Hernández et al., 2014). Además, estudio se realiza mirando hacia el futuro y utiliza un diseño que abarca un período corto y bien delimitado, que no excede los tres meses, utilizando un corte de estudio transversal para recopilar datos de manera eficiente (Hernández et al., 2014).

3.4.2. Nivel o alcance

En cuanto a la naturaleza o nivel del estudio, se clasifica como descriptivo y correlacional. Esto implica que se analizan los resultados utilizando métodos estadísticos que brindan descripciones detalladas y permiten hacer inferencias (Hernández & Mendoza, 2018). Respecto al diseño de la investigación, se puede describir como observacional, lo que significa que no involucra la realización de experimentos.



Donde:

- M : Muestra poblacional del estudio
- r : Nivel de asociación entre las variables
- O₁ : Variable observada 1: Inteligencia Emocional
- O₂ : Variable observada 2: Ansiedad

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

El grupo poblacional se considera a los 102 alumnos del 4to., 5to. y 6to. grados de primaria, en Educación Básica del plantel en estudio, la cual es de administración estatal situada en el distrito de Villa El Salvador.

Tabla 1.

Distribución de la población escolar de 4to, 5to y 6to grado de primaria

Grado escolar	Hombres	% Hombres	Mujeres	% Mujeres	Total	% Total
4to	8	7,84%	20	19,61%	28	27,45%
5to	20	19,61%	13	12,74%	33	32,35%
6to	16	15,69%	25	24,51%	41	40,20%
Total	44	43,14%	58	56,86%	102	100,00%

Nota: Tabla diseñada por los autores del estudio con cantidades otorgadas por la institución educativa.

Criterios de inclusión:

- Educandos matriculados en cualquiera de las aulas del 4to, 5to o 6to. grado de Primaria, en Educación Básica del plantel en estudio.
- Alumnos que se encuentren llevando sus clases de manera presencial y que se encuentren presentes en el momento de la aplicación de los cuestionarios.
- Escolares que presenten su propio asentimiento y que además cuenten con el consentimiento informado firmado por lo menos con uno de sus padres.

Criterios de exclusión:

- Escolares que presenten algún motivo por el que no deseen presentar su propio asentimiento
- Escolares que cuenten con alguna justificación de parte de sus padres para no admitir el consentimiento informado firmado.
- Aquellos estudiantes cuyas discapacidades requieran adaptaciones no consideradas en este estudio o cuyas limitaciones físicas, emocionales o de salud obstaculicen la aplicación de los cuestionarios.

3.5.2. Muestra

No se cuenta con muestra representativa por tratarse de una población censal.

3.5.3. Muestreo

No se aplica técnica alguna para hallar la muestra poblacional por tratarse de una población censal.

3.6. Variables y operacionalización

Definición operacional de la variable 1: Inteligencia Emocional

El cuestionario de Bar-On para la evaluación de la IE analiza una diversidad de habilidades y competencias que conforman los aspectos fundamentales de la inteligencia.

Definición operacional de la variable 2: Ansiedad

La evaluación de la ansiedad en su calidad de Ansiedad Estado Rasgo incluye una comparación entre sus subdimensiones: a) Ansiedad Estado y b) Ansiedad Rasgo, cada una de las cuales consta de 10 ítems, como parte de la escala IDARE, diseñada por Rogelio Díaz Guerrero y Charles D. Spielberg (1975).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Tabla 2.

Matriz de Operacionalización de variables. Variable 1: Inteligencia emocional

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Escala Valorativa (niveles o rangos)
Inteligencia emocional (IE)	En distintas áreas de la vida, nuestra capacidad para comprender y controlar nuestras emociones de modo que nos ayuden, en lugar de obstaculizarnos, desempeña un papel fundamental en nuestra eficacia y logro de metas. A esta capacidad se le conoce como IE (Bar-On, 2006).	El cuestionario de Bar-On para la evaluación de la IE analiza una diversidad de habilidades y competencias que conforman los aspectos fundamentales de la inteligencia.	Intrapersonal	- Comprensión emocional de sí mismo (CM) - Asertividad (AS) - Autoconcepto (AC) o automotivación - Autorrealización (AR) o autorregulación - Independencia (IN)	7, 17, 28, 31, 43, 53	Inventario de Coeficiente Emocional ICE BARON Escala de Medición - Muy rara vez = 1 - Rara vez = 2 - A menudo = 3 - Muy a menudo = 4	Total Inteligencia emocional - Capacidad emocional muy desarrollada: 130 y más - Capacidad emocional muy desarrollada: 115 a 129 - Capacidad emocional adecuada: 86 a 114 - Necesita mejorar: 70 a 85 - Necesita mejorar y muy baja: 69 y menos
			Interpersonal	- Empatía (EM) - Relaciones interpersonales (RI) o habilidades sociales - Responsabilidad social (RS)	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59		
			Adaptabilidad	- Solución de problemas (SP) - Prueba de la realidad (PR) - Flexibilidad (FL)	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57		
			Manejo del estrés	- Tolerancia al estrés (TE) - Control de impulsos (CI)	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58		
			Estado de ánimo	- Felicidad (FE) - Optimismo (OP)	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60		
			Impresión positiva	- Impresión positiva excesiva de sí mismo	8, 18, 27, 33, 42, 52		

Fuente: Tabla producida por propia autoría de la investigadora.

Tabla 3.

Matriz de Operacionalización de variables. Variable 2: Ansiedad

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Escala Valorativa (niveles o rangos)
Ansiedad	La ansiedad se define como un estado mental caracterizado por una inquietud extrema, una emoción intensa y un alto nivel de inseguridad (Tuma & Maser, 2019).	En el contexto de la evaluación de la ansiedad en sus aspectos de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo, se encuentra que cada una de estas dimensiones, compuestas por 20 ítems cada una, está relacionada con la escala IDARE, diseñada por Rogelio Díaz Guerrero y Charles D. Spielberg (1975). Se realiza un examen de las dimensiones de la ansiedad, que abarcan los síntomas positivos y negativos.	Ansiedad Estado (AE)	- Preocupación	3, 5, 7, 12, 14, 15, 17 y 19	ESCALA DE VALORACIÓN DE LA ANSIEDAD DE SPIELBERGER (IDARE)	Total Ansiedad Estado rasgo Baja: ≤ 30 puntos Media: 30 a 44 puntos Alto: ≥45 puntos
				- Estado estable	8, 9, 10, 11, 13, 16, 18 y 20		
				- Tranquilidad	1, 2, 4 y 6		
			Ansiedad Rasgo (AR)	- Somatización	2, 3, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 19, y 20		
				- Angustia	1, 6, 9, 13, 16, 17 y 18		
- Evitación	4, 5 y 10	Escala de Medición - Casi nunca = 1 - A veces = 2 - A menudo = 3					

Fuente: Tabla producida por propia autoría de la investigadora.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

La metodología utilizada en la investigación se basa en la recopilación de datos a través de encuestas, y se emplearon cuestionarios como herramienta. Esta estrategia permitió obtener una cantidad sustancial de información de manera eficiente y efectiva.

3.7.2. Descripción de instrumentos

Instrumento 1

A) Inventario de Inteligencia o Coeficiente Emocional EQ-I Bar-On. NA

Nombre original: EQ-I BarOn Emotional Quotient

Autor/nacionalidad: Reuven BarOn (canadiense)

Adaptación peruana: Ugarriza y Pajares (2005).

Objetivo: Individual.

Administración: Individual.

Duración: 30 o 40 minutos.

Número de ítems: 60 ítems.

Calificación: Manual o computarizada

Significación: El cuestionario contiene lo siguiente: Este inventario genera un cociente emocional general y 5 cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

Tipificación: La regulación y la descripción de esta clasificación se detallan en los estándares específicos de Perú. Estos estándares son válidos en varios entornos, incluyendo la educación, la práctica clínica, el campo médico y la investigación. Los materiales proporcionados incluyen el cuestionario con sus elementos del I-CE, una hoja de respuestas, una plantilla de corrección, además de hojas de resultados y perfiles (A, B).

Tabla 4.

Distribución de puntuaciones por niveles del instrumento para medir para la variable 1: Inteligencia emocional

Nivel o pautas de interpretación	Competencia emocional según puntuaciones estándares
Capacidad emocional muy desarrollada	130 y más
Capacidad emocional desarrollada	115 a 129
Capacidad emocional adecuada	86 a 114
Necesita mejorar	70 a 85
Necesita mejorar: Muy baja	69 y menos

Fuente: Tabla producida por propia autoría de la investigadora.

Instrumento 2:

B) Instrumento para medir la variable la Ansiedad

Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) de Spielberger

- **Nombre de la Escala:** Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado para niños y adolescentes (State-Trait Anxiety Inventory for Children STAIC)
- **Autor:** R. Gorsuch, R. Lushene, Ch. Spielberger (1970) y Ch. D. Spielberger y R. Díaz-Guerrero en 1975.
- **Adaptación española:** Seisdedos (1990).
- **Administración:** Individual o colectiva
- **Duración:** El cuestionario se completa en un tiempo que oscila alrededor de los quince minutos, más o menos.
- **Número de ítems:** 40 ítems.
- **Calificación:** Se utilizan preguntas de selección múltiple que presentan cuatro alternativas y se basan en una escala de valoración que abarca desde el 1 al 3,

correspondiendo a "nada," "algo," y "mucho," respectivamente.

- **Significación:** Se aplica el cuestionario con la finalidad de evaluar los niveles de ansiedad en un entorno escolar, incluyendo tanto los aspectos positivos como los negativos de la ansiedad, clasificados en seis indicadores, distribuidos en equitativamente en dos subescalas o dimensiones claramente definidas, llamadas "Estado" y "Rasgo," que se utilizan para medir los niveles de ansiedad que una persona puede experimentar, ya sea de manera temporal o como una característica más constante de su personalidad.
- **Descripción:** En la última actualización, se designó este instrumento como el punto de partida para la creación de una nueva herramienta llamada Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) en la versión en español, específicamente dirigida a niños y adolescentes. Inicialmente, se conocía con el nombre de STAIC (Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños). En el estudio actual, se utiliza para medir los niveles de ansiedad en niños y adolescentes de edades entre 9 y 11 años.

Ansiedad Estado (AE):

Preocupación: 3, 5, 7, 12, 14, 15, 17 y 19.

Estado estable: 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18 y 20.

Tranquilidad: 1, 2, 4 y 6

Ansiedad Rasgo (AR):

Somatización: 2, 3, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 19, y 20.

Angustia: 1, 6, 9, 13, 16, 17 y 18.

Evitación: 4, 5 y 10

Puntuación para la Ansiedad Estado: $RP - RN + 50 = AE$

Mediante la aplicación de los valores de ansiedad identificados, se establecieron los niveles de ansiedad en cada dimensión de la variable, siguiendo los criterios de

puntuación total de la Ansiedad Estado Rasgo definidos por el autor del instrumento.

Tabla 5.

*Distribución de puntuaciones por niveles del instrumento para medir la variable 2
Ansiedad en el Cuestionario de Ansiedad en niños y adolescentes*

Nivel	Ansiedad
Alto	≤ 30
Medio	31-44
Bajo	≥ 45

Fuente: Tabla producida por propia autoría de la investigadora.

