



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN**

**Autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de nivel  
primaria en una institución educativa en San Juan de  
Miraflores, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN

**Autora:**

Minaya Cuba, Elvira Susana (orcid.org/0000-0001-5286-8408)

**Asesor:**

Dr. Flores Morales, Jorge Alberto (orcid.org/0000-0002-3678-5511)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

LIMA - PERÚ

2022

### **Dedicatoria**

A Dios por sostener mi caminar día a día. A mis padres por su ejemplo de superación trabajo y humildad.

¡Graciaspor siempre!

## **Agradecimientos**

Gracias a todas las personas que permitieron que logre culminar este trabajo compartiendo su sapiencia. A los docentes, asesores, compañeros, y estudiantes que brindaron los insumos para el logro de investigación.

## Índice de contenidos

Carátula	pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	18
3.1. Tipo y diseño de investigación	18
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población y muestra	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5. Procedimientos	23
3.6. Método de análisis de datos	23
3.7 Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSIÓN	29
VI. CONCLUSIONES	32
VII. RECOMENDACIONES	33
REFERENCIAS	34
ANEXOS	

## Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable autoconcepto	19
Tabla 2	Operacionalización de la variable estrés cotidiano infantil	20
Tabla 3	Niveles de autoconcepto en estudiantes	25
Tabla 4	Niveles de estrés infantil en estudiantes	25
Tabla 5	Pruebas de normalidad de autoconcepto y estrés infantil	26
Tabla 6	Análisis de correlación entre autoconcepto y estrés infantil	26
Tabla 7	Análisis de correlación entre estrés infantil y las dimensiones de autoconcepto	27

## Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre autoconcepto y estrés infantil. La muestra fue compuesta por 100 estudiantes de 9 a 12 años de ambos sexos y que cursan el 6to grado de primaria de un colegio. La metodología fue de tipo básica, de diseño no experimental con corte transeccional y de nivel correlacional. Para la recolección de datos se utilizaron el Cuestionario de Autoconcepto Garley (García, 2001) y el Inventario de Estrés Infantil (Trianes et al., 2011). Conforme a los resultados, se identificó una predominancia del nivel moderado en autoconcepto con 51%, por otro lado, se encontró que el 27% de los estudiantes no presentan niveles de estrés infantil. De acuerdo con el objetivo general, se encontró correlación inversa y de grado moderado entre autoconcepto y estrés infantil ( $\rho = -.515$ ), además, estrés infantil se correlaciona inversamente con las dimensiones de autoconcepto como físico ( $\rho = -.475$ ), social ( $\rho = -.312$ ), familiar ( $\rho = -.283$ ), intelectual ( $\rho = -.285$ ), personal ( $\rho = -.353$ ) y sensación de control ( $\rho = -.473$ ).

**Palabras clave:** Autoconcepto, estrés, autoestima, sintomatología.

## **Abstract**

The aim of this study was to determine the relationship between self-concept and childhood stress. The sample consisted of 100 students from 9 to 12 years of age of both sexes in the 6th grade of primary school. The methodology was a basic, non-experimental design with a cross-sectional and correlational level. The Garley Self-Concept Questionnaire (García, 2001) and the Child Stress Inventory (Trianes et al., 2011) were used for data collection. According to the results, a predominance of moderate level of self-concept was identified with 51%, on the other hand, it was found that 27% of the students do not present levels of child stress. In accordance with the general objective, an inverse correlation of moderate degree was found between self-concept and child stress ( $\rho = -.515$ ), in addition, child stress correlates inversely with self-concept dimensions such as physical ( $\rho = -.475$ ), social ( $\rho = -.312$ ), family ( $\rho = -.283$ ), intellectual ( $\rho = -.285$ ), personal ( $\rho = -.353$ ) and sense of control ( $\rho = -.473$ ), finally, self-concept correlates negatively with child stress dimensions such as personal health problems ( $\rho = -.399$ ) and family stress ( $\rho = -.439$ ), however, it did not correlate with school stress ( $p > 0.05$ ).

**Keywords:** Self-concept, stress, self-esteem, symptomatology.

## I. INTRODUCCIÓN

El valor del autoconcepto en estudiantes de todo el mundo durante sus primeras etapas, como por ejemplo en educación primaria, implica un factor decisivo para el desarrollo de su aprendizaje y crecimiento, según la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, 2018) en los 27 países y economías evaluadas de todo el mundo, se encontró que el 36% de estudiantes no logran establecer una idea clara de autoconcepto, por lo cual provoca una marcada diferenciación entre sus compañeros, el 37% no logra identificarse con el pensamiento de sus compañeros en la interacción durante clase, sumado a que el 45% de los alumnos realizan críticas entre sus mismos compañeros por sus características individuales y el 60% aun no logra asumir una actitud de empatía y compañerismo que favorezca el ambiente educativo y sus relaciones sociales en clase.

Es así que, el autoconcepto en la niñez puede entenderse también como la forma en que un niño se proyecta y relaciona frente a sus demás compañeros, sin embargo, existen factores externos que afectan su desarrollo académico, en países como Brasil, México, Uruguay, Venezuela, El Salvador, Panamá, entre otros, en donde según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) informó que 1 de cada 5 niños siguen si acceder a educación formal, siendo 387 millones de niños en edad de primaria quienes no están adquiriendo competencias académicas mínimas, limitando su desarrollo personal y afectando a la formación de su autoconcepto en consecuencia de la falta de experiencias y aprendizajes convencionales, encontrándose además que solo el 32% de escuelas tienen acceso a electricidad, lo cual refleja la falta de competencia global para este sector de educación.

En Perú, muchos niños y niñas han cambiado su estilo de vida y pensamiento a causa del COVID - 19, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) informó que el 83% de niños, niñas y adolescentes reportaron un incremento de sentimiento negativos y experiencias menos agradables durante la pandemia, el 57% de niños se sienten menos felices, el 54% más

preocupados y 58% menos seguros, el 96% de alumnos refiriendo malestar por el cierre de los centros educativos, siendo estos factores los cuales perjudican el desarrollo de un adecuado autoconcepto en los menores, afectando además el aprendizaje que actualmente se está recibiendo, los resultados en su formación como futuros profesionales y parte de la sociedad.

A nivel local, la crianza que desempeñan los padres sobre sus hijos condiciona en gran parte el autoconcepto que desarrollarán los menores a futuro, debido a que los padres han tenido a su responsabilidad el cuidado y educación de sus hijos durante todo el tiempo de cuarentena, sin embargo, la capacidad de los padres para el cuidado y educación de sus hijos es muy limitada en estos aspectos según la Fundación Baltazar y Nicolás (2020), quienes en colaboración con otras instituciones nacionales y privadas encontraron que 7 de cada 10 cuidadores presenta dificultades para afrontar la paternidad, el 45.4% indica no manejar correctamente el cuidado y formación de sus hijos y el 26.9% de padres considera difícil manejar situaciones de descontrol en sus hijos y solo el 30% comparte tiempo de juego en familia, teniendo en consideración estos hechos es posible predecir un desarrollo de autoconcepto poco favorable para alumnos de primaria quienes han carecido del entorno social convencional y los procesos de educación regular.

Por otro lado, el estrés infantil está siendo un problema a nivel mundial que cada vez es más preocupante, en la niñez el estrés se expresa de diferente manera, por lo general los niños pueden portarse más apegados a sus padres, ansiosos, molestos e irritables, agitados, entre otros comportamientos problemáticos, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en países como Tailandia, 7 de cada 10 niños y jóvenes declaran que sufren de estrés, preocupaciones y ansiedad, síntomas que afectan sus capacidades para el aprendizaje, principalmente por las exigencias externas e internas que implica el estrés infantil, más del 50% de estudiantes dijeron que se sienten preocupados por el trabajo escolar, los exámenes y sus próximos grados, además, se encontró que el 7% de niños y jóvenes manifestó ser víctima de violencia doméstica.

El problema de estrés infantil en Latinoamérica se intensifica por las condiciones desfavorables en que se desarrollan muchos estudiantes, según el UNICEF (2021) más de 7 millones de estudiantes entre 10 a 14 años viven con estrés en toda América Latina y el Caribe, siendo en su mayoría los niños afectados, con una cantidad de 4 022 000 niños en comparación a las 3 324 000 niñas afectadas, estas complicaciones a nivel educativo pueden provocar diferentes consecuencias de mayor o menor escala, relacionándose con su vida escolar o condiciones personales, siendo el suicidio uno de los peores desenlaces ante la falta de ayuda, de 726 suicidios en estudiantes de 10 a 14 años el 52% de suicidios fue de niñas y el 48% de suicidios en niños.

De igual manera, en todo el Perú muchos de los niños y niñas ha presentado dificultades relacionadas al estrés infantil a causa de los cambios estructurales dentro de los últimos años, un estudio sobre la salud mental de niños y adolescentes 2021, elaborado por el Ministerio de Salud y UNICEF (2021) demuestra que 3 de cada 10 niños, niñas y adolescentes presentan estrés infantil, manifestando malestares físicos y emocionales relacionados con irritabilidad, alteración del sueño, inflexibilidad, llanto excesivo, entre otros malestares que limitan su desarrollo personal y proceso educativo, específicamente por etapas se encontró que en niñas y niños de entre 1 y 18 meses un 26,6% de casos presentan estas características, el 36,5% de niños entre 18 meses y 5 años se encuentran en riesgo de desarrollar estrés infantil, mostrando una actitud desafiante hacia otros niños, pesimista en sus tareas, asustados, tristes, con limitaciones en su atención y concentración.