3.7.3. Validación

En el estudio realizado por Ugarriza y Pajares (2005), se estableció la validez de criterio al correlacionar el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On con ciertos factores del 16PF de Cattell, obteniéndose un coeficiente de validez de 0,70.

El Inventario Eysenck de Personalidad para Niños (JEPI) fue estandarizado en Lima Sur por Varela (2014), quien evaluó su validez a través del juicio de expertos, logrando una V de Aiken superior a 0.80. No obstante, el análisis factorial evidenció una alta dispersión en los componentes de la prueba, lo que impidió concluir dicho análisis. (Cespedes, 2015).

3.7.4. Confiabilidad

Se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach para hallar el índice del suficiente nivel de coherencia interno de la prueba requerido (Anexo 4).

La fiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On NA se ha evaluado mediante los coeficientes alfa de Cronbach, revelando un valor general de 0,93. La fiabilidad de sus componentes individuales varía entre 0,77 y 0,91. Se observaron coeficientes más bajos en los subcomponentes de Flexibilidad, Independencia y Solución de Problemas, con

0,48 y 0,60 respectivamente. Sin embargo, los trece factores restantes mostraron valores por encima de 0,70 (Ugarriza & Pajares-Del-Águila, 2005)

En términos de confiabilidad del Inventario Eysenck de Personalidad para Niños (JEPI), el análisis de consistencia interna arrojó coeficientes de $r = 0.63$ en extraversión-introversión, $r = 0.78$ en neuroticismo, y $r = 0.71$ en la escala de mentiras. Asimismo, la confiabilidad mediante el método test-retest alcanzó un valor de 0.90. El estudio identificó diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$) en función del sexo, la edad y el tipo de institución educativa de los participantes (Cespedes, 2015)

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

3.8.1. Autorización y coordinaciones previas para la recolección de datos

Se solicitan de manera conveniente los respectivos permisos a las autoridades de la institución educativa, así como los consentimientos informados de los padres de familia y los asentimientos de los propios escolares, todo ello con el fin de conducir y desarrollar el trabajo de investigación en la institución educativa.

3.8.2. Aplicación del instrumento de recolección de datos

Ambos cuestionarios se administran cara a cara, siguiendo criterios para incluir o excluir casos, y este proceso continúa hasta que se haya alcanzado el tamaño de muestra deseado.

3.8.3. Método de análisis estadístico

En este estudio, se utilizará estadísticas descriptivas para mostrar los resultados a través de tablas, gráficos de barras y diversos indicadores estadísticos. Esto nos ayuda a describir cuántas veces aparecen los resultados y qué porcentaje representan. Además, aplicamos estadísticas inferenciales para investigar las relaciones entre diferentes variables según los objetivos y suposiciones planteadas en la investigación.

3.9. Aspectos éticos

Se llevaron a cabo las siguientes acciones en línea con los cuatro principios definidos por Beauchamp y Childress, para adherirse a los estándares éticos en la investigación con seres humanos, contando con un amplio respaldo en la comunidad científica de biomedicina:

Autonomía: En este contexto, se garantiza que al administrar los instrumentos a la muestra de población, se respeta plenamente la autonomía de los individuos. La autonomía se refiere a la capacidad de las personas para llevar a cabo acciones de forma intencionada y consciente, sin que influencias externas coarten su capacidad de decisión. Este aspecto es de suma importancia y ha sido cuidadosamente tenido en cuenta en todo el proceso (Siurana, 2010).

Justicia: Se aboga por el avance, la prosperidad y la autonomía como derechos esenciales para elevar la calidad de vida, al mismo tiempo que se garantiza que los derechos de la población a la que se aplica el instrumento sean protegidos de manera imparcial y sin discriminación (Siurana, 2010).

Beneficencia: En la investigación, se siguen principios éticos de la siguiente manera: a) se protegen y defienden los derechos de salud; b) se previene o reduce el riesgo de ansiedad en la población objetivo mediante el uso de la IE y el control de las emociones; c) se asegura que los niños y adolescentes escolares que participan en el estudio tengan acceso a información valiosa al analizar sus niveles de IE, lo cual, cuando se combina con sus actitudes, influye en su percepción de la ansiedad. (Siurana, 2010).

No maleficencia: El objetivo de la investigación es contribuir al bienestar general a través de sus descubrimientos, y esto implica una obligación fundamental de prevenir cualquier daño a terceros, ya sea de manera directa o indirecta, y garantizar que ningún factor externo pueda desvirtuar ese propósito. (Siurana, 2010).

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

Datos sociodemográficos

Tabla 6.

Datos sociodemográficos de escolares de primaria

Descripción	Frecuencia (cantidad) y porcentaje	
	f	%
Sexo		
Hombre	44	43,14
Mujer	58	56,86
Edad		
9 años	28	27,45
10 años	25	24,51
11 años	38	37,25
12 años	11	10,78
Grado		
4to. grado	28	27,45
5to. grado	33	32,35
6to. grado	41	40,20
Total	102	100,00

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a la autora del estudio.

Interpretación:

En cuanto a los datos sociodemográficos de escolares de primaria, se observó que el 56,86% fueron mujeres y el 43,14% hombres. Respecto a la edad, 37,25% tuvieron 11 años, 27,45% 9 años,

24,51% 10 años y 10,78% 12 años. En cuanto a la distribución de los grados, el 40,20% pertenecieron al 6to. grado, el 32,35% al 5to. grado y 27,45% por 4to. grado.

Inteligencia emocional

Tabla 7.

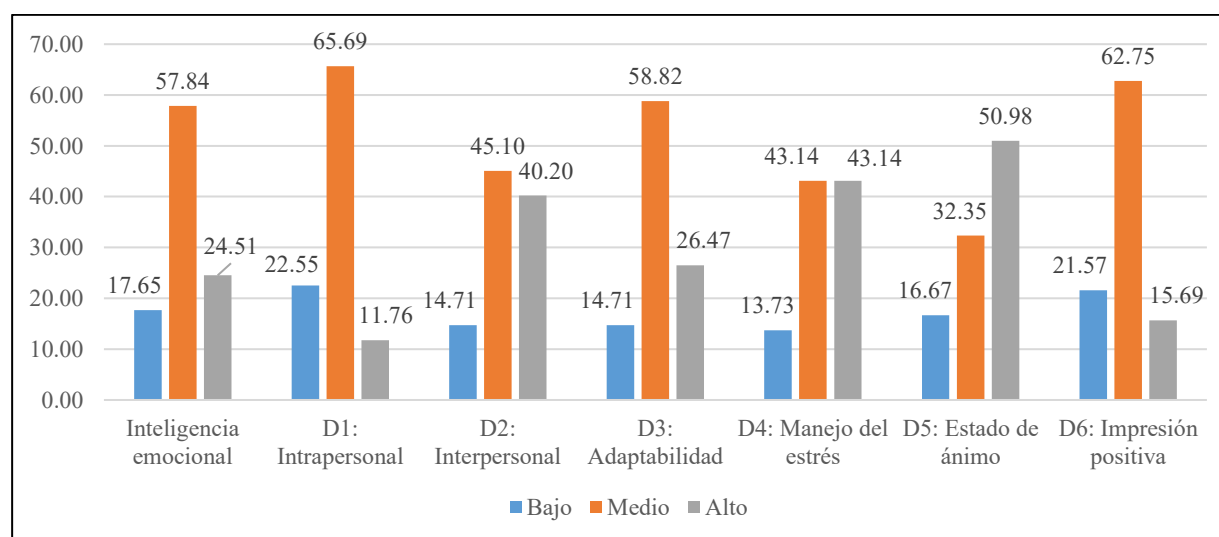
Frecuencias descriptivas de la Inteligencia emocional y sus dimensiones, por niveles

Nivel	Inteligencia emocional		D1: Intrapersonal		D2: Interpersonal		D3: Adaptabilidad		D4: Manejo del estrés		D5: Estado de ánimo		D6: Impresión positiva	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	18	17.65	23	22.55	15	14.71	15	14.71	14	13.73	17	16.67	22	21.57
Medio	59	57.84	67	65.69	46	45.10	60	58.82	44	43.14	33	32.35	64	62.75
Alto	25	24.51	12	11.76	41	40.20	27	26.47	44	43.14	52	50.98	16	15.69
Total	102	100.00	102	100.00	102	100.00	102	100.00	102	100.00	102	100.00	102	100.00

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a la autora del estudio.

Figura 1.

Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Inteligencia emocional y sus dimensiones, por niveles



Nota: La elaboración de la figura correspondió a la autora del estudio.

Interpretación:

Según se puede apreciar en la tabla que antecede, fue predominante el nivel medio de la inteligencia emocional de los escolares con un 57,84%; al igual que en cuatro de sus seis dimensiones con un 65,69%, 45,10%, 58,82% y 43,8% para el nivel medio de las dimensiones: ‘intrapersonal’, ‘interpersonal’, ‘adaptabilidad’ e ‘impresión positiva’, respectivamente. Seguidamente, el nivel alto de la inteligencia emocional alcanzó un 24,51%, lo cual fue similar al 26,47% de su dimensión ‘adaptabilidad’ o al 40,20% de su dimensión ‘interpersonal’, donde los niveles altos se encuentran en un segundo orden. La diferencia en el nivel alto fue definida por la dimensión ‘estado de ánimo’ que sobresalió con un 50,98%, así como en una igualdad del 43,14% con el nivel medio de la dimensión ‘manejo del estrés’, y los valores más bajos del nivel alto en las dimensiones ‘intrapersonal’ y de la ‘impresión positiva’ con un 11,76% y 15,69% respectivamente. Por último, los niveles bajos de la inteligencia emocional alcanzaron valores menores, es decir un 17,65%, así como en cuatro de sus seis dimensiones, con un 14,71% tanto para las dimensiones ‘interpersonal’ y ‘adaptabilidad’, así como un 13,73% y 16,67% de las dimensiones ‘manejo de estrés’ y ‘estado de ánimo’, cuyos niveles bajos alcanzaron los menores valores.

V2: Ansiedad

Tabla 8.

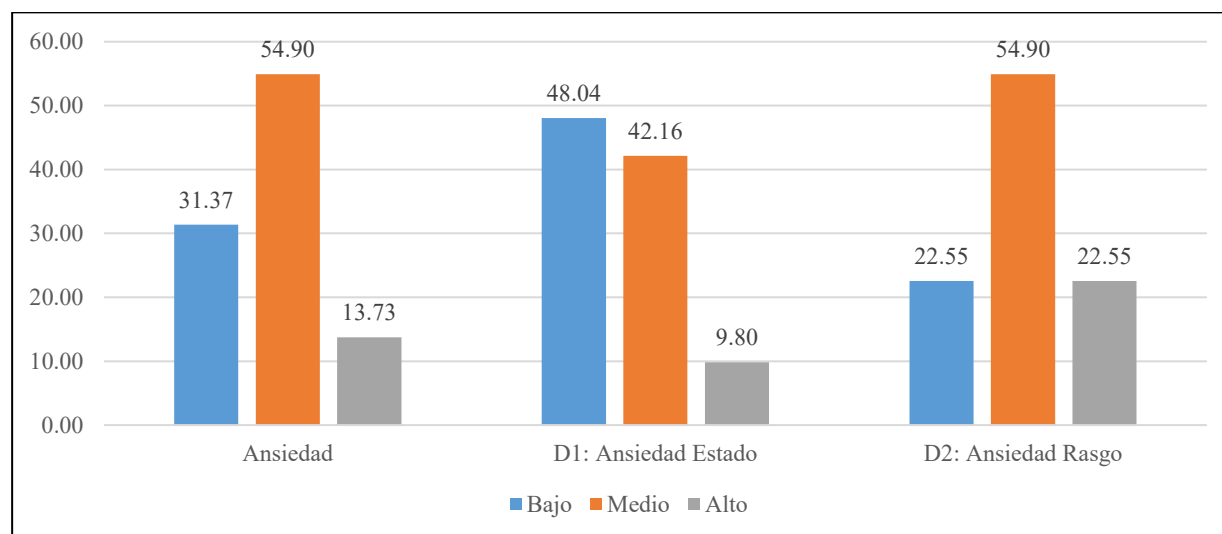
Frecuencias descriptivas de la Ansiedad y sus subdimensiones, por niveles

Nivel	Ansiedad		D1: Ansiedad Estado		D2: Ansiedad Rasgo	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	32	31.37	49	48.04	23	22.55
Medio	56	54.90	43	42.16	56	54.90
Alto	14	13.73	10	9.80	23	22.55
Total	102	100.00	102	100.00	102	100.00

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a la autora del estudio.

Figura 2.

Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Ansiedad y sus subdimensiones, por niveles



Nota: La elaboración de la figura correspondió a la autora del estudio.

Interpretación:

Según se puede apreciar en la tabla que antecede, fue predominante el nivel medio de la ansiedad de los escolares con un 54,90%; al igual que en la dimensión ‘ansiedad rasgo’ con un mismo valor de 54,90%. Seguidamente, el nivel bajo de la ansiedad alcanzó un 31,37%, lo cual también fue similar al 22,55% de su dimensión ‘ansiedad rasgo’, donde el nivel bajo se encuentra en un mismo orden que el nivel alto. La diferencia en el nivel bajo fue definida por la dimensión ‘ansiedad estado’ que sobresalió con un 48,04% en su nivel bajo, seguido por un 42,16% en su nivel medio. Por último, los niveles altos de la inteligencia emocional alcanzaron valores menores, es decir un 13,73%, así como en su dimensión ‘ansiedad estado’, con un 9,80%.

Tabla 9.

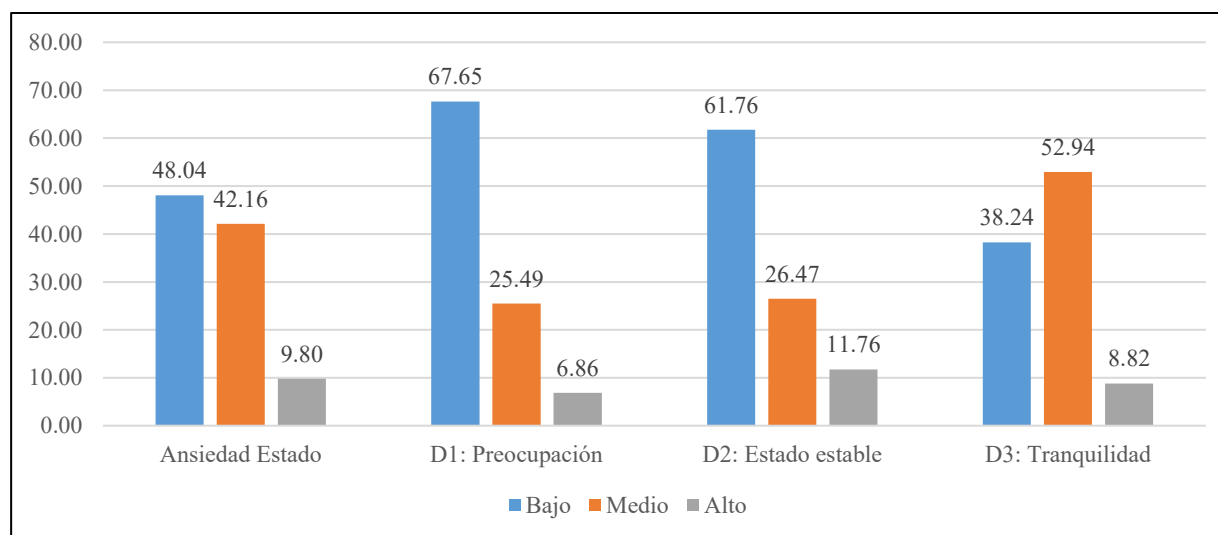
Frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Estado y sus dimensiones, por niveles

Nivel	Ansiedad Estado		D1: Preocupación		D2: Estado estable		D3: Tranquilidad	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	49	48.04	69	67.65	63	61.76	39	38.24
Medio	43	42.16	26	25.49	27	26.47	54	52.94
Alto	10	9.80	7	6.86	12	11.76	9	8.82
Total	102	100.00	102	100.00	102	100.00	102	100.00

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a la autora del estudio.

Figura 3.

Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Estado y sus dimensiones, por niveles



Nota: La elaboración de la figura correspondió a la autora del estudio.

Interpretación:

Según se puede apreciar en la tabla que antecede, fue predominante el nivel bajo de la ‘ansiedad estado’ de los escolares con un 40,04%; al igual que en dos de sus tres dimensiones con un 67,65% y 61,76% para el nivel bajo de las dimensiones: ‘preocupación’ y ‘estado estable’, respectivamente. Seguidamente, el nivel medio de la ‘ansiedad estado’ alcanzó un 42,16%, estando en un segundo orden similar el 25,49% de su dimensión ‘preocupación’ y el 26,47% de su

dimensión ‘estado estable’. La diferencia en los niveles bajo y medio fue definida por la dimensión ‘tranquilidad’ con un 38,24% y un 52,94% respectivamente. Por último, los niveles altos de la ‘ansiedad estado’ alcanzaron valores menores, es decir un 9,80%, así como en todas sus tres dimensiones, con un 6,86%, 11,76% y 8,82% para sus dimensiones ‘preocupación’, ‘estado estable’ y ‘tranquilidad’ respectivamente, cuyos niveles altos alcanzaron los menores valores.

Tabla 10.

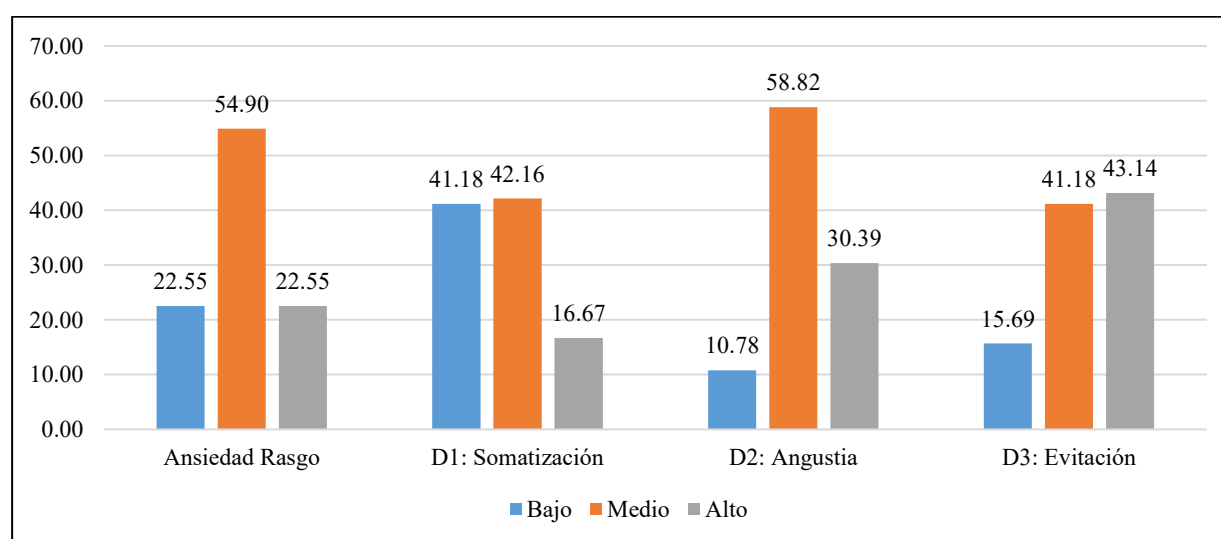
Frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Rasgo y sus dimensiones, por niveles

Nivel	Ansiedad Rasgo		D1: Somatización		D2: Angustia		D3: Evitación	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	23	22.55	42	41.18	11	10.78	16	15.69
Medio	56	54.90	43	42.16	60	58.82	42	41.18
Alto	23	22.55	17	16.67	31	30.39	44	43.14
Total	102	100.00	102	100.00	102	100.00	102	100.00

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a la autora del estudio.

Figura 4.

Gráfico de las frecuencias descriptivas de la Subdimensión Ansiedad Rasgo y sus dimensiones, por niveles



Nota: La elaboración de la figura correspondió a la autora del estudio.

Interpretación:

Según se puede apreciar en la tabla que antecede, fue predominante el nivel medio de la 'ansiedad rasgo' de los escolares con un 54,90%; al igual que en dos de sus tres dimensiones con un 42,16% y 58,82% para el nivel medio de las dimensiones: 'somatización' y 'angustia', respectivamente. Seguidamente y de una manera particular, el nivel alto de la 'ansiedad rasgo' alcanzó un 22,55% con un mismo 22,55% en su nivel bajo. La diferencia en el nivel alto fue definida por la dimensión 'evitación' que alcanzó un 43,14%. Por último, los niveles bajos de la 'ansiedad rasgo' alcanzaron valores menores en dos de sus tres dimensiones, es decir un 10,78%, y 15,69% para sus dimensiones 'angustia', y 'evitación' respectivamente, cuyos niveles bajos alcanzaron los menores valores.

4.1.2. Prueba de hipótesis

Debido a la naturaleza ordinal de los indicadores, las variables resultantes no pudieron ser consideradas normales, lo que fue confirmado por la prueba de Kolmogórov-Smirnov (ver tabla 21 en el anexo 4). Ante esta situación, se optó por el coeficiente Rho de Spearman para medir la relación entre las variables. Al trabajar con toda la población, las medidas fueron interpretadas como parámetros, lo que liberó al estudio de la necesidad de recurrir a la inferencia estadística y la prueba de significancia (valor p). El signo y la magnitud del coeficiente Rho de Spearman fueron analizados directamente (tabla 11) para contrastar las hipótesis, mientras que el valor p se presenta como una referencia adicional junto a otros valores proporcionados por el software SPSS, aumentando la comprensión de los resultados.

Figura 5.

Valores de intensidad asignados a los niveles de correlación en según el valor del coeficiente de Rho Spearman

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.
-0.75 = Correlación negativa considerable.
-0.50 = Correlación negativa media.
-0.25 = Correlación negativa débil.
-0.10 = Correlación negativa muy débil.
0.00 = No existe correlación alguna entre las variables.
+0.10 = Correlación positiva muy débil.
+0.25 = Correlación positiva débil.
+0.50 = Correlación positiva media.
+0.75 = Correlación positiva considerable.
+0.90 = Correlación positiva muy fuerte.
+1.00 = <i>Correlación positiva perfecta</i> ("A mayor X, mayor Y" o "a menor X, menor Y", de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante).

Nota: Los valores considerados se tomaron de Hernández et al (39).

Contrastación de hipótesis general

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024.

Tabla 11.