A nivel local, podemos evidenciar que el problema de estrés infantil no solo se origina en el centro educativo a partir de la interacción, responsabilidades y condiciones, sino también desde edades muy cortas desde la crianza en casa, según la Fundación Baltazar y Nicolás (2020) las consecuencias por estrés infantil han aumentado, el 46% de niños presentan quejas o demandas en muchas ocasiones, el 23% presenta miedo o nerviosismo en diferentes situaciones, el 41% de los niños se mostraron más demandantes durante la pandemia, finalmente, en Lima ciudad se presencia un 76.1% de indicadores de estrés en cuidadores que tienen dificultades para el

cuidado y formación de sus hijos menores.

Es por ello que, la dificultad de cada estudiante para lograr definirse a nivel personal, social y educativo es parte de las propias capacidades desarrolladas en la edad que se encuentre, sin embargo, se evidencia que muchas condiciones de crianza, situacionales y estructurales perjudican el desarrollo e incrementan el estrés ante estas experiencias desfavorables, condicionando un pensamiento negativo sobre sí mismo y las capacidades que se tengan para afrontar estas situaciones, incluso en edades tempranas como en la primaria, por ello es primordial evaluar cómo se relacionan estas variables para poder facilitar mejores estrategias educativas y métodos funcionales para las necesidades actuales de cada estudiante.

De acuerdo con lo expuesto, se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2022?

De acuerdo con la justificación teórica, este estudio permite conocer a profundidad y con certeza las variables como autoconcepto y estrés infantil, los cuales son estructurados por bases científicas y enfoques teóricos, así mismo, se recopiló información de estudios que abarcaron las mismas variables de manera independiente o en asociación, además, los datos obtenidos en este estudio serán de gran importancia para futuros investigadores cuya muestra se enfoca en niños de primaria ya que existe una carencia de información a nivel internacional y nacional debido a que las investigaciones se centran mayormente en evaluar a adolescentes o adultos.

En cuanto a la justificación metodológica, se utilizó dos instrumentos de medición como el Cuestionario de Autoconcepto Garley – CAG creado por García (2001) y el Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) construido por Trianes et al. (2011), los cuales cuentan con propiedades psicométricas estandarizadas en niños de primaria, lo que indica que los datos obtenidos son válidos y confiables.

Conforme a la relevancia social, el resultado obtenido en este estudio

permite conocer el nivel de autoconcepto y estrés infantil que manifiestan los niños encuestados, para así, posteriormente informar a las autoridades máximas de la institución y padres de familia para que concienticen sobre la importancia de las variables, además, se le informará al departamento de psicología para que aborde el tema a través de talleres o charlas informativas dirigido a niños de primaria con el objetivo de reducir los niveles críticos.

Es por ello, que se plantean los objetivos, en donde el principal se enfoca en determinar la relación entre autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, del mismo modo, se proponen los objetivos específicos, los cuales son: Identificar los niveles de autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de primaria, y establecer la relación entre estrés infantil con las dimensiones de autoconcepto cómo físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control en estudiantes de primaria.

Por consiguiente, se propone la hipótesis general el cual se estructura de la siguiente manera: Existe relación significativa entre autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2022, además, se plantea la siguiente hipótesis específica: existe relación entre estrés infantil y las dimensiones de autoconcepto cómo físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control en estudiantes de primaria.

## II. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan las investigaciones internacionales como el de Del Rosal et al. (2020) efectuó un estudio en España, con el objetivo de describir el nivel de autoeficacia y autoestima según el género y curso en una muestra de 327 estudiantes de 5to y 6to de primaria de diversos colegios estatales. La metodología posee un diseño no experimental de corte transversal y el instrumento utilizado fue adaptado por Dávila (2018), así mismo, se hizo un análisis psicométrico en percepción sobre la asignatura, utilidad de la asignatura, autoeficacia y autoestima. Los resultados indican que los estudiantes mantienen niveles moderados de autoeficacia (3.39) y autoestima (3.04), por otro lado, no hallaron diferencias significativas autoeficacia y autoestima según el género ( $p > .05$ ), por último, encontraron correlación significativa entre autoeficacia y autoestima ( $r = .579$ ).

Orihuela (2019) desarrolló un estudio con el objetivo de Identificar la relación entre autoconcepto, rendimiento académico y las alteraciones emocionales en una muestra de 312 estudiantes entre 6 a 12 años de una institución educativa, los cuales fueron acompañados con sus padres de familia. La metodología fue correlacional causa-efecto de y los instrumentos empleados fueron el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) de García et al. (2011) y la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969) y una Evaluación Comparativa de Los Registros para el rendimiento académico. Los resultados indican que a nivel afectivo-emocional evidencian baja autovaloración el cual impide a los estudiantes emplear su aprendizaje de manera autónoma, así mismo, los niveles significativos de autoconcepto influye en el rendimiento académico y las alteraciones emocionales cómo la depresión, ansiedad y estrés, además, el nivel de autoconcepto influye en la disfunciones cognitivas y emocionales, por último, se destaca el alto rendimiento académica (literatura y lenguaje) son predictores de la alta ansiedad y castigo escolar ( $p < .05$ ).

Del Rosal y Bermejo (2018) realizaron un estudio en España, en donde el objetivo se enfoca en conocer el nivel de autoestima y autoeficacia en una muestra de 151 estudiantes de primaria de diversos colegios públicos. La

metodología es de diseño no experimental de corte transeccional y los ítems de evaluación de autoestima y autoeficacia fueron seleccionados por diversas escalas y adaptados por los investigadores Del Rosal y Bermejo (2018). En los resultados no se encontró diferencias significativas según el sexo ( $p > .05$ ), sin embargo, los niños obtuvieron mayores puntuaciones, sin embargo, encontraron diferencias significativas según el curso, en donde los niños de 4to evidencia mejores niveles de autoestima, así mismo, los estudiantes de 4to obtuvieron mayores niveles de autoeficacia a diferencia de 5to y 6to ( $p < .05$ ), por último, concluyen que entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación existe una correlación significativa, por ende, es necesario fomentar competencia por parte de los docentes.

Moya (2018) efectuó un estudio en Chile, con el objetivo de establecer la relación entre ansiedad escolar y autoconcepto en 211 estudiantes de cuarto a sexto año básico de tres unidades educativas. La metodología fue correlacional de diseño no experimental cuyos instrumentos fueron el Inventario de Ansiedad Escolar Primaria (IAEP) de Gómez (2015) y Self-Description Questionnaire I (Versión abreviada) de Largos et al. (2015). Los resultados indican que el sexo femenino y masculino presentan un autoconcepto elevado (50%; 50%), en cuanto la ansiedad escolar, los estudiantes evidencian una ansiedad moderado en varones (49%) y mujeres (51%). Así mismo, se concluye que los estudiantes del sexo femenino presentan mayor ansiedad y menor autoconcepto a diferencia de los varones, sin embargo, se descarta que exista correlación entre ansiedad escolar y autoconcepto.

Díaz (2018) realizó un estudio en España, con el objetivo de analizar la relación entre estrés y autoconcepto en una muestra de 100 niños de ambos sexos de 11 a 13 años de educación primaria de dos unidades escolares. La metodología fue correlacional de diseño no experimental y para medir las variables se utilizó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) de Trianes et al. (2011) y el AF-5 Autoconcepto de García y Musitu (2014). Los resultados indican que autoconcepto académico se correlaciona con estrés escolar ( $r = -.47$ ), estrés familiar ( $r = -.27$ ) y estrés total ( $r = -.45$ ), así mismo, estrés infantil se correlaciona negativamente con las dimensiones de autoconcepto como social

( $r = -.11$ ), emocional ( $r = -.13$ ), familiar ( $r = -.46$ ) y físico ( $r = -.34$ ). Además, se identificó que las niñas tienen mejor autoconcepto a diferencia de los varones ( $p < .05$ ).

Por otro lado, se encontraron investigaciones a nivel nacional relacionado a las variables de estudio como el de Enciso (2021) implementó un estudio con el objetivo de determinar la relación entre autoestima y estrategias de afrontamiento frente al estrés en una muestra de 50 estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa. La metodología fue correlacional y de diseño no experimental y los instrumentos fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) y el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés de Gonzales (2004). Los resultados descriptivos indican que el 80% de los niños presentan regularmente afrontamiento al estrés, en cuanto a la autoestima, el 68% evidencia una autoestima moderada, seguido por el nivel bajo con 18% y nivel alto con 14%. Por otro lado, no se halló correlación entre autoestima y estrategias de afrontamiento ( $p > .05$ ), de la misma manera la variable autoestima no se correlaciona significativamente con las dimensiones estrategias adaptativas y estrategias desadaptativas ( $p > .05$ ).