Spearman para la correlación estadística entre la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa

Spearman rho		Ansiedad
	Coefficiente	-,725**
Inteligencia emocional	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad considerable con $Rho = -0,725$ (0,51 a 0,75), determinándose en otras palabras la presencia de un considerable grado de intensidad en la relación de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel de la inteligencia emocional puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

Contrastación de la primera hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Tabla 12.

Spearman para la correlación estadística entre la dimensión: ‘Intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares

Spearman rho		Ansiedad
Dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional	Coefficiente	-,523**
	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad considerable con $Rho = -0,523$ (0,51 a 0,75), determinándose en otras palabras la presencia de un considerable grado de intensidad en la relación de la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel de lo ‘intrapersonal’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

Contrastación de la segunda hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Tabla 13.

Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares

Spearman rho		Ansiedad
Dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional	Coeficiente	-,452**
	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad mediana con $Rho = -0,452$ (0,36 a 0,50), determinándose en otras palabras la presencia de un mediano grado de intensidad en la relación de la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel de lo ‘interpersonal’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

Contrastación de la tercera hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Tabla 14.

Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares.

Spearman rho		Ansiedad
Dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional	Coeficiente	-,456**
	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad mediana con $Rho = -0,456$ (0,36 a 0,50), determinándose en otras palabras la presencia de un mediano grado de intensidad en la relación de la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel de la ‘adaptabilidad’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

Contrastación de la cuarta hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Tabla 15.

Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares

Spearman rho		Ansiedad
Dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional	Coefficiente	-,436**
	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad mediana con $Rho = -0,436$ (0,36 a 0,50), determinándose en otras palabras la presencia de un mediano grado de intensidad en la relación de la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel del ‘manejo de estrés’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

Contrastación de la quinta hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Tabla 16.

Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares

Spearman rho		Ansiedad
Dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional	Coefficiente	-,670**
	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad considerable con $Rho = -0,670$ (0,51 a 0,75), determinándose en otras palabras la presencia de un considerable grado de intensidad en la relación de la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel del ‘estado de ánimo’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

Contrastación de la sexta hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Hipótesis alterna: Existe relación inversa y significativa entre la dimensión: ‘Impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.

Tabla 17.

Spearman para la correlación estadística entre la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares

Spearman rho		Ansiedad
Dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional	Coefficiente	-,482**
	p valor Sig. (bilateral)	,000
	N	102

Nota: La elaboración de la tabla correspondió a los autores del estudio.

Como resultado se puso en evidencia que ambas variables mantuvieron una correlación de manera inversa o negativa, la cual alcanzó una intensidad mediana con $Rho = -0,482$ (0,26 a 0,50), determinándose en otras palabras la presencia de un mediano grado de intensidad en la relación de la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad. Esto quiere decir que una variación hacia un mayor o menor nivel de la ‘impresión positiva’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una variación en sentido contrario del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima que fueron evaluados.

4.1.3. Discusión

A partir del resultado de la hipótesis general se halló que existe relación considerable inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho=-0,725$).

El resultado obtenido en esta investigación sobre la relación inversa significativa entre la inteligencia emocional (IE) y la ansiedad es consistente con varios estudios previos internacionales. Por ejemplo, el estudio de Kwok et al. (2022) también encontró que la IE desempeñaba un papel crucial en la reducción de la ansiedad, mostrando cómo la intervención que incluyó componentes de IE y gratitud disminuyó significativamente los niveles de ansiedad en adolescentes. Del mismo modo, Lagos (2020), al analizar estudiantes chilenos, corroboró que una mayor IE estaba asociada con menores niveles de ansiedad en el entorno escolar. Wang et al. (2020) también refuerza esta conclusión, sugiriendo que la IE puede mediar la relación entre estructuras cerebrales específicas y la ansiedad social, indicando un impacto neuropsicológico de la IE sobre la ansiedad. En conjunto, estos estudios subrayan la importancia de la IE como factor protector contra la ansiedad, lo que coincide con los hallazgos del presente estudio.

El hallazgo de una relación considerable inversa y significativa entre la inteligencia emocional (IE) y la ansiedad es consistente con diversos estudios nacionales. Por ejemplo, Basilio (2022) en su investigación en Huánuco, Perú, también encontró una correlación significativa entre la IE y la ansiedad ($p=-0,041$), aunque su estudio se enfocó en la Ansiedad Estado y Rasgo, mostrando una relación inversa especialmente con la Ansiedad Estado. De manera similar, García et al. (2022) en San Martín, Perú, también identificaron una correlación inversa significativa entre la IE y la ansiedad en adolescentes, especialmente en las dimensiones de adaptabilidad e interpersonal. Vargas (2019) en Arequipa, Perú, también

reportó una correlación inversa fuerte ($p < 0,001$; $r = -0,620$) entre IE y ansiedad, lo que subraya la consistencia de estos hallazgos en diferentes contextos regionales. En conjunto, estos estudios respaldan la robustez de la relación inversa entre IE y ansiedad, lo que refuerza la importancia de la IE en la gestión de la ansiedad en escolares peruanos.

A partir del resultado de la primera hipótesis específica se halló que existe relación considerable inversa y significativa entre la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p = 0,000$; $\rho = -0,523$).

La dimensión intrapersonal de la IE, que incluye la autoconciencia y la gestión emocional interna, mostró una relación inversa significativa con la ansiedad. Este hallazgo está en línea con el estudio de Gazquez et al. (2022), que encontró que la capacidad de gestionar el estrés, un aspecto clave de la dimensión intrapersonal, reducía significativamente el agotamiento emocional y el cinismo, ambos relacionados con la ansiedad. Kwok et al. (2022) también destacó que los componentes de la IE, como la autoconciencia, mediaron la reducción de la ansiedad en su intervención. Sin embargo, Lagos (2020) sugiere que una alta sensibilidad emocional, que puede estar relacionada con un alto grado de autoconciencia, podría aumentar la ansiedad si no se acompaña de una adecuada autorregulación. Estos resultados indican que, aunque la mejora de la dimensión intrapersonal puede reducir la ansiedad, es crucial que también se desarrollen habilidades de autorregulación para que los estudiantes manejen efectivamente sus emociones.

La dimensión intrapersonal de la IE mostró una relación inversa significativa con la ansiedad, similar a lo observado por Basilio (2022) en Huánuco, quien encontró que la dimensión intrapersonal tenía una relación inversa significativa con la Ansiedad Estado

($p=0,062$) y menos significativa con la Ansiedad Rasgo ($p=0,101$). Por otro lado, García et al. (2022) reportaron una correlación positiva significativa entre la dimensión intrapersonal de la IE y la ansiedad, lo que contrasta con nuestros hallazgos y sugiere que el contexto y la población pueden influir en cómo se manifiesta esta relación. Avendaño (2021), en San Juan de Miraflores, Lima, no encontró una relación directa entre el aspecto intrapersonal de la IE y la ansiedad, lo que podría indicar que otros factores moderadores o mediadores están en juego. Estos resultados diversos resaltan la complejidad de la dimensión intrapersonal y sugieren la necesidad de estudios adicionales que exploren cómo esta dimensión específica de la IE interactúa con la ansiedad en diferentes contextos.

A partir del resultado de la segunda hipótesis específica se halló que existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho=-0,452$).

La relación mediana inversa entre la dimensión interpersonal de la IE y la ansiedad sugiere que las habilidades sociales y la empatía pueden ayudar a reducir la ansiedad en los estudiantes. Solla y Morales (2021) encontraron que la empatía, una parte central de la dimensión interpersonal, estaba correlacionada con menores niveles de ansiedad en adolescentes, destacando su importancia en la salud mental. Este hallazgo es respaldado por Kwok et al. (2022), quienes observaron que la IE, que incluye habilidades interpersonales, contribuyó a la disminución de la ansiedad en adolescentes a través de su programa de intervención. Sin embargo, los resultados de Lagos (2020) indican que, si bien las habilidades interpersonales pueden ayudar, no son suficientes por sí solas para prevenir la ansiedad si no se acompañan de una buena autorregulación emocional. En resumen, aunque las habilidades

interpersonales son importantes, deben integrarse con otras dimensiones de la IE para maximizar su impacto en la reducción de la ansiedad.

La dimensión interpersonal de la IE también mostró una relación inversa significativa con la ansiedad, lo que es coherente con los resultados de Basilio (2022), quien encontró una correlación significativa entre la dimensión interpersonal y la Ansiedad Estado ($p=0,022$). García et al. (2022) también identificaron una correlación negativa entre la dimensión interpersonal y la ansiedad, aunque con una fuerza menos significativa. Sin embargo, Avendaño (2021) en Lima no encontró una relación directa entre la dimensión interpersonal y la ansiedad, lo que sugiere que la influencia de las habilidades interpersonales sobre la ansiedad puede variar según el contexto o las características de la población estudiada. Coronado y Delgado (2021), en su investigación en Lambayeque, encontraron una relación inversa significativa entre las habilidades interpersonales y la ansiedad, similar a los resultados obtenidos en este estudio. En conjunto, estos estudios apoyan la relevancia de las habilidades interpersonales en la reducción de la ansiedad, aunque su impacto puede depender de otros factores contextuales.

A partir del resultado de la tercera hipótesis específica se halló que existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,456$).

La adaptabilidad, o la capacidad de ajustarse a nuevas situaciones y cambios, mostró una relación inversa significativa con la ansiedad, lo que concuerda con las conclusiones de Lagos (2020). Su investigación indicó que los estudiantes con mayor adaptabilidad emocional presentaban menores niveles de ansiedad, lo que subraya la importancia de la

flexibilidad emocional en el manejo del estrés y la ansiedad. Kwok et al. (2022) también señalaron que la IE, que incluye la adaptabilidad, mediaba la relación entre la intervención psicológica y la reducción de la ansiedad. Estos estudios sugieren que mejorar la adaptabilidad emocional podría ser una estrategia eficaz para reducir la ansiedad, especialmente en entornos escolares donde los estudiantes están constantemente enfrentando cambios.

La relación mediana inversa y significativa entre la adaptabilidad y la ansiedad está en línea con los hallazgos de Basilio (2022), quien encontró una correlación significativa entre la adaptabilidad y la Ansiedad Estado ($p=0,030$), y una menos significativa con la Ansiedad Rasgo ($p=0,043$). García et al. (2022) también reportaron una correlación negativa significativa entre la adaptabilidad y la ansiedad, lo que refuerza la idea de que la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes es crucial para manejar la ansiedad. Avendaño (2021) en Lima también observó una correlación significativa entre la capacidad de adaptación y la ansiedad ($r=-0,289$), lo que apoya la robustez de esta relación. Coronado y Delgado (2021) también encontraron que la adaptabilidad tenía una relación inversa significativa con la ansiedad, especialmente en mujeres. Estos hallazgos sugieren que mejorar la adaptabilidad en los escolares podría ser una estrategia efectiva para reducir la ansiedad en diversos contextos educativos.

A partir del resultado de la cuarta hipótesis específica se halló que existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho=-0,436$).

El manejo del estrés como dimensión de la IE mostró una relación mediana inversa con

la ansiedad, lo que es consistente con los hallazgos de Fiorilli et al. (2020), quienes encontraron que el manejo del estrés y la resiliencia, ambos vinculados a la IE, reducían la ansiedad y el agotamiento escolar. Gazquez et al. (2022) también respaldan esta conclusión, ya que su estudio mostró que el manejo del estrés influyó directamente en la reducción del agotamiento emocional, lo que está relacionado con la ansiedad. Kwok et al. (2022) también observaron una reducción en los niveles de ansiedad gracias a la mejora en el manejo del estrés a través de su intervención en IE. Estos estudios subrayan la importancia de desarrollar técnicas efectivas de manejo del estrés en los estudiantes para disminuir la ansiedad.

El manejo del estrés mostró una relación mediana inversa con la ansiedad, lo que es consistente con los hallazgos de Basilio (2022), quien encontró que el manejo del estrés tenía una correlación significativa con la Ansiedad Estado ($p=0,013$) pero no con la Ansiedad Rasgo ($p=0,333$). García et al. (2022) también reportaron una correlación positiva, pero no significativa, entre el manejo del estrés y la ansiedad, lo que contrasta con nuestros hallazgos y sugiere posibles diferencias en la población estudiada o en los instrumentos utilizados. Avendaño (2021) en Lima encontró una correlación significativa entre el manejo del estrés y la ansiedad ($r=-0,177$), lo que refuerza la importancia de esta dimensión en la gestión de la ansiedad en escolares. Coronado y Delgado (2021) también encontraron que el manejo del estrés tenía una relación inversa significativa con la ansiedad, especialmente en hombres. En conjunto, estos estudios sugieren que fortalecer el manejo del estrés en los escolares puede ser una intervención clave para reducir la ansiedad.

A partir del resultado de la quinta hipótesis específica se halló que existe relación considerable inversa y significativa entre la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho=-0,670$).

El estado de ánimo, como dimensión de la IE, mostró una relación significativa y considerable inversa con la ansiedad, lo cual se alinea con el estudio de Wang et al. (2020), donde la IE medió la relación entre la estructura cerebral y la ansiedad, destacando la importancia de un estado de ánimo positivo para reducir la ansiedad social. Kwok et al. (2022) también encontraron que el estado de ánimo, a través de la IE, mejoraba significativamente la felicidad subjetiva mientras reducía la ansiedad. Estos hallazgos sugieren que fomentar un estado de ánimo positivo puede ser una intervención poderosa para reducir la ansiedad en entornos educativos.

El estado de ánimo, como dimensión de la IE, mostró una relación considerable inversa con la ansiedad, lo cual es apoyado por los resultados de Basilio (2022), quien encontró una correlación significativa entre el estado de ánimo general y la Ansiedad Estado ($p=0,007$) y Ansiedad Rasgo ($p=0,000$). García et al. (2022) también reportaron una correlación inversa significativa entre el estado de ánimo y la ansiedad, lo que subraya la importancia de mantener un estado de ánimo positivo para reducir la ansiedad. Avendaño (2021) y Coronado y Delgado (2021) también encontraron que el estado de ánimo estaba inversamente relacionado con la ansiedad, lo que refuerza la robustez de esta relación en diferentes contextos educativos en Perú. Estos hallazgos sugieren que intervenciones enfocadas en mejorar el estado de ánimo de los escolares podrían ser efectivas para reducir la ansiedad.

A partir del resultado de la sexta hipótesis específica se halló que existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho = -0,482$).

La impresión positiva, o la autopercepción favorable, mostró una relación mediana

inversa con la ansiedad. Este resultado es apoyado por Fiorilli et al. (2020), quienes observaron que los estudiantes con una mayor IE, que incluye una autoimagen positiva, presentaban menores niveles de ansiedad y mayor resiliencia académica. Kwok et al. (2022) también encontraron que una mejor autopercepción, vinculada a la IE, estaba asociada con una mayor felicidad y menor ansiedad. Estos hallazgos refuerzan la idea de que mejorar la impresión positiva y la autoestima en los estudiantes puede contribuir significativamente a la reducción de la ansiedad.

La impresión positiva, o la autopercepción favorable, mostró una relación mediana inversa con la ansiedad. Aunque Basilio (2022) no evaluó específicamente la impresión positiva, su investigación sobre la dimensión intrapersonal, que incluye aspectos de autoimagen, sugiere una correlación similar. García et al. (2022) y Avendaño (2021) no mencionaron directamente la impresión positiva, pero la correlación observada en este estudio puede estar relacionada con los hallazgos sobre las dimensiones intrapersonal e interpersonal, que también afectan la percepción personal y la ansiedad. Coronado y Delgado (2021) indicaron que la IE, que abarca la impresión positiva, estaba inversamente relacionada con la ansiedad, lo que sugiere que una autopercepción positiva podría ser un factor protector contra la ansiedad. Estos hallazgos subrayan la importancia de promover una impresión positiva en los escolares para reducir la ansiedad.

Los resultados de este estudio son consistentes con los estudios antecedentes internacionales mencionados, que apoyan la relación inversa significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad en diversos contextos. Cada dimensión de la IE tiene un impacto específico en la reducción de la ansiedad, lo que subraya la importancia de un enfoque holístico en la educación emocional que aborde tanto las habilidades intrapersonales como

interpersonales, así como el manejo del estrés y el estado de ánimo.

Asimismo, los antecedentes nacionales refuerzan y complementan los hallazgos de la presente investigación, sugiriendo que la inteligencia emocional, en sus diversas dimensiones, tiene un impacto significativo en la reducción de la ansiedad en escolares. Los resultados de estudios previos en diferentes regiones de Perú, aunque presentan algunas variaciones, convergen en la importancia de la IE como un factor clave en la gestión de la ansiedad, lo que respalda la necesidad de desarrollar programas educativos que fortalezcan estas habilidades en el contexto escolar.

En general, la evidencia sugiere que implementar programas que mejoren la IE en los escolares de primaria en Villa El Salvador podría ser una estrategia eficaz para reducir los niveles de ansiedad y promover un bienestar emocional más saludable en esta población.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera. Existe relación considerable inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,725$). Indica que si mejora la inteligencia emocional puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Segunda. Existe relación considerable inversa y significativa entre la dimensión ‘intrapersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,523$). Indica que si mejora lo ‘intrapersonal’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Tercera. Existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘interpersonal’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,452$). Indica que si mejora lo ‘interpersonal’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Cuarta. Existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘adaptabilidad’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,456$). Indica que si mejora la

‘adaptabilidad’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Quinta. Existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘manejo de estrés’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,436$). Indica que si mejora el ‘manejo de estrés’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Sexta. Existe relación considerable inversa y significativa entre la dimensión ‘estado de ánimo’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,670$). Indica que si mejora el ‘estado de ánimo’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

Séptima. Existe relación mediana inversa y significativa entre la dimensión ‘impresión positiva’ de la inteligencia emocional y la ansiedad ($p=0,000$; $\rho= -0,482$). Indica que si mejora la ‘impresión positiva’ (como dimensión de la inteligencia emocional) puede hacer posible una disminución del nivel de la ansiedad de los escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima.

5.2. Recomendaciones

- **Primera.** A los docentes y al equipo de psicología escolar de la Institución Educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, se les recomienda desarrollar e implementar un programa de intervención psicológica enfocado en el fortalecimiento de la inteligencia emocional en escolares de primaria. El objetivo sería reducir los niveles de ansiedad en los estudiantes mediante talleres que trabajen habilidades emocionales, como la autorregulación y el manejo de emociones. La efectividad del programa podría ser evaluada mediante un seguimiento periódico de los indicadores de ansiedad escolar.
- **Segunda.** A los equipos de tutoría y orientación educativa (TOE) de la Institución Educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, se les recomienda diseñar estrategias dirigidas a mejorar la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional en escolares de primaria. Estas estrategias podrían incluir actividades centradas en el autoconocimiento y la autorreflexión, con el objetivo de disminuir los niveles de ansiedad en los estudiantes. La efectividad de estas acciones podría ser monitoreada y evaluada dentro del plan anual de trabajo de tutoría.
- **Tercera.** A los programas de tutoría y orientación educativa (TOE) de la Institución Educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, se les sugiere implementar talleres de desarrollo de habilidades interpersonales en escolares de primaria. El enfoque sería mejorar la empatía, la comunicación y las relaciones interpersonales, con el fin de reducir la ansiedad en los estudiantes. La efectividad de estas actividades podría medirse en términos de mejora de las relaciones entre los estudiantes y la disminución de la ansiedad en el entorno escolar.
- **Cuarta.** A la dirección pedagógica de la Institución Educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, se le recomienda diseñar e implementar un programa de habilidades de afrontamiento que fortalezca la adaptabilidad de los estudiantes en situaciones cambiantes o estresantes dentro del entorno escolar. La investigación podría centrarse en cómo estas habilidades contribuyen a

la reducción de los niveles de ansiedad en los escolares.

- **Quinta.** Al equipo de tutoría y psicopedagogía de la Institución Educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, se le recomienda implementar un programa psicoeducativo que enseñe técnicas de manejo del estrés a escolares de primaria. Este programa podría incluir mindfulness, técnicas de respiración y ejercicios de relajación. La efectividad de estas actividades podría evaluarse en términos de la mejora en el manejo del estrés y la reducción de la ansiedad en los estudiantes.
- **Sexta.** A los equipos directivos y de tutoría de la Institución Educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima, se les sugiere diseñar un programa de mejora del estado de ánimo a través de la inteligencia emocional, orientado a escolares de primaria. Este programa podría incluir actividades que fomenten el optimismo, la gratitud y el pensamiento positivo, con el fin de mejorar el bienestar emocional y reducir la ansiedad de los estudiantes. La efectividad podría evaluarse mediante indicadores de bienestar emocional.
- **Séptima.** Al área de tutoría y coordinación pedagógica se le recomienda diseñar e implementar un programa que refuerce la dimensión de impresión positiva de la inteligencia emocional en los escolares de primaria. Este programa podría incluir actividades que fomenten la autoafirmación, el reconocimiento mutuo entre compañeros y la valoración de los logros individuales y grupales. Estas estrategias contribuirían a mejorar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, ayudando a reducir los niveles de ansiedad en el entorno escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghghi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *12*, 133–136. <https://doi.org/10.2147/NDT.S98259>
- Avakyan, T., & Volikova, S. (2014). Social anxiety in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, *7*(1), 73–82. <https://doi.org/10.11621/PIR.2014.0108>
- Avendaño, M. (2021). *Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes de educación primaria de dos colegios nacionales de Villa El Salvador (Tesis de licenciatura)* [Universidad Autónoma del Perú]. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2205>
- Aylward, J., Valton, V., Young, W., Bond, R., Dayan, P., Roiser, J., & Robinson, O. (2019). Altered learning under uncertainty in unmedicated mood and anxiety disorders. *Nature Human Behaviour*, *3*(10), 1116–1123. <https://doi.org/10.1038/S41562-019-0628-0>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias* (3ra. ed). Grupo Editorial Patria. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia de la investigacion.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia_de_la_investigacion.pdf)
- Bandelow, B., Michaelis, S., & Wedekind, D. (2017). Treatment of anxiety disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *19*(2), 93–107. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.2/BBANDELOW>
- Bar-On, R. (2006). BarOn Model of Social and Emotional Intelligence (ESI). *Psicothema*, *18* (Supl.), 13–25. https://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- Basilio, R. (2022). *Inteligencia emocional y ansiedad en los estudiantes del Colegio Nacional*

Mixto Príncipe Illathupa en el contexto de la pandemia Covid – 19, Huánuco - 2021 (Tesis de licenciatura) [Universidad de Huánuco].