Mendoza (2021) realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés cotidiano infantil en una muestra de 31 estudiantes de 10 a 12 años que cursan el quinto grado de primaria de una institución educativa nacional de Chiclayo. La metodología fue correlacional de diseño no experimental, además, se utilizaron los instrumentos como el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Chiriboga y Franco (2003) y el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil – IECI de Trianes et al. (2017). En los resultados descriptivos identificó una prevalencia del nivel alto en estrés cotidiano (87%), por el contrario, en inteligencia emocional predominó el nivel bajo (87%), por otro lado, existe correlación entre estrés e inteligencia emocional ( $\rho = -.790$ ), de la misma manera, estrés se correlaciona con las dimensiones de inteligencia emocional como autoconciencia ( $\rho = -.707$ ), autocontrol ( $\rho = -.819$ ), aprovechamiento emocional ( $\rho = -.797$ ), empatía ( $\rho = -.755$ ) y habilidad social ( $\rho = -.697$ ).

LLancari (2019) realizó un estudio con el objetivo de hallar las diferencias significativas de estrés según el sexo, procedencia y tipo de familia en una muestra de 119 estudiantes de del sexto grado de primaria de seis instituciones educativas. La metodología fue descriptiva con diseño comparativo y el instrumento empleado fue el Test de Estrés de Trianes y Blanca (2009). Los resultados indican que el 69% presenta un estrés moderado, además, no encontró diferencias significativas de estrés según el sexo, procedencia y tipo de familia ( $p > .05$ ).

Llanos (2019) efectuó un estudio con el objetivo de determinar el nivel de autoconcepto en una muestra de 62 estudiantes que oscilan entre 11 a 13 años de edad del sexto grado de primaria de una institución educativa. La metodología fue descriptiva de diseño no experimental, así mismo, utilizó el Cuestionario de Autoconcepto de Garley de García (2001). Los resultados evidencian que el nivel moderado predominó en el autoconcepto general (63%) y en sus dimensiones cómo social (61%), familiar (66%) y en sensación de control (52%), sin embargo, en la dimensión intelectual (52%) y personal (47%) predominó el nivel alto, y en la dimensión física prevaleció el nivel muy alto (45%).

Natividad (2019) desarrolló un estudio con el propósito de hallar la relación entre autoestima y estrés cotidianos en una muestra de 209 niños de 9 a 11 años de quinto a sexto de primaria de una institución educativa. La metodología fue correlacional de diseño no experimental y los instrumentos empleados fueron el Inventario de Autoestima Original forma escolar de Coopersmith adaptado por Panizo (1985) y el Inventario de Estrés cotidiano infantil IECI de de Trianes et al. (2011). Los resultados indican que existe correlación entre autoestima y estrés académico ( $\rho = -.817$ ), así mismo, autoestima se correlaciona con las dimensiones como problemas de salud y psicosomático ( $\rho = -.793$ ), estrés escolar ( $\rho = -.832$ ) y estrés familiar ( $\rho = -.874$ ), así mismo, se identificó que en autoestima predominó el nivel promedio en niños (45.79%) y niñas (50.98%), así mismo, en estrés cotidiano predominó el nivel regular en niños (55.14%) y niñas (47.06%).

Por otro lado, se presentan las bases teóricas de la variable autoconcepto, en donde se definirá bajo diversos autores, se explicará el modelo teórico y sus dimensiones según el constructo.

El autoconcepto, como constructo psicológico, es un juicio de valor sobre la identidad que representa cada individuo y que da como resultado una opinión personal subjetiva sobre la imagen corporal, las capacidades e influencia social que ha logrado desarrollar cada persona, esta idea se construye a partir de las interacciones de cada individuo en el contexto en que se desenvuelve, las personas importantes en su vida y las influencias sociales y culturales, condicionado el estado afectivo y la motivación en determinadas etapas de crecimiento (Palacios y Coveñas, 2019).

Por otra parte, a nivel de organización, el autoconcepto es una estructura jerarquizada que elabora cada persona sobre su propio desarrollo individual, aportando un mayor significado a la formación de la personalidad, en este sentido, en situaciones en donde el autoconcepto es cercano al ideal personal, esta identificación positiva mejora las capacidades de interrelación social, influye en el estado de ánimo, potencia los procesos cognitivos, facilita el desarrollo a mejores estrategias de aprendizaje e influye sobre un mejor comportamiento social, desarrollando mayores habilidades en áreas académicas, familiares, personales y sociales (Martínez, 2021).

Además, autoconcepto a nivel personal es una construcción cognitiva — social de contenido valorativo emocional hacia sí mismo que actúa como mediadora del estado afectivo general de la persona y su orientación motivacional, pudiendo perjudicar o favorecer el equilibrio del estado emocional, la autoestima, el pensamiento y la acción adecuada para la construcción de su conocimiento entre otras facultades propias de cada edad (Quintero, 2020).

Finalmente, el autoconcepto se define como el conjunto de percepciones de cada persona basadas en sus experiencias con los demás, sus atribuciones y las debilidades individuales como parte natural de un ser físico y social, este concepto es cambiante a través del tiempo y se presume un mejor

entendimiento a medida que se va envejeciendo, demostrando cogniciones más específicas, organizadas y detalladas (Vaquero et al, 2021).

A continuación, se describirá los modelos teóricos de autoconcepto:

Teoría humanista de Rogers. - La teoría humanista fundamenta que el ser humano tiende a la actualización y que el centro de la personalidad es el autoconcepto, de esta manera se postula que el autoconcepto es un proceso dinámico y organizado que se va creando a partir de las experiencias personales, la imagen proyectada y la identidad social (Casanova, 1993).

Según Rogers (1959) el autoconcepto presenta congruencia o incongruencia según la aproximación entre la persona que uno cree ser y la persona que le gustaría ser, además, indica que el autoconcepto se desarrolla a través de tres dimensiones: la autoimagen, es la percepción subjetiva sobre los atributos y defectos personales, los cuales, a nivel social pueden generar una perspectiva positiva o negativa sobre sí mismo.

La autoestima es el conjunto de pensamientos y acciones que protegen o perjudican el estado físico y psicológico de cada individuo, puede ser influenciado por el contexto u opiniones, de tal forma que, las apreciaciones hacia los atributos pueden favorecer a una autoestima positiva y finalmente el yo ideal, es el mayor nivel de desarrollo al que aspira cada persona según sus expectativas, cultura y creencias, sirve de meta y motivante positivista para alcanzar las aspiraciones y deseos personales (Hisham y Tekke, 2015).

Teoría de la identidad social.- La teoría de identidad social propone que el autoconcepto es formado por la identificación hacia a distintas categorías o grupos sociales, generando una identidad personal comprendido por todos los rasgos de la personalidad, características individuales y comportamientos únicos y, además, una identidad social, siendo una clasificación jerarquizada y ordenada de las características contextuales como la nacionalidad, sexo, religión, entre otras relevantes para cada individuo (Hogg y Ridgeway, 2003).

La identidad social se desarrolla según los grupos y categorías en las que cada persona se involucre, considerando a la familia, comunidad,

instituciones, entre otros, elaborando una categorización social de acuerdo a patrones de comparación y estereotipos, provocando una conducta intergrupala, la cual se define como la forma en que cada persona se comporta con los miembros de otros grupos según su identidad (Tajfel y Turner, 1979).

En este sentido, esta teoría propone que cada persona desarrolla una tendencia hacia un estado de bienestar individual y social centrada en los procesos intergrupales contenidos por reglas y normas sociales, además, se compone por las ideas centrales de identificación, categorización y comparación (Tajfel, 1981).

Teoría del cognitivismo .-Según la perspectiva cognitivista, el autoconcepto es una estructura o conjunto de estructuras cognitivas ordenadas que describen de manera objetiva o subjetiva la información que cada uno percibe sobre sí mismo, esta descripción contiene diferentes características que pueden ser relevantes o simbólicas para cada persona, en este sentido, los esquemas cognitivos serán modificados e integrados según las experiencias individuales y las etapas de desarrollo en que se desenvuelva cada persona (Montoya et al., 2014).

El autoconcepto depende de las valoraciones internas que hace el individuo sobre sus comportamientos y creencias, se refiere fundamentalmente a aspectos cognitivos o de conocimiento que varían en función al tiempo de desarrollo, por ello, por cada etapa de crecimiento, las estructuras cognitivas o sistemas de esquemas serán diferentes, al igual que los conocimientos y las creencias que el sujeto desarrolla a nivel corporal, psicológico, emocional, social, etc. (De García et al, 1999).

Adicionalmente, se explican las dimensiones del constructo autoconcepto compuesto por seis dimensiones.

Dimensión física del autoconcepto, describe la capacidad de aceptación o rechazo sobre la apariencia que percibe y proyecta hacia los demás, está influenciado por las creencias y costumbres de cada cultura, por lo cual, esta dimensión podría mostrar diferentes resultados según el sexo, el tiempo y

espacio de desarrollo personal (García, 2001).

Dimensión social del autoconcepto, describe la efectividad o limitación para lograr desenvolverse en situaciones de socialización, cumplimiento de normas y límites impuestos por el contexto en que se encuentra, además, la respuesta del entorno sobre sus características individuales puede favorecer o perjudicar la autoestima de cada persona (García, 2001).

Dimensión intelectual del autoconcepto, describe las capacidades intelectuales, toma de decisiones y rendimiento académico que desarrolla cada individuo en situaciones de evaluación o valoración de aptitudes específicas, los méritos obtenidos pueden favorecer al fortalecimiento de la autoestima de cada alumno e influencias positivamente en sus capacidades cognitivas (García, 2001).