<http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/3744>

Belaunzaran, J. (2019). EuroPsy: Un modelo basado en competencias. ¿Es aplicable a la formación sanitaria especializada en Psicología Clínica? *Educ. Med.*, *20*, 154–162.

<https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2018.05.017>

Caballero-Domínguez, C., & Suarez-Colorado, Y. (2019). Tipologías distintivas de respuestas ante el estrés académico en universitarios: un análisis de clasificación. *Duazary*, *16*(2), 245–257. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2748>

Carleton, R. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, *39*, 30–43.

<https://doi.org/10.1016/J.JANXDIS.2016.02.007>

Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *14*(2), 135–157.

<https://doi.org/10.4995/REDU.2016.5806>

Cazan, A., & Năstasă, L. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1574–1578.

<https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.02.309>

Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M., & Losada, L. (2018). Emotional Intelligence and Its Relationship with Levels of Social Anxiety and Stress in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(6).

<https://doi.org/10.3390/IJERPH15061073>

Cespedes, E. (2015). *Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad estado y ansiedad*

rasgo en niños y adolescentes de Lima Sur (Tesis de licenciatura) [Universidad Autónoma del Perú]. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/135>

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M., & Expósito-López, J. (2019). The Relationship between Emotional Regulation and School Burnout: Structural Equation Model According to Dedication to Tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23).

<https://doi.org/10.3390/IJERPH16234703>

Chapman, A. (2009). Numbers of Living Species in Australia and the World. *Heritage*, 2nd(September), 84. <https://doi.org/10.1177/135>

Chavanne, A., Paillère, M., Penttilä, J., Grimmer, Y., Conrod, P., Stringaris, A., van Noort, B., Isensee, C., Becker, A., Banaschewski, T., Bokde, A., Desrivières, S., Flor, H., Grigis, A., Garavan, H., Gowland, P., Heinz, A., Brühl, R., Nees, F., ... Vulser, H. (2022). Anxiety onset in adolescents: a machine-learning prediction. *Molecular Psychiatry*, 28(2), 639–646.

<https://doi.org/10.1038/s41380-022-01840-z>

Cheng, B. H., & McCarthy, J. M. (2018). Understanding the dark and bright sides of anxiety: A theory of workplace anxiety. *The Journal of Applied Psychology*, 103(5), 537–560.

<https://doi.org/10.1037/APL0000266>

Cheung, P., & Li, C. (2019). Physical Activity and Mental Toughness as Antecedents of Academic Burnout among School Students: A Latent Profile Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11).

<https://doi.org/10.3390/IJERPH16112024>

Coronado, F., & Delgado, C. (2021). *Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes de secundaria de la institución educativa “San Joaquín” de Tumán, en tiempos de COVID-19 (Tesis de licenciatura)* [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].

<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9774>

- Costa, S., Barberis, N., Gugliandolo, M., Larcan, R., & Cuzzocrea, F. (2018). The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy support and psychological control. *Journal of Adolescence*, *68*, 105–116. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2018.07.008>
- Crocq, M. (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *17*(3), 319. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/MACROCQ>
- Díaz, R., & Spielberger, C. (1975). *Idare: Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. (Manual e Instructivo)*. El Manual Moderno.
- Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C., & Gonzalez, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, *68*, 226–231. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2018.06.012>
- Erbil, Y., Murat, D., & Şenkal, F. (2016). The Relationship Between Emotional Intelligence and Burnout Levels Among Architecture Students. *MEGARON / YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY, FACULTY OF ARCHITECTURE E-JOURNAL*, *11*(4), 491–501. <https://doi.org/10.5505/MEGARON.2016.88319>
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *23*(1), 139–147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, *42*(6), 1069–1079.

<https://doi.org/10.1016/J.PAID.2006.09.014>

Fedorenko, M., Belousova, M., & Chetyrchinskaya, T. (2019). Emotional Intelligence, Anxiety and Aggression as Predictors of Destructive Behaviour and Offences of Teenagers. *ARPHA Proceedings, 1*, 1719–1730. <https://doi.org/10.3897/AP.1.E1266>

Fei, J., Hu, Y., Liang, L., Meng, C., & Mei, S. (2023). Exploring the Impact of Emotional and Cognitive Factors on Anxiety Symptoms of Chinese Adolescents: a Serial Mediation Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–15.

<https://doi.org/10.1007/S11469-022-01004-8/TABLES/4>

Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2016). Commentary: Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology, 7*(MAR), 441. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.00441>

Fernández, O., Ramos, E., & Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*(1), 39–49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcán, R., & Petrides, K. (2020). Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School [Multidisciplinary Digital Publishing Institute]. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 17, Issue 9). <https://doi.org/10.3390/IJERPH17093058>

Firth, J., Siddiqi, N., Koyanagi, A., Siskind, D., Rosenbaum, S., Galletly, C., Allan, S., Caneo, C., Carney, R., Carvalho, A., Chatterton, M., Correll, C., Curtis, J., Gaughran, F., Heald, A., Hoare, E., Jackson, S., Kisely, S., Lovell, K., ... Stubbs, B. (2019). The Lancet Psychiatry Commission: a blueprint for protecting physical health in people with mental illness. *The Lancet. Psychiatry, 6*(8), 675–712. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30132-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30132-4)

- Fonseca-Pedrero, E., Díez-Gómez, A., de la Barrera, U., Sebastian-Enesco, C., Ortuño-Sierra, J., Montoya-Castilla, I., Lucas-Molina, B., Inchausti, F., & Pérez-Albéniz, A. (2020). Conducta suicida en adolescentes: un análisis de redes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. <https://doi.org/10.1016/J.RPSM.2020.04.007>
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2055102920970416>
- García, L., Flores, A., Huancas, G., Ramírez, C., & Palomino, J. (2022). Inteligencia emocional y ansiedad por COVID-19 en adolescentes de la región San Martín. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 15(2), 9–19. <https://doi.org/10.17162/RCCS.V2I15.1889>
- Gázquez, J., Molero, M., Pérez, M., Martos, Á., & Simón, M. (2022). Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Anxiety Sensitivity and Academic Burnout in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572. <https://doi.org/10.3390/IJERPH20010572>
- Gorsuch, R., Lushene, R., & Spielberg, C. (1970). *Inventario de la ansiedad rasgo-estado (IDARE, versión en español del STAI [State Trait – Anxiety Inventory])*. U.N.A.M.
- Grupe, D., & Nitschke, J. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews. Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/NRN3524>
- Guerrero, E., Sánchez, S., Moreno, J., Sosa, D., & Durán, M. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de La Salud*, 27(3), 455–476. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203788>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp->

content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Horned, A., & Vanhée, L. (2023). Models of Anxiety for Agent Deliberation: The Benefits of Anxiety-Sensitive Agents | Proceedings of the 2023 International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems. *AAMAS '23: Proceedings of the 2023 International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems*, 1761–1767.
- <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/3545946.3598836>
- Jiménez, M., Axpe, I., & Esnaola, I. (2020). El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 97–110. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.354>
- Jonas, E., McGregor, I., Klackl, J., Agroskin, D., Fritsche, I., Holbrook, C., Nash, K., Proulx, T., & Quirin, M. (2014). Threat and Defense. From Anxiety to Approach. *Advances in Experimental Social Psychology*, 49, 219–286. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800052-6.00004-4>
- Koban, L., Schneider, R., Ashar, Y., Andrews-Hanna, J., Landy, L., Moscovitch, D., Wager, T., & Arch, J. (2017). Social anxiety is characterized by biased learning about performance and the self. *Emotion (Washington, D.C.)*, 17(8), 1144–1155.
- <https://doi.org/10.1037/EMO0000296>
- Konysbaeva, A., & Karakulova, Z. Ayapbergenova, A. (2019). Anxiety Manifestations Typical of Senior Preschool Children. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 20, 1098–1124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8355775.pdf>

- Krypotos, A., Effting, M., Kindt, M., & Beckers, T. (2015). Avoidance learning: A review of theoretical models and recent developments. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9(July), 152827. <https://doi.org/10.3389/FNBEH.2015.00189/BIBTEX>
- Kumar, V., Mehta, M., & Maheshwari, N. (2013). Effect of emotional intelligence on the achievement motivation, psychological adjustment and scholastic performance of secondary school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 60–67. https://www.researchgate.net/publication/286868529_Effect_of_emotional_intelligence_on_the_achievement_motivation_psychological_adjustment_and_scholastic_performance_of_secondary_school_students
- Kwok, S., Gu, M., & Tam, N. (2022). A Multiple Component Positive Psychology Intervention to Reduce Anxiety and Increase Happiness in Adolescents: The Mediating Roles of Gratitude and Emotional Intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 23(5), 2039–2058. <https://doi.org/10.1007/S10902-021-00487-X/METRICS>
- Lagos, N. (2020). Ansiedad escolar y su relación con la inteligencia emocional en la adolescencia. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 93, 687–712. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7820374>
- LeDoux, J., & Pine, D. (2016). Using neuroscience to help understand fear and anxiety: A two-system framework. *American Journal of Psychiatry*, 173(11), 1083–1093. <https://doi.org/10.1176/APPI.AJP.2016.16030353/ASSET/IMAGES/LARGE/APPI.AJP.2016.16030353F3.JPEG>
- Levy, I., & Schiller, D. (2021). Neural Computations of Threat. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(2), 151–171. <https://doi.org/10.1016/J.TICS.2020.11.007>
- Lew, B., Huen, J., Yu, P., Yuan, L., Wang, D., Ping, F., Talib, M., Lester, D., & Jia, C. (2019). Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being,

coping styles and suicide in Chinese university students. *PLoS ONE*, 14(7).

<https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0217372>

Li, M., Chen, X., Gong, H., Wang, W., Ji, W., & Liang, S. (2022). Relationship between paternal adult attachment and adolescent anxiety: The chain-mediating effect of paternal psychological flexibility and father-adolescent attachment. *International Journal of Psychology : Journal International de Psychologie*, 57(3), 411–419.

<https://doi.org/10.1002/IJOP.12832>

Liu, M., & Ren, S. (2018). Moderating Effect of Emotional Intelligence on the Relationship between Rumination and Anxiety. *Current Psychology*, 37(1), 272–279.

<https://doi.org/10.1007/S12144-016-9510-7>

Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2019, Vol. 16, Page 1821, 16(10), 1821. <https://doi.org/10.3390/IJERPH16101821>

Méndez-Giménez, A., Martínez, D., & Valverde-Pérez, J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y auto-construido: estudio longitudinal de diseño cruzado en Educación Deportiva (Students and teachers assessment of conventional and self-made material: longitudinal crossover study in Phys. *Retos*, 30(30), 20–25.

<https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I30.35725>

Miceli, M., Castelfranchi, C., & Ortony, A. (2015). *Expectancy and Emotion*. Oxford University Press. <https://zlibrary.to/filedownload/expectancy-and-emotion-0>

Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Simón, M., & Martos, Á. (2018). Burnout Risk and Protection Factors in Certified Nursing Aides. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/IJERPH15061116>

- Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Oropesa, N., Simón, M., & Gázquez, J. (2019). Self-Efficacy and Emotional Intelligence as Predictors of Perceived Stress in Nursing Professionals. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*, 55(6). <https://doi.org/10.3390/MEDICINA55060237>
- Monrouxe, L., Bullock, A., Tseng, H., & Wells, S. (2017). Association of professional identity, gender, team understanding, anxiety and workplace learning alignment with burnout in junior doctors: a longitudinal cohort study. *BMJ Open*, 7(12). <https://doi.org/10.1136/BMJOPEN-2017-017942>
- Morales-Vives, F., Camps, E., & Dueñas, J. (2020). Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality. *Psicothema*, 32(1), 84–91. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2019.262>
- Morales, F., & Pérez-Mármol, J. (2019). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.01689>
- Moustafa, A., Sheynin, J., & Myers, C. (2015). The Role of Informative and Ambiguous Feedback in Avoidance Behavior: Empirical and Computational Findings. *PLOS ONE*, 10(12), e0144083. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0144083>
- OMS. (2019). *ICD-10 Version:2019*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- OMS. (2022). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Pérez-Fuentes, M., Molero-Jurado, M., Gázquez-Linares, J., & Simón-Márquez, M. (2019). Analysis of burnout predictors in nursing: Risk and protective psychological factors. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 33–40. <https://doi.org/10.5093/EJPALC2018A13>

- Pérez-Fuentes, M., Molero-Jurado, M., Simón-Márquez, M., Barragán-Martín, A., Martos-Martínez, Á., Ruiz-Oropesa, N., & Gázquez-Linares, J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 15(1), 77.
<https://doi.org/10.23923/RPYE2020.01.187>
- Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gázquez, J., Oropesa, N., Simón, M., & Saracostti, M. (2019). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20).
<https://doi.org/10.3390/IJERPH16204045>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez, D., Pedro, J., & Belmonte, L. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 7, 115–128. <https://doi.org/10.6018/SPORTK.343021>
- Relat, M. (2010). Introducción a la investigación básica. *Rapd Online*, 33(3), 221–227.
<https://www.sapd.es/revista/2010/33/3/03/resumen>
- Resurrección, D., Salguero, J., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461–472. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2014.03.012>
- Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 82, 175–195.
<https://doi.org/10.21158/01208160.N82.2017.1647>
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout:

- The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–15. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17134771>
- Sahoo, C., Behera, N., & Tripathy, S. (2010). *Employee Empowerment and Individual Commitment: An Analysis From Integrative Review of Research*. 10(1), 40–56. <https://www.semanticscholar.org/paper/Employee-Empowerment-and-Individual-Commitment%3A-An-Sahoo-Behera/19b2cad81dcdd20f16052c430db3102d97f226b4>
- Sahranavard, S., Esmaeili, A., Dastjerdi, R., & Salehiniya, H. (2018). The effectiveness of stress-management-based cognitive-behavioral treatments on anxiety sensitivity, positive and negative affect and hope. *BioMedicine*, 8(4), 10–17. <https://doi.org/10.1051/BMDCN/2018080423>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Santabárbara, J., Lasheras, I., Lipnicki, D., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., López-Antón, R., De la Cámara, C., Lobo, A., & Gracia-García, P. (2021). Prevalence of anxiety in the COVID-19 pandemic: An updated meta-analysis of community-based studies. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 109. <https://doi.org/10.1016/J.PNPBP.2020.110207>
- Sarabia-Cobo, C., González, S., Menéndez, E., Sarabia, A., Pérez, V., de Lorena, P., Rodríguez, C., & Sanlúcar, L. (2017). Emotional intelligence and coping styles: An intervention in geriatric nurses. *Applied Nursing Research: ANR*, 35, 94–98. <https://doi.org/10.1016/J.APNR.2017.03.001>
- Schutte, N., & Loi, N. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 66, 134–139.

<https://doi.org/10.1016/J.PAID.2014.03.031>

Seibert, G., Bauer, K., May, R., & Fincham, F. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences, 60*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2017.10.001>

Seibert, G., May, R., Fitzgerald, M., & Fincham, F. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences, 49*, 120–127. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2016.05.024>

Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. TEA Ediciones S.A.

Sfetcu, N. (2020). *Models of Emotional Intelligence - Emotional Intelligence in Research and Education*. https://www.researchgate.net/publication/344278467_Models_of_Emotional_Intelligence_-_Emotional_Intelligence_in_Research_and_Education

Shen, S., Tang, T., Shu, H., Wang, S., Guan, X., Yan, X., Wang, Y., Qi, Y., & Feng, R. (2022). Linking Emotional Intelligence to Mental Health in Chinese High School Teachers: The Mediating Role of Perceived Organizational Justice. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.810727>

Shults, F. L. R., Lane, J. E., Wildman, W. J., Diallo, S., Lynch, C. J., & Gore, R. (2018). Modelling terror management theory: computer simulations of the impact of mortality salience on religiosity. *Religion, Brain & Behavior, 8*(1), 77–100. <https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1238846>

Siurana, J. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas, 22*(22), 121–157. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>

Solla, E., Morales, F., Tchounwou, B., & Mestre, J. (2021). Evaluation of Anxiety, Suicidal Risk, Daily Stress, Empathy, Perceived Emotional Intelligence, and Coping Strategies in a Sample

- of Spanish Undergraduates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1418. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18041418>
- Strognman, K. (2003). *The Psychology of Emotions: From Everyday Life to Theory* (5ta. edici). John Wiley & Sons Ltd.
- https://www.academia.edu/23028227/The_Psychology_of_Emotions
- The Lancet Global Health. (2020). Mental health matters. *The Lancet Global Health*, 8(11), e1352. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30432-0](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30432-0)
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Children with high potential and difficulties: Contributions of clinical research. *L'Encephale*, 44(5), 446–456. <https://doi.org/10.1016/J.ENCEP.2018.07.006>
- Tuma, A., & Maser, J. (2019). Anxiety and the Anxiety Disorders. In *Anxiety and the Anxiety Disorders*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203728215>
- Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 0(008), 11–58. <https://doi.org/10.26439/PERSONA2005.N008.893>
- Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125–139. <https://doi.org/10.21615/CESP.13.1.8>
- Uusberg, A., Taxer, J., Yih, J., Uusberg, H., & Gross, J. (2019). Reappraising Reappraisal. *Impact Factor*, 11(4), 267–282. <https://doi.org/10.1177/1754073919862617>
- Van Loon, A., Creemers, H., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A., Westenberg, P., & Asscher, J. (2019). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: A study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/S12889-019-6999-3/TABLES/1>

- Vargas, H. (2019). *Inteligencia Emocional y Ansiedad en Estudiantes Adolescentes (Tesis de licenciatura)* [Universidad Católica de Santa María].
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/8869>
- Wang, S., Zhao, Y., Wang, X., Yang, X., Cheng, B., Pan, N., Suo, X., & Gong, Q. (2020). Emotional intelligence mediates the association between middle temporal gyrus gray matter volume and social anxiety in late adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry* 2020 30:12, 30(12), 1857–1869. <https://doi.org/10.1007/S00787-020-01651-Z>
- Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A., Miche, M., Mikoteit, T., Imboden, C., Hoyer, J., Bader, K., Hatzinger, M., & Gloster, A. (2018). Well-being in major depression and social phobia with and without comorbidity. *International Journal of Clinical and Health Psychology : IJCHP*, 18(3), 201. <https://doi.org/10.1016/J.IJCHP.2018.06.004>
- Yang, X., Fang, Y., Chen, H., Zhang, T., Yin, X., Man, J., Yang, L., & Lu, M. (2021). Global, regional and national burden of anxiety disorders from 1990 to 2019: results from the Global Burden of Disease Study 2019. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30.
<https://doi.org/10.1017/S2045796021000275>
- Zhang, K., Szanto, K., Clark, L., & Dombrovski, A. (2019). Behavioral empathy failures and suicidal behavior. *Behaviour Research and Therapy*, 120.
<https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2018.10.019>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variable y dimensiones	Diseño metodológico
<p>Problema general ¿De qué manera se relaciona la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024?</p>	<p>Objetivo general - Determinar de qué manera se relaciona la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa.</p>	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024.</p>	<p>Variable 1: Inteligencia emocional</p> <p>Dimensiones: - Intrapersonal. - Interpersonal. - Adaptabilidad. - Manejo de estrés. - Estado de ánimo. - Impresión positiva.</p> <p>Variable 2: Ansiedad</p> <p>Dimensiones: - Ansiedad Estado (AE). - Ansiedad Rasgo (AR).</p>	<p>Tipo de investigación Básica</p> <p>Método y diseño de la investigación: Método: hipotético deductivo. Nivel descriptivo correlacional Diseño: No experimental.</p> <p>Población: 102 escolares de 4to., 5to. y 6to. grado de primaria.</p> <p>Muestra: No se cuenta con muestra representativa.</p> <p>Muestreo: No se aplicó una técnica de muestro</p>
<p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera se relaciona la dimensión 'intrapersonal' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa? - ¿De qué manera se relaciona la dimensión 'interpersonal' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa? - ¿De qué manera se relaciona la dimensión 'adaptabilidad' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa? - ¿De qué manera se relaciona la dimensión 'manejo de estrés' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa? - ¿De qué manera se relaciona la dimensión 'estado de ánimo' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa? - ¿De qué manera se relaciona la dimensión 'impresión positiva' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa? 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar de qué manera se relaciona la dimensión 'intrapersonal' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Determinar de qué manera se relaciona la dimensión 'interpersonal' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Determinar de qué manera se relaciona la dimensión 'adaptabilidad' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Determinar de qué manera se relaciona la dimensión 'manejo de estrés' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Determinar de qué manera se relaciona la dimensión 'estado de ánimo' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Determinar de qué manera se relaciona la dimensión 'impresión positiva' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. 	<p>Hipótesis específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe relación inversa y significativa entre la dimensión 'intrapersonal' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Existe relación inversa y significativa entre la dimensión 'interpersonal' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Existe relación inversa y significativa entre la dimensión 'adaptabilidad' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Existe relación inversa y significativa entre la dimensión 'manejo de estrés' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Existe relación inversa y significativa entre la dimensión 'estado de ánimo' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. - Existe relación inversa y significativa entre la dimensión 'impresión positiva' de la inteligencia emocional y la ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa. 		

Anexo 2: Instrumentos

I.- INTRODUCCION:

Desde el punto de vista del paciente, su estado de salud y mejora se ven influenciados con aspectos relacionados al nivel de la Inteligencia Emocional, el cual está asociado en buena medida por la Ansiedad.

II.- PRESENTACIÓN Y OBJETIVO:

Como egresados de la Escuela Académica Profesional Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Norbert Wiener (UNW), nuestra investigación tiene como objetivo determinar la inteligencia emocional en los escolares que cursan los tres últimos grados del nivel de Educación Primaria, para luego identificar la manera en que se relaciona con el nivel de ansiedad que pudieran estos presentar. La participación para este estudio es completamente voluntaria y confidencial. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre este trabajo de investigación comunicarse al correo: patriciafcq@gmail.com

Beneficios: Con su participación colaborará a que los resultados de este estudio redunden en beneficio de todos los estudiantes involucrados en el estudio.