Dimensión familiar del autoconcepto, describe el grado de vinculación y afectividad que desarrolla cada persona hacia su familia, siendo uno de los principales soportes durante las primeras etapas de desarrollo, validando los primeros indicadores de autoestima y desenvolvimiento social según los modelos presenciados en vivencias familiares (García, 2001).

Dimensión de sensación de control del autoconcepto, describe la capacidad que percibe cada individuo para controlar las situaciones, ideas, personas y diferentes contingencias, en este sentido, se ha descrito como una expectativa al resultado y a la eficacia que se puede obtener como consecuencia de éxito a las acciones previstas para cada situación (García, 2001).

Dimensión de valoración personal del autoconcepto, describe el nivel de autoestima que presenta cada persona en consecuencia a su capacidad de autorregulación y adaptación en procesos a largo o corto plazo, promoviendo un estado de satisfacción y equilibrio (García, 2001).

De la misma manera, se explica las bases teóricas de estrés cotidiano infantil, los cuales está compuesto por los conceptos, modelos teóricos y dimensiones.

El estrés es un fenómeno estudiado en el campo de la salud física y mental, implica un conjunto de alteraciones en el organismo que demandan una acción nueva para lograr adaptarse ante estímulos del ambiente o factores internos que dificultan la toma de decisiones, adaptabilidad y estabilidad personal (Palacio y Coveñas., 2019).

Durante las primeras etapas de desarrollo y en contextos de escolaridad se evidencian situaciones de tensión provocado por ambientes violentos, escasos recursos, dificultad para socializar, maltrato por parte de docentes o padres de familia, entre otras condiciones que afectan su desarrollo emocional, físico y cognitivo, a medida que van creciendo, desarrollan un mejor entendimiento de las condiciones que los afectan, pudiendo ser más efectivos describir sus dificultades y adquirir herramientas para afrontarlos (Valiente et al., 2020).

Específicamente, el estrés infantil entre seis y doce años suele estar asociado a un gran número de acontecimientos, cambios y conflictos, como la exposición del niño a situaciones de maltrato, el sentimiento de abandono o indiferencia, la falta de afectividad, separación de los padres o abandono de alguna persona cercana, el fallecimiento de seres cercanos, ausencia de modelos sociales, inadaptación, malos hábitos alimenticios, de salud o higiene, enfermedades crónicas, la baja autoestima, sobrecarga de trabajo, fracaso escolar entre muchas otras condiciones que son responsabilidad de padres y tutores prevenir en los niños (Gonzales y Malca, 2018).

El estrés infantil se presenta como la tensión ante la búsqueda frecuente de la adaptación al medio en que se desenvuelven, el estrés a edades tempranas puede influir de manera determinante su vida futura dependiendo de las situaciones e intensidad de condiciones que este atravesando (Vidarte et al., 2018).

En este sentido, el estrés es un estado de desequilibrio al percibir desmesurada presión, situaciones de temor, angustia, pánico, sentimiento de urgencia, vacío existencial, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacionar en la socialización; esta condición se presenta durante las

diferentes etapas de crecimiento y desarrollo en consecuencia a condiciones de desequilibrio que altera el equilibrio de cada persona, durante la infancia se expresa a través del nerviosismo constante, la tensión muscular, el cansancio injustificado, el agobio en público, la inquietud constante y otras sensaciones similares que alertan a sus cuidadores (Águila et al, 2015).

A continuación, se presentan los modelos teóricos de estrés infantil:

**Modelo procesual del estrés.** - Este modelo de estrés fue propuesto por Lazarus y Folkman (1986) basándose en la interacción entre el estímulo, persona y respuesta, considera el estrés como un proceso interactivo del individuo sobre las causas y consecuencias de los estímulos desequilibrantes y demuestra que el estrés implica siempre una alteración, interferencia o perturbación del funcionamiento habitual del individuo.

Por otro lado, la experiencia estresante es resultado de las transacciones entre las capacidades de cada persona y las condiciones desfavorables, desencadenado por la percepción de amenaza para la integridad del individuo, en donde cada persona busca recuperar el equilibrio perdido, influyendo variables como la personalidad, el sexo, la cultura y condiciones socioeconómicas y apoyo social para posibilitar el desarrollo de competencias individuales que mejoren la calidad de la adaptación al medio (González y Landero, 2006).

Finalmente, este modelo asume que el estado de salud y la calidad de vida son el resultado entre la experiencia y el manejo de los sucesos desfavorables en su vida, este resultado implica una valoración positiva o negativa de cada situación estresante además del manejo de estrategias enfocadas en el problema (Tobón et al., 2005).

**Síndrome general de adaptación.** - Planteado por Selye (1954) a partir de su observación sobre los síntomas biológicos, fisiológicos y psicosomáticos de la respuesta ante el estrés del estrés, indicando que existen tres fases por las que el estrés se va expresando fisiológicamente como una respuesta no específica del organismo, el estrés implica un sobre esfuerzo del organismo

para sobreponerse todo agente nocivo para el equilibrio del sistema homeostático del organismo.

En este sentido, el estrés puede identificarse en diferentes fases según características, síntomas y signos, principalmente, la fase de alarma se caracteriza por la disposición del cuerpo para sobrellevar el estímulo amenazante, durante esta fase se evidencia la respuesta homeostática en la que el organismo reconoce el estresor y se prepara a dar una respuesta a través de mecanismos neuroendocrinos y, por consecuencia se presencian efectos sistémicos (De Camargo, 2010).

La fase de resistencia o adaptación ocurre cuando el organismo regula las reacciones durante la fase de alarma, atendiendo los daños y efectos desencadenados por el estímulo estresor, al adaptarse al organismo gana mayor resistencia para eventos estresantes posteriores (Gómez y Escobar, 2002).

La fase de agotamiento se caracteriza por el estado de alerta continuo y la pérdida del estado de adaptación provocado por la persistencia del estímulo estresor por lo que el organismo permanecerá alerta y no podrá reparar los efectos de alarma, pudiendo ser estas tan intensas que pueden derivar en la muerte del individuo (Berrio y Mazo, 2012).

Modelo sistémico cognoscitivo. - El estrés es un proceso sistémico, adaptativo y psicológico, que se presenta ante demandas altas y valoraciones estresantes, además, cuando se perciben alteraciones sintomatológicas y cuando las exigencias requieren estrategias para lograr afrontarlas y restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2006).

Las demandas o exigencias son consideradas como estresantes al percibir las como desbordantes para las capacidades de cada persona, provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno requiriendo de estrategias de afrontamiento a las demandas del entorno (Ferrer y Bárcenas, 2016).

Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser

exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado (Alfonso et al, 2015).

Adicionalmente, se definen las tres dimensiones del constructo estrés cotidiano infantil, los cuales son:

Estrés relacionado con la salud. - Esta dimensión se a las condiciones estresantes relacionadas con condiciones médicas, procedimientos o traumas generados en centros médicos, principalmente está relacionado con problemas de salud, ansiedad ante el dolor, miedo a lo desconocido, preocupación por la imagen corporal y procedimientos de hospitalización constantes (Trianes et al, 2011).

Estrés relacionado a la escolaridad.- Esta dimensión comprende todos los procesos por los que un estudiante se desarrolla, el estrés durante la etapa de aprendizaje está asociado a las condiciones del centro educativo, el tipo de supervisión, la presencia de violencia académica y el uso de castigos físicos, además, la interacción con las autoridades y compañeros puede generar situaciones de estrés, de igual manera, el exceso de actividades, las evaluaciones y calificaciones representan situaciones de estrés, específicamente al obtener notas bajas, suspensiones, desaprobación de cursos, entre otras condiciones (Trianes et al, 2011).

Estrés relacionado a la familia. - Esta dimensión está relacionada con los vínculos, recursos y hábitos que presente cada familia para la formación de sus hijos, dentro de estas interacciones se presentan situaciones de estrés ante carencias afectivas por parte de los progenitores, exceso de supervisión, confrontación entre familiares, nuevos integrantes, fallecimientos, enfermedades y condiciones económicas (Trianes et al, 2011).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

El tipo de investigación fue básico ya que busca fortalecer el conocimiento a través de teorías, y así proceder a identificar, describir, correlacionar y detallar la realidad en la que se encuentre la muestra evaluada (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño de este estudio es no experimental, ya que no se efectuó alguna manipulación deliberada en las variables; de tipo transeccional porque se recolectaron los datos en un solo espacio y tiempo (Hernández et al., 2014).

El nivel de investigación fue correlacional ya que se halló el grado en donde una variable se asocia con las variaciones de otra variable (Tamayo, 2003).

#### **3.2. Variables y operacionalización**

##### **Variable 1: Autoconcepto**

###### **Definición conceptual**

García (2001) define que al autoconcepto como: “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías función de las circunstancias personales, familiares y culturales” (p. 30).

###### **Definición operacional**

Los puntajes del Cuestionario de Autoconcepto Garley son obtenidos a través del total y también independientemente por seis dimensiones.