Confidencialidad: Los datos que usted proporcione serán absolutamente confidenciales y anónimos y su uso solo se circunscribirá para el estudio. Para continuar con el cuestionario, es necesario contar con su absoluta sinceridad luego de su aceptación al contestar la siguiente pregunta:

¿Acepta ser parte del estudio? Acepto ____ No acepto ____

III.- DATOS GENERALES (SOCIODEMOGRÁFICOS):

1. **Edad:** ____ años

2. **Sexo:** () Femenino () Masculino

3. **Grado y sección:** _____

INVENTARIO DE INTELIGENCIA O COEFICIENTE EMOCIONAL ICE-BAR-ON: NA-A

INTRUCCIONES: 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 MAYORIA DE LUGARES. Elige una, y sola UNA respuesta para cada oración y coloca un aspa sobre el número que corresponde a tu respuesta, por ejemplo, si tu respuesta es RARA VEZ, haz un aspa sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2	Soy muy bueno (a) para comprender como se siente la gente.	1	2	3	4
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4	Soy feliz.	1	2	3	4
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6	Me es difícil controlar mi cólera	1	2	3	4
7	Es fácil decirle a la gente como me siento.	1	2	3	4
8	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9	Me siento seguro(a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26	Tengo mal genio	1	2	3	4
27	Nada me molesta.	1	2	3	4
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33	Debo decir siempre la verdad	1	2	3	4

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

RESULTADOS:

CAPACIDAD EMOCIONAL	PUNTAJE	DESCRIPCIÓN
TOTAL COCIENTE EMOCIONAL.		
INTRAPERSONAL: Conocimiento de sí mismo. Seguridad. Autoestima. Autorrealización. Independencia		
INTERPERSONAL: Relaciones interpersonales. Responsabilidad social. Empatía		
ADAPTABILIDAD: Solución de problemas. Prueba de la realidad. Flexibilidad		
MANEJO DE ESTRÉS: Tolerancia a la tensión. Control de impulsos		
ESTADO DE ANIMO: Felicidad. Optimismo		
IMPRESIÓN POSITIVA		

INVENTARIO DE LA ESCALA ANSIEDAD ESTADO-RASGO PARA NIÑOS (STAIC)

Adaptación española (Seisdedos, 1990).

INSTRUCCIONES

Primera parte A-E

A continuación, encontrarás unas frases que se utiliza usualmente para describirse a sí mismo.

Lea atentamente cada frase y señale la respuesta que indique mejor como se SIENTE AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee mucho tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que describa mejor su situación presente.

Enunciados	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Me siento calmado	3	2	1
2. Me encuentro quieto	3	2	1
3. Me siento nervioso	1	2	3
4. Me encuentro descansado	3	2	1
5. Tengo miedo	1	2	3
6. Estoy relajado	3	2	1
7. Estoy preocupado	1	2	3
8. Me encuentro satisfecho	3	2	1
9. Me siento feliz	3	2	1
10. Me siento seguro	3	2	1
11. Me encuentro bien	3	2	1
12. Me siento molesto	1	2	3
13. Me siento agradable	3	2	1
14. Me encuentro asustado	1	2	3
15. Me encuentro confuso	1	2	3
16. Me siento con buen ánimo	3	2	1
17. Me siento angustiado	1	2	3
18. Me encuentro alegre	3	2	1
19. Me encuentro disgustado	1	2	3
20. Me siento triste	1	2	3

Segunda parte A-R

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrarás unas frases que se utiliza usualmente para describirse a sí mismo.

Lea atentamente cada frase y señale la respuesta que indique mejor como se SIENTE EN GENERAL, en la mayoría de las ocasiones. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee mucho tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que describa mejor como se siente en general.

Enunciados	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Me preocupa cometer errores	1	2	3
2. Siento ganas de llorar	1	2	3
3. Me siento desafortunado	1	2	3
4. Me cuesta tomar una decisión	1	2	3
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	1	2	3
6. Me preocupo demasiado	1	2	3
7. Me encuentro molesto	1	2	3
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la	1	2	3
9. Me preocupan las cosas del colegio	1	2	3
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	1	2	3
11. Noto que mi corazón late más rápido	1	2	3
12. Aunque no lo digo, tengo miedo	1	2	3
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	1	2	3
14. Me cuesta quedarme dormido por las noches	1	2	3
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago	1	2	3
16. Me preocupa lo que otros piensan de mi	1	2	3
17. Me afectan tanto los problemas, que no puedo	1	2	3
18. Tomo las cosas demasiado en serio	1	2	3
19. Hay muchas dificultades en mi vida.	1	2	3
20. Me siento menos feliz que los demás chicos	1	2	3

Anexo 3: Validez de los instrumentos

Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On

En el estudio realizado por Ugarriza y Pajares (2005), se estableció la validez de criterio al correlacionar el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On con ciertos factores del 16PF de Cattell, obteniéndose un coeficiente de validez de 0,70.

Inventario Eysenck de Personalidad para Niños (JEPI)

El Inventario Eysenck de Personalidad para Niños (JEPI) fue estandarizado en Lima Sur por Varela (2014), quien evaluó su validez a través del juicio de expertos, logrando una V de Aiken superior a 0.80. No obstante, el análisis factorial evidenció una alta dispersión en los componentes de la prueba, lo que impidió concluir dicho análisis. (Cespedes, 2015).

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento

Tabla 18.

Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario Inventario de Coeficiente Emocional Ice-Baron

NA-A

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,909	60

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19.

Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario Inventario de la Ansiedad Estado Rasgo para niños

STAIC

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,919	40

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20.

Resultados de la prueba de normalidad

	Kolmogórov-Smirnov (a.)		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable 1: Inteligencia emocional	,046	102	,200*
Dimensión 1: Intrapersonal	,095	102	,023
Dimensión 2: Interpersonal	,135	102	,000
Dimensión 3: Adaptabilidad	,080	102	,109
Dimensión 4: Manejo del estrés	,094	102	,026
Dimensión 5: Estado de ánimo	,116	102	,002
Dimensión 6: Impresión positiva	,103	102	,010
Variable 2: Ansiedad	,110	102	,004

Nota: *. Esto es un límite inferior de la significación verdadera. / (a.) Corrección de significación

de Lilliefors / La elaboración de la figura correspondió a la autora del estudio.

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 16 de Noviembre de 2024

Investigador(a)
PATRICIA FIORELLA CORTEZ QUINTANA
Exp. N°: 0956-2024

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **"Inteligencia Emocional y Ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa el Salvador, Lima 2024." Versión 01 con fecha 07/11/2024.**
- Formulario de Consentimiento Informado Versión **01** con fecha **07/11/2024.**

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Patricia Fiorella Cortez Quintana

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. **La vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. **El Informe de Avances** se presentará cada 6 meses, y el informe final una vez concluido el estudio.
3. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEIC-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
4. Si aplica, **la Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Raúl Antonio Rojas Ortega

Presidente

Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
UPNW



Anexo 6: Formato de asentimiento informado

Título de proyecto: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD EN ESCOLARES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE VILLA EL SALVADOR, LIMA 2024

El propósito de este estudio, frente a la ansiedad escolar propia del estudiante de primaria debido a la exigencia y la carga de trabajos en diferentes materias, es determinar si es posible ayudar al estudiante a reducir sus niveles de ansiedad fortaleciendo sus capacidades y habilidades, entre ellas si inteligencia emocional. La ejecución del presente estudio ayudará/permitirá a que los resultados de este redunden en beneficio de todos los estudiantes que participaran en el mismo.

Hola, mi nombre es Patricia Fiorella Cortez Quintana y trabajo/estudio en la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW). Actualmente se está realizando un estudio de investigación para conocer acerca de qué manera se relaciona la inteligencia emocional y ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima y para ello queremos pedirte tu participación.

Tu participación en el estudio consistiría en contestar una encuesta con preguntas cerradas destinadas a recopilar datos sobre el propósito de la investigación. La encuesta puede demorar máximo 20 minutos.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá y/o apoderado hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a mejorar la salud mental y calidad de vida de los estudiantes evaluados.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (X) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (X), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre del participante:

Nombre y firma de la persona/investigador que obtiene el asentimiento:

(firma)

Fecha: de de 2024.

Anexo 7: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DEL CIE-VRI

Instituciones : Universidad Privada Norbert Wiener
 Investigadora : Patricia Fiorella Cortez Quintana

Título: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD EN ESCOLARES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE VILLA EL SALVADOR, LIMA 2024

Propósito del Estudio: Estamos invitando su menor hijo, con autorización de usted a participar en un estudio llamado: “INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD EN ESCOLARES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE VILLA EL SALVADOR, LIMA 2024”. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener, Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Académico Profesional de Psicología. El propósito de este estudio es determinar de qué manera se relaciona la inteligencia emocional y ansiedad en escolares de primaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, Lima 2024. Su ejecución ayudará/permitirá a que los resultados de este estudio redunden en beneficio de todos los estudiantes que participaran en el mismo.

Procedimientos: Si Usted decide participar en este estudio se le realizará lo siguiente:

- Se explicará el propósito central del estudio
- Firmará el consentimiento informado de forma voluntaria
- Se aplicará la encuesta con preguntas cerradas destinadas a recopilar datos sobre el propósito de la investigación.

La encuesta puede demorar máximo 20 minutos. Los resultados de la encuesta se le entregaran a usted en forma individual o almacenaran respetando la confidencialidad y el anonimato.

Riesgos: No existe riesgo. Los datos recolectados son confidenciales y se mantendrán en el anonimato. Su participación en el estudio es libre y voluntaria

Beneficios: No hay beneficios directos para la salud o beneficios médicos para usted por participar en el estudio

Costos e incentivos: Usted no deberá pagar nada por la participación. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad: Nosotros guardaremos la información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de Usted. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio.

Derechos del paciente: Si usted se siente incómodo durante el desarrollo de la investigación, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud y/o molestia, no dude en preguntar al personal del estudio. Puede comunicarse con la investigadora CORTEZ QUINTANA, Patricia Fiorella; y/o comunicarse; al siguiente número de celular 990694320 y/o al Comité que validó el presente estudio, Presidente/a del Comité de Ética de la Universidad Norbert Wiener, para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, telf. 7065555 anexo 3285. comité.etica@uwiener.edu.pe

CONSENTIMIENTO: Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo que cosas pueden pasar si participo en el proyecto, también entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Firma del participante
 Nombres:

Firma de la investigadora
 Nombres:

Anexo 8: Carta de aprobación de la institución para la recolección de datos

Anexo 9: Informe del asesor de Turnitin

Reporte de similitud

● 16% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 13% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 11% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	3%
2	docplayer.es Internet	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Internet	<1%
4	uwiener on 2024-01-29 Submitted works	<1%
5	uwiener on 2023-09-14 Submitted works	<1%
6	repositorio.utelesup.edu.pe Internet	<1%
7	CSU, San Jose State University on 2022-07-20 Submitted works	<1%
8	do.wer.wiki Internet	<1%

Descripción general de fuentes

● 20% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 18% Base de datos de trabajos entregados
- 9% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	repositorio.usanpedro.edu.pe Internet	3%
2	repositorio.ucv.edu.pe Internet	2%
3	hdl.handle.net Internet	2%
4	uwiener on 2023-12-20 Submitted works	1%
5	Submitted on 1690227341168 Submitted works	1%
6	Universidad Peruana Los Andes on 2021-04-15 Submitted works	1%
7	Submitted on 1685752706464 Submitted works	1%
8	repositorio.autonoma.edu.pe Internet	<1%