**Tabla 1***Operacionalización de la variable autoconcepto*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Físico	Agrado corporal, Agrado cualitativo	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37 y 43	Ordinal
Social	Facilidad de socializar, Dificultad de socializar,	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38 y 44	
Familiar	satisfacción y ambiente familiar	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39 y 45	
Intelectual	Problemas, Importancia, Relación Tareas escolares Lectura Calificativo intelectual	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40 y 46	
Personal	Felicidad, Tristeza, Introspección, Autoaceptación, Autorechazo.	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41 y 47	
Sensación de control	Organización, Autocontrol de impulsos, Perseverancia, Control externo, Sin control	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42 y 48	

**Variable 2: Estrés infantil****Definición conceptual**

El estrés cotidiano infantil se centra en las preocupaciones y contratiempo que ocurren diariamente en los estudiantes, el cual se asocia a las dificultades y disfunciones del desarrollo socioemocional (Trianes et al., 2011).

**Definición operacional**

Los puntajes del Test del Estrés Cotidiano Infantil son obtenidos a través del total y también independientemente por tres dimensiones.

**Tabla 2***Operacionalización de la variable estrés cotidiano infantil*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Problemas de salud personal	Enfermedad	1,4,7,10,13,16,19,22	
	Alimentación		
	Pesadillas		
	Apariencia personal		
Estrés escolar	Cansancio	2,5,8,11,14,17,20	Nominal
	Tareas		
	Calificaciones		
	Exigencias		
	Participación		
	Concentración		
Estrés familiar	Bullying	3,6,9,12,15,18,21	
	Convivencia		
	Soledad		
	Violencia		
	Economía		
	Castigo		

### 3.3. Población y muestra

La población está compuesta por 100 estudiantes de ambos sexos con edades que oscilan entre 9 a 12 años, además, cursan el 6to de primaria de una institución educativa ubicado en San Juan de Miraflores.

La muestra será censal, es decir, se evaluará a toda la población de 6to de primaria, tal como lo refiere Leo (2018): “La muestra censal es aquella que se representa con el mismo valor poblacional, brindando un análisis de representatividad absoluta”.

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de encuesta, esta técnica se centra en recoger datos de la muestra cuyo objetivo es generalizarla en la población, y así poder analizar, interpretar y describir las variables (Alarcón,2013).

## **Ficha técnica del Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG)**

Autora	:	Belén García Torres
Año	:	2001
Objetivo	:	Identificar el nivel de percepción del estudiante ante diversos entornos el cual influye en su persona.
Procedencia	:	España
Adaptación	:	Bañales Cabrera Juan Miguel
Año	:	2015
Aplicación	:	Individual o colectiva
Tiempo límite	:	15 a 20 minutos
Edades	:	8 a 11 años
Administración:	:	Estudiantes de primaria
Dimensiones (6)	:	a) Autoconcepto físico b) Aceptación social c) Autoconcepto familiar d) Autoconcepto intelectual e) Autoevaluación personal f) Sensación de control
Ítems	:	48

García (2001) analizó la validez y confiabilidad, en donde en la validez convergente se asoció con tres constructos como Self Estem Scale de Rosenberg, Prueba sociométrica y habilidades mentales de Bas y G-M, así mismo, en la confiabilidad de la escala total a través del alfa de Cronbach fue

de .87.

Por otro lado, Bañales (2015) realizó la validez por correlación ítem-escala en donde encontró discriminaciones significativas entre muy buena y buena, además, en la confiabilidad obtuvo un Alfa de Cronbach en la escala general de .845.

### **Ficha técnica del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)**

Autora	:	Trianes María, Blanca José, Fernández Francisco, Escobar Milagros y Maldonado Enrique
Año	:	2011
Objetivo	:	Evaluar el estrés detectando los estímulos estresores o respuestas psicofisiológicas, emocionales, cognitivas y conductuales que se emiten en la infancia.
Procedencia	:	España
Adaptación	:	Noriega Noriega, Rosemery Yojanna
Año	:	2019
Aplicación	:	Individual o colectiva
Tiempo límite	:	15 a 25 minutos
Edades	:	6 a 12 años
Administración:	:	Estudiantes de primaria
Dimensiones (6)	:	a) Problemas de salud y psicosomáticos b) Estrés escolar c) Estrés familiar
Ítems	:	22

Trianes et al. (2011) analizó las propiedades psicométricas, en donde obtuvo una validez de contenido aceptable a través de la V de Aiken, de la misma manera, efectuó la confiabilidad en la dimensión problemas de salud y psicosomático (.61), familiar (.60) y escolar (.66) y en la escala total (.81), finalmente, realizó el análisis factorial confirmatorio en donde obtuvo valores robustos con valores altos y satisfactorios.

Noriega (2019) halló la validez y confiabilidad, en donde en la validez de contenido obtuvieron valores aceptables en la V de Aiken, además, se analizaron los ítems los cuales obtuvieron índices de homogeneidad aceptables que oscilan entre .21 a .38, en cuanto la validez de constructo, aplicó el análisis factorial confirmatorio en donde obtuvieron índices de ajustes robustos, por otro lado, estimó la confiabilidad a través del KR-20 (.70), Alfa de Cronbach (.659) y Omega de Mc Donald (.725) los cuales fueron aceptables.

### **3.5. Procedimientos**

Se contactó con el director de la institución educativa solicitando el permiso formal para la evaluación, luego, se informó a la universidad para que realicen una carta de presentación para proceder a coordinar formalmente.

Posteriormente, una vez sellado el cargo del documento, se coordinó los horarios con el director, docentes y auxiliares para que no interfiera con su actividad laboral, así mismo, se solicitó ayuda de los docentes para mantener el orden en el salón y así explicar a los estudiantes sobre la investigación y sus instrucciones de cada instrumento para empezar con el llenado, además, se les indicó que su desarrollo tomará un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos y que cualquier pregunta o duda que tengan pueden alzar la mano para ser atendidos correctamente, finalmente, se les agradeció a los estudiantes por su colaboración en el estudio.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Se analizaron los estadísticos descriptivos como las frecuencias y porcentajes, además para estimar la distribución la muestra, se calculó la prueba de normalidad por medio del estadístico Kolmogorov Smirnov, para

determinar si la distribución es normal (paramétrico) o no normal (no paramétrico) para contrastar las hipótesis; en caso se emplee los estadísticos paramétricos se utiliza el coeficiente R de Pearson, y si son no paramétricos se emplea el coeficiente Rho de Spearman.

### **3.7. Aspectos éticos**

En primer lugar, se les explicó a los estudiantes que la participación no es obligatoria, y si en caso no desee participar no se levantarán cargos en su contra, así mismo, antes de iniciar la evaluación tendrán que firmar un consentimiento informado en donde se detalla que los datos obtenidos en la evaluación son confidenciales y solo se utilizaron para fines académicos internos, es por ello, que la evaluación se mantendrá en anonimato, es decir, no se les solicitarán datos personales que permitan la identificación del estudiante; además, se respetará los principios de Helsinki el cual permite proteger su salud y sus derechos del estudiante durante la evaluación.

Por otro lado, se emplearon instrumentos psicométricos válidos y confiables para su aplicación, de igual manera, durante la investigación se tiene en cuenta la cita de los autores correspondientes y se empleó las normas APA 7ma edición para facilitar la comprensión lectora.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Resultados descriptivos

**Tabla 3**

*Niveles de autoconcepto en estudiantes*

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Autoconcepto	Bajo	25	25.0
	Moderado	51	51.0
	Alto	24	24.0
	Total	100	100.0

**Interpretación:** En la tabla 3, se identificaron los niveles de autoconcepto en estudiantes, en donde predominó el nivel moderado con 51% (51 estudiantes), así mismo, el 25% (25 estudiantes) poseen niveles inferiores y el 24% (24 estudiantes) evidencian niveles elevados.

**Tabla 4**

*Niveles de estrés infantil en estudiantes*

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Estrés infantil	No presenta	27	27.0
	Leve	32	32.0
	Moderada	17	17.0
	Severo	24	24.0
	Total	100	100.0

**Interpretación:** En la tabla 4, se encontraron los niveles de estrés infantil en estudiantes, los cuales el 32% (32 estudiantes) de la muestra manifiestan niveles leves, además, el 27% (27 estudiantes) no presenta síntomas de estrés, sin embargo, el 24% (24 estudiantes) experimentan síntomas severos, por último, el 17% (17 estudiantes) evidencian niveles regulares.

## 4.2. Análisis inferenciales

**Tabla 5**

*Pruebas de normalidad de autoconcepto y estrés infantil*

Variables	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	gl	$p$
Autoconcepto	0.114	100	0.00
Estrés infantil	0.123	100	0.00

*Nota.* gl=grado de libertad, p=significancia

**Interpretación:** En la tabla 5, se analizó la prueba de normalidad a través del Kolmogorov Smirnov, en donde las variables cómo autoconcepto y estrés infantil reportan valores menores a 0.05 ( $p < 0.05$ ). De acuerdo a ello, se concluye que los datos no se ajustan a la normalidad, por lo tanto, se emplearan los estadísticos no paramétricos en donde se utilizará el coeficiente Rho de Spearman para contrastar las hipótesis planteadas.

## 4.3. Contrastación de hipótesis

### Hipótesis General

**H<sub>a</sub>:** Existe relación entre autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2022.

**H<sub>o</sub>:** No existe relación entre autoconcepto y estrés infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2022.

**Tabla 6**

*Análisis de correlación entre autoconcepto y estrés infantil*

	Estrés infantil	
	rho	-,515**
Autoconcepto	p	0.00
	n	100

*Nota.* rho= Coeficiente de Spearman, p=probabilidad de significancia, n=muestra

**Interpretación:** En la tabla 6, se halló una correlación significativa ( $p < 0.05$ ) entre autoconcepto y estrés infantil, el cual posee tendencia inversa y de grado moderado ( $\rho = -.515$ ), lo que indica que entre mejor autoconcepto manifieste el estudiante, evidenciará menor estrés infantil.

### Hipótesis Específicas

**H<sub>a</sub>:** Existe relación entre estrés infantil con las dimensiones de autoconcepto cómo físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2022.

**H<sub>o</sub>:** No existe relación entre estrés infantil con las dimensiones de autoconcepto cómo físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control en estudiantes de primaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2022.

**Tabla 7**

*Análisis de correlación entre estrés infantil y las dimensiones de autoconcepto*

	Autoconcepto	rho	p
Estrés infantil	Físico	-.475**	0.00
	Social	-.312**	0.00
	Familiar	-.283**	0.00
	Intelectual	-.285**	0.00
	Personal	-.353**	0.00
	Sensación de control	-.473**	0.00

*Nota.* rho= Coeficiente de Spearman, p=probabilidad de significancia, n=muestra

**Interpretación:** En la tabla 7, se observa que estrés infantil se correlacionó significativamente ( $p < 0.05$ ) con las dimensiones de autoconcepto cómo físico ( $\rho = -.475$ ) y sensación de control ( $\rho = -.473$ ) cuyas tendencias fueron inversas y de grados moderados, así mismo, se asoció con social ( $\rho = -.312$ ), familiar ( $\rho = -.283$ ), intelectual ( $\rho = -.285$ ) y personal ( $\rho = -.353$ ) los cuales evidencian tendencias negativas y con grados débiles. De acuerdo a ello, se concluye que entre mejor autoconcepto físico, social, familiar,

intelectual, personal y sensación de control, explicará un menor estrés infantil en el adolescente.

## V. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue determinar la correlación entre autoconcepto y estrés infantil en una muestra de 100 estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, Lima – Perú. En la cual, se resalta que, cuando se perciba un mejor autoconcepto se desarrollará un menor estrés infantil. Por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y, en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna.

Este resultado se asimila con Díaz (2018) quien también halló relación inversa en estudiantes de educación primaria. Además, Natividad (2019) encontró relación inversa y de grado muy alto entre estrés cotidiano y autoestima en estudiantes de primaria. Por el contrario, Enciso (2021), no encontró relación entre autoestima y el afrontamiento al estrés en escolares.

En este sentido, se destaca que, ante una mejor estructura psicológica, organizada por categorías personales, familiares y culturales en estudiantes de primaria se evidencia menores indicadores de preocupaciones, dificultades y comportamientos disfuncionales durante su desarrollo socioemocional infantil. Según la teoría de identidad social de Tajfel (1981), las condiciones desequilibrantes del entorno social predisponen un estado de identidad no definido.

Según el análisis descriptivo de autoconcepto, más de la mitad de los estudiantes se encuentra dentro del promedio moderado, menos de una cuarta parte refleja un alto autoconcepto y, por el contrario, la otra cuarta parte de estudiantes demuestra niveles bajos de autoconcepto.

Estos niveles coinciden con Llanos (2019) quien describe que más de la mitad de estudiantes se encuentran dentro del promedio moderado en autoconcepto, respecto a sus componentes familiar y social, más de la mitad de alumnos predomina a un nivel promedio, además, cerca de la mitad de estudiantes presenta un autoconcepto físico muy alto, más de la mitad de estudiantes demuestra un autoconcepto intelectual alto al igual casi la mitad de estudiantes con respecto al autoconcepto personal. Por otra parte, Moya (2018)

refleja que solo la mitad de estudiantes ha desarrollado un autoconcepto elevado. Además, Díaz (2018) indican que las niñas desarrollan un mejor autoconcepto a comparación de los niños de educación primaria. En contraste, Orihuela (2019) menciona que una baja autovaloración dificulta el proceso de aprendizaje.

Conforme a ello, un cuarto de estudiantes carece de seguridad en sí mismos, son incapaces de tomar decisiones propias, demuestran un comportamiento retraído y pasivo ante la interacción social. En consideración, la teoría humanista de Rogers (1959) destaca que la incongruencia entre el autoconcepto deseado y el autoconcepto real provoca insatisfacción con la imagen proyectada y el estado de bienestar de cada individuo.

Según el análisis descriptivo de estrés infantil, poco más de la cuarta parte de estudiantes no demuestran indicadores de estrés, cerca de la tercera parte de los estudiantes presenta niveles leves de estrés, menos de la quinta parte de estudiantes se encuentran dentro del promedio y un cerca de un cuarto de estudiantes demuestran un nivel severo de estrés infantil.

Estos niveles coinciden con Enciso (2021) quien refleja que en niños casi la totalidad de alumnos demuestra un control regular del estrés. A su vez, Natividad (2019) encontró que poco más de la mitad de los niños y menos de la mitad de niñas se encuentra en un nivel promedio regular. Así mismo, Llancari (2019) refleja que el 69% de niños ha desarrollado un nivel de estrés moderado. Por el contrario, Mendoza (2021) encontró que casi el total de estudiantes de primaria demuestran un nivel alto de estrés cotidiano.

Encontrando que, cerca de un cuarto de los estudiantes reflejan niveles severos de estrés infantil, es decir, presentan síntomas físicos, emocionales y psicológicos que provocan profundos daños a nivel orgánico y social. De acuerdo con la teoría de general de adaptación propuesta por Selye (1954) el estrés es indicador de un sobreesfuerzo para sobreponerse a sus condiciones escolares.

Para la primera hipótesis específica, existe relación significativa entre

estrés infantil y las dimensiones de autoconcepto demostrando que ante un mayor estrés infantil mayores serán los efectos negativos sobre las dimensiones del autoconcepto, además, con grados moderados en las dimensiones de autoconcepto físico, sensación de control, autoconcepto personal, autoconcepto social, autoconcepto intelectual y autoconcepto familiar. Por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y, en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna.

Estos resultados se asemejan a Mendoza (2021) quien demostró que el estrés se relaciona inversamente con grados entre altos y muy altos con las dimensiones de autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social. Así mismo, Díaz (2018) demuestra el estrés infantil se relaciona con las dimensiones de autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico. Por otra parte, Llancari (2019) demostró que el estrés no demuestra diferencias significativas entre sexos, procedencia o tipos de familia.

Es por ello que, la tensión provocada por la necesidad de adaptación a su entorno durante edades tempranas evidencia una menor adecuación hacia sus propias capacidades personales, sociales, familiares y culturales que componen el autoconcepto. De acuerdo al modelo procesual del estrés de Lazarus y Folkman (1986) el estrés afecta progresivamente a la personalidad, la percepción de su estado personal, sus condiciones socioemocionales y las competencias requeridas para su desarrollo social.

## VI. CONCLUSIONES

1. En cuanto a objetivo general, existe relación significativa entre autoconcepto y estrés infantil con tendencia inversa y de grado moderado ( $\rho = -.515$ ), por lo tanto, mejores niveles de autoconcepto demuestran un menor estrés infantil en estudiantes de primaria.
2. Con respecto al primer objetivo específico, en autoconcepto, el 51% de los estudiantes se encuentra dentro del promedio, solo un 24% refleja un alto autoconcepto y, por el contrario, el 25% de estudiantes demuestra niveles bajos de autoconcepto.
3. Con respecto al segundo objetivo específico, en estrés infantil, el 27% de estudiantes no demuestran indicadores de estrés, un 32% presenta niveles leves de estrés, el 17% se encuentran dentro del promedio y un 24% demuestran un nivel severo de estrés infantil.
4. Con respecto al tercer objetivo específico, existe relación significativa entre estrés infantil y las dimensiones de autoconcepto demostrando relación inversa y de grados moderados en las dimensiones de autoconcepto físico ( $\rho = -.475$ ), sensación de control ( $\rho = -.473$ ), autoconcepto personal ( $\rho = -.353$ ), autoconcepto social ( $\rho = -.312$ ), autoconcepto intelectual ( $\rho = -.285$ ) y autoconcepto familiar ( $\rho = -.283$ ).

## **VII. RECOMENDACIONES**

1. Promover por parte de la institución educativa, espacios psicoeducativos entre sesiones académicas que fomenten el conocimiento sobre el autoconcepto además de los beneficios que otorga a cada estudiante lograr desarrollar una identidad sólida sobre sí mismo, de esta forma, se lograría prevenir de manera efectiva las consecuencias relativas al estrés infantil, evitando efectos negativos a su desarrollo socioemocional.
2. De acuerdo a los niveles de autoconcepto, es necesario incentivar estas capacidades para lograr un adecuado crecimiento, interacción y expresividad dentro del ambiente escolar, para lo cual, será oportuno promover modelos de imagen, pensamiento y comportamiento adaptados a sus necesidades, de tal manera que, los alumnos con niveles bajos podrán desarrollar un mejor estado de bienestar escolar y personal favoreciendo al clima académico.
3. De acuerdo a los niveles de estrés infantil, es primordial abordar a la totalidad de alumnado a pesar que algunos estudiantes no presenten indicadores de estrés, se podría proponer estrategias preventivas ante futuras situaciones, por lo cual, se podrían emplear estrategias de psicoeducación por grupos específicos, de tal forma que cada alumno reciba las herramientas necesarias para los grados de estrés que presenten, en este sentido, los alumnos con menos indicadores puedan favorecer al soporte emocional de sus compañeros con mayores complicaciones.
4. Se recomienda ampliar el número de la muestra evaluada, de tal forma que pueda destacarse una mayor representatividad, pudiendo así encontrar una mayor cantidad de componentes relacionados e incluso entre otros constructos psicológicos que se relacionen a la problemática en escolares, involucrando su estado de aprendizaje, interacción con sus docentes y compañeros, capacidades individuales, adaptabilidad, entre otras condiciones que puedan favorecer a describir un mejor entorno educativo en función a sus relaciones objetivas y funcionales.

## REFERENCIAS

- Alarcón, A. (2013). *Métodos y diseños de Investigación del comportamiento*. Editorial Universitaria.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2077-28742015000200013&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2077-28742015000200013&script=sci_arttext&tlng=en)
- Águila B., Calcines M., Monteagudo R., Nieves Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 8(17). <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>
- Berrio, N. y Mazo, R. (2012). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Bañales, J. (2015). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de autoconcepto garley en alumnos de primaria del Distrito Casa Grande* [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/183>
- Casanova, E. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 46(2), 177-186. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2383842.pdf>
- De Camargo, B. (2010). Estrés, Síndrome General de Adaptación o Reacción General de Alarma. *Revista Médica Científica*, 17(2). <https://www.revistamedicocientifica.org/index.php/rmc/article/view/103/63>

- De García, M., Marcó, M., Fernández, M. y Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 15-26. <https://bit.ly/38bDu4z>
- Del Rosal, I. y Bermejo, M. (2018). Autoestima y autoeficacia de los alumnos de educación primaria en la asignatura de ciencias de la naturaleza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 329-336.  
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003035/349856003035.pdf>
- Del Rosal, I., Dávila, M. y Cañada, F. (2020). Autoeficacia y autoestima en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 1(102), 71-83.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/12895>
- Díaz, C. (2018). *Análisis de la relación entre el estrés y el autoconcepto en alumnado de primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Granada].<https://digibug.ugr.es/handle/10481/48921>
- Díaz, M. y Vicacundo, S. (2020). *Estrés infantil y estrategias de afrontamiento en niños víctimas de violencia escolar* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato].  
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31558>
- Enciso, R. (2021). *Autoestima y estrategias de afrontamiento frente al estrés en estudiantes del quinto de primaria de la I.E. Mariscal Cáceres, Ayacucho* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/60889>
- Ferrer, C. y Bárcenas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18.  
<https://cdam.unsis.edu.mx/revista/index.php/saludyadmon/article/view/49>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019). *Cada niño aprende. Estrategia de Educación de UNICEF 2019- 2020.*  
<https://www.unicef.org/reports/UNICEF-education-strategy-2019-2030>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente – promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.* Resumen regional: América Latina y el Caribe.  
<https://www.unicef.org/media/108166/file/Resumen%20regional:%200America%20Latina%20El%20Caribe%20.pdf>

Fundación Baltazar y Nicolás (2020). *Evaluación Continua del Impacto de la COVID-19 en niñas y niños menores de 6 años (ECIC-19).*  
<https://fundacionbaltazarynicolas.org/wp-content/uploads/2022/04/ECIC-19-1.pdf>

García (2001). Cuestionario de Autoconcepto GARLEY CAG. *Instituto de Orientación Psicológica.*  
<https://www.ulima.edu.pe/pregrado/psicologia/gabinete-psicometrico/cga-cuestionario-de-autoconcepto-garley>

Gómez, B. y Escobar, A. (2002). Neuroanatomía del estrés. *Revista Mexicana Neurociencias*, 3(5), 273. <http://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2014/07/Nm0025-04.pdf>

Gonzales, M. y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 1(12), 45-61.  
<https://bit.ly/3yqKoNJ>

Gonzales, M. y Malca, V. (2018). *Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de una IE de Cajamarca* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo].  
<http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/672>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* (6ta Ed.). Mc Graw Hill.  
[https://drive.google.com/file/d/1OzAyRwb\\_hGWHFOuhs6iWpFv8bstlXLfs/](https://drive.google.com/file/d/1OzAyRwb_hGWHFOuhs6iWpFv8bstlXLfs/)

[view](#)

- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. <https://www.worldcat.org/title/metodologia-de-la-investigacion/oclc/1048787036?referer=di&ht=edition#borrow>
- Hisham, N. y Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's self theory and personality. *Journal of education, health and community psychology*, 4(3), 28-36. [https://www.researchgate.net/publication/286456614\\_Rediscovering\\_Rogers's\\_Self\\_Theory\\_and\\_Personality](https://www.researchgate.net/publication/286456614_Rediscovering_Rogers's_Self_Theory_and_Personality)
- Hogg, M. y Ridgeway, C. (2003). Social identity: Sociological and social psychological perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 97-100. <https://www.jstor.org/stable/1519841>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca. <http://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm>
- Leo, T. (2018). *Muestra censal*. <https://es.scribd.com/document/377877363/Muestra-Censal>.
- LLancari, G. (2019). *Estrés en estudiantes del sexto grado de primaria del Distrito de Acobamba Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5233>
- Llanos, M. (2019). *El Autoconcepto en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Pública "Sinchi Roca" del distrito de Comas, periodo 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://intra.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4218>
- Martínez, D. A. (2021). Autoconcepto de los Estudiantes del Tercer Ciclo E.E.B. — CREP. Año Escolar 2019. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 798-812. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.277](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.277)

- Martínez, S. (2017). *Programa para la elaboración de un plan de vida a través del autoconcepto en egresados de licenciatura de la BUAP* [Tesis de pregrado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/14178>
- Mendoza, M. (2021). *Inteligencia emocional y estrés cotidiano infantil en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa N° 10004 – Chilayo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71505>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2021). *Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria. Dirección general de educación básica regular.* <https://bit.ly/3fBpxAB>
- Ministerio de Salud y UNICEF (2021). *Estudio Sobre La Salud Mental de Niños y Adolescentes 2021.* <https://es.scribd.com/document/501252103/Informe-Tecnico-Estudio-Sobre-La-Salud-Mental-de-Ninos-y-Adolescentes-2021>
- Moya, A. (2018). *Relación entre ansiedad escolar y autoconcepto en estudiantes de cuarto a sexto año básico de la comuna de Los Ángeles* [Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío]. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2911>
- Montoya, D., Pinilla, V. y Dussán, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 9(2), 202-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887280>
- Natividad, Q. (2019). *Autoestima y estrés cotidiano en niños del 5to y 6to grado de nivel primaria de la institución educativa Cesar Abraham Vallejo Mendoza – Trujillo, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Alas

Peruanas]. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/6513>

Noriega, R. (2019). *Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI): Propiedades psicométricas en estudiantes de primaria-Carmen de la Legua y Reynoso. Callao, 2019* [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36923>

Orihuela, M. (2019). *El autoconcepto, el rendimiento académico y las alteraciones emocionales en estudiantes de 6 a 12 años* [Tesis doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/25946>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Dar prioridad a la salud y al bienestar hoy en día y durante la reapertura de las escuelas*. <https://es.unesco.org/news/dar-prioridad-salud-y-al-bienestar-hoy-dia-y-durante-reapertura-escuelas>

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, 2018). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Andreas Schleicher. <https://bit.ly/3UaYwTC>

Palacios, J. y Coveñas, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 325-352. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>

Quintero, K. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 319-333. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662985018>

Rogers, C. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. McGraw-Hill. [https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers\\_chapter\\_in\\_koch-1.pdf](https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf)

- Selye, H. (1954). *Síndrome general de adaptación y enfermedades de adaptación*. Endocrinología, La Habana.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4ta Ed.). Limusa
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press. <http://www.csepele.hu/elearning/cikke/tajfel.pdf>
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). *Social identity theory. Evaluate social identity theory*.  
<https://www.ozarktigers.org/cms/lib07/MO01910080/Centricity/Domain/472/Review%20of%20SIT%20and%20Stereotyping.pdf>
- Tajfel, H. y Turner, J. (2004). *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.). Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Tobón, S., Núñez, A. y Zuluaga, D. (2005). La integración en la psicología: hacia un modelo procesual de la salud mental. *Terapia Cognitivo Conductual*, 92. <https://bit.ly/3yH9KaD>
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2011). *Inventario de estrés cotidiano infantil*. TEA Ediciones.  
<https://idoc.pub/documents/ieci-inventario-de-estres-cotidiano-infantilpdf-34m7v8dmwm46>
- Utreras, A. (2018). *El autoconcepto en niños institucionalizados por abandono, desde la percepción de los tutores*. Universidad de las Américas, Quito.  
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2791440>
- Valiente, C., Suárez, J. y Martínez, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1324>
- Vaquero, M., Moreno, M., Tapia, M. y Sánchez, P. (2021). Perfiles en el autoconcepto: diferencias en la satisfacción corporal, índice de masa

corporal y actividad física en jóvenes escolares. *Publicaciones*, 51(2), 63-88. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.22394>

Vidarte, Y., Blas, S. y Fernández, C. (2018). *Causas del estrés escolar en niños de 3 años en la I.E.I. "Salaverry" 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Trujillo]. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/362>

## ANEXOS

### Anexo 1: Operacionalización de las variables

#### Variable 1: Autoconcepto

##### *Operacionalización de la variable autoconcepto*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Físico	Agrado corporal, Agrado cualitativo	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37 y 43	Ordinal
Social	Facilidad de socializar, Dificultad desocializar,	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38 y 44	
Familiar	satisfacción y ambiente familiar	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39 y 45	
Intelectual	Problemas, Importancia, Relación Tareas escolares Lectura Calificativo intelectual	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40 y 46	
Personal	Felicidad, Tristeza, Introspección, Autoaceptación, Autorechazo.	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41 y 47	
Sensación de control	Organización, Autocontrol de impulsos, Perseverancia, Control externo, Sin control	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42 y 48	

## Variable 2: Estrés infantil

*Operacionalización de la variable estrés cotidiano infantil*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Problemas de salud personal	Enfermedad	1,4,7,10,13,16,19,22	
	Alimentación		
	Pesadillas		
	Apariencia personal		
Estrés escolar	Cansancio	2,5,8,11,14,17,20	Nominal
	Tareas		
	Calificaciones		
	Exigencias		
	Participación		
Estrés familiar	Concentración	3,6,9,12,15,18,21	
	Bullying		
	Convivencia		
	Soledad		
	Violencia		
	Economía		
	Castigo		

## Anexo 2: instrumentos de medición Cuestionario de autoconcepto Garley

**Instrucciones:** A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una x en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

N°	Ítems	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
1	Tengo una cara agradable.					
2	Tengo muchos amigos.					
3	Creo problemas a mi familia					
4	Soy lista (o listo).					
5	Soy una persona feliz.					
6	Siento que, en general, controlo lo que me pasa.					
7	Tengo los ojos bonitos.					
8	Mis compañeros se burlan de mí.					
9	Soy un miembro importante de mi familia.					
10	Hago bien mi trabajo intelectual.					
11	Estoy triste muchas veces.					
12	Suelo tener mis cosas en orden.					
13	Tengo el pelo bonito.					
14	Me parece fácil encontrar amigos.					
15	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
16	Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar.					
17	Soy tímido (o tímida).					
18	Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
19	Soy guapa (o guapo)					
20	Me resulta difícil encontrar amigos.					

N°	ítems	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
21	En casa me hacen mucho caso.					
22	Soy un buen lector (o buena lectora).					
23	Me gusta ser como soy.					
24	Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado (a).					
25	Tengo un buen tipo.					
26	Soy popular entre mis compañeros.					
27	Mis padres me comprenden bien.					
28	Puedo recordar fácilmente las cosas.					
29	Estoy satisfecho conmigo mismo (o satisfecha conmigo misma).					
30	Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.					
31	Me gusta mi cuerpo tal como es.					
32	Me gusta la gente.					
33	Muchas veces desearía marcharme de casa.					
34	Respondo bien en clase.					
35	Soy una buena persona.					
36	Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
37	Me siento bien con el aspecto que tengo.					
38	Tengo todos los amigos que quiero.					
39	En casa me enfado fácilmente.					
40	Termino rápidamente mi trabajo escolar.					
41	Creo que en conjunto soy un desastre.					
42	Suelo tener todo bajo control.					
43	Soy fuerte.					
44	Soy popular entre la gente de mi edad.					
45	En casa abusan de mí.					
46	Creo que soy inteligente.					
47	Me entiendo bien a mí misma (o a mí mismo).					

48	Me siento como una pluma al viento manejada por otras personas.					
----	---	--	--	--	--	--

## Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI)

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

### Anexo 3: Confiabilidad

#### Variable 1: Autoconcepto

*Estadísticos de confiabilidad de autoconcepto*

Variables	N° ítems	$\alpha$ [IC95%]	$\omega$ [IC95%]
Autoconcepto	48	.866 [.829; .898]	.873 [838; .908]

*Nota.*  $\alpha$ =Alfa de Cronbach,  $\omega$ =Omega de Mc Donald, IC95=intervalo de confianza del 95%

**Interpretación:** En la tabla 3, se analizó la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y Omega de Mc Donald ( $\omega$ ), en donde obtuvieron valores mayores a .700 en la variable autoconcepto ( $\alpha$ =.866  $\omega$ =.873), por tanto, la escala es aceptable para su aplicación.

#### Variable 2: Estrés infantil

*Estadísticos de confiabilidad de estrés infantil*

Variables	N° ítems	$\alpha$ [IC95%]	$\omega$ [IC95%]
Estrés infantil	22	.723[.637; .793]	.735[.659; .810]

*Nota.*  $\alpha$ =Alfa de Cronbach,  $\omega$ =Omega de Mc Donald, IC95=intervalo de confianza del 95%

**Interpretación:** En la tabla 4, se analizó la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y Omega de Mc Donald ( $\omega$ ), en donde obtuvieron valores mayores a .700 en la variable estrés infantil ( $\alpha$ =.723  $\omega$ =.735), por tanto, la escala es aceptable para su aplicación.

## Anexo 4: Validez

En la siguiente tabla, se observa que los 48 ítems obtuvieron correlaciones directas con la escala total de autoconcepto, los cuales oscilan entre .215 a .727, esto indica que los datos evidencian consistencia en el constructo.

*Correlación ítem-test del cuestionario de autoconcepto GARLEY en estudiantes*

Ítems	Medida de la escala	Varianza de la escala	Correlación ítem-test	Alfa si el ítem se elimina
1	162.42	860.100	0.659	0.926
2	162.26	856.372	0.688	0.925
3	161.88	878.075	0.424	0.927
4	162.62	865.974	0.559	0.926
5	162.16	854.577	0.645	0.926
6	162.84	865.695	0.557	0.926
7	162.32	858.014	0.560	0.926
8	161.74	891.254	0.276	0.929
9	161.71	874.032	0.536	0.927
10	162.38	886.532	0.292	0.929
11	162.12	868.457	0.564	0.926
12	162.97	884.646	0.294	0.929
13	162.61	865.948	0.484	0.927
14	162.70	857.950	0.590	0.926
15	162.72	860.202	0.603	0.926
16	162.30	899.891	0.313	0.930
17	162.17	899.234	0.218	0.930
18	162.93	857.803	0.577	0.926
19	162.42	859.424	0.631	0.926
20	161.99	873.926	0.481	0.927
21	162.81	878.685	0.406	0.928
22	162.81	887.214	0.274	0.929
23	162.03	847.617	0.714	0.925
24	162.87	883.733	0.262	0.929
25	162.75	860.777	0.615	0.926
26	163.51	867.048	0.553	0.926
27	162.58	862.335	0.588	0.926
28	163.25	870.688	0.505	0.927
29	162.91	862.698	0.679	0.926
30	162.10	876.916	0.368	0.928
31	162.55	865.075	0.488	0.927
32	162.88	850.810	0.727	0.925
33	161.48	895.077	0.299	0.929

34	163.10	894.181	0.227	0.929
35	161.80	871.135	0.575	0.926
36	162.25	916.306	0.303	0.931
37	162.23	863.328	0.517	0.927
38	161.99	879.426	0.330	0.928
39	162.65	879.201	0.333	0.928
40	162.90	917.357	0.215	0.932
41	161.94	875.555	0.446	0.927
42	163.19	875.126	0.473	0.927
43	162.22	870.820	0.446	0.927
44	163.42	874.365	0.471	0.927
45	161.01	901.456	0.324	0.928
46	162.67	867.961	0.482	0.927
47	162.29	842.768	0.715	0.925
48	161.78	895.026	0.294	0.929

En la siguiente tabla, se observa que los 22 ítems obtuvieron correlaciones directas con la escala total de estrés infantil, los cuales oscilan entre .219 a .521, esto indica que los datos evidencian consistencia en el constructo.

Correlación ítem-test de la escala estrés infantil en estudiantes

Ítem	Medida de la escala	Varianza de la escala	Correlación ítem-test	Alfa si el ítem se elimina
1	6.00	9.212	0.373	0.622
2	6.04	9.433	0.312	0.630
3	5.58	9.337	0.306	0.630
4	6.08	9.044	0.515	0.609
5	6.20	10.162	0.219	0.648
6	6.02	9.212	0.386	0.621
7	6.15	9.785	0.259	0.637
8	6.11	10.644	0.492	0.674
9	5.94	9.087	0.390	0.619
10	5.71	8.875	0.437	0.612
11	5.88	11.622	0.431	0.715
12	6.07	9.298	0.392	0.622
13	5.97	9.343	0.308	0.630
14	5.87	9.326	0.283	0.632
15	6.01	9.687	0.297	0.643
16	5.90	9.586	0.300	0.643
17	5.67	10.365	0.259	0.674
18	6.10	9.465	0.350	0.627

19	6.16	10.035	0.244	0.647
20	6.15	9.866	0.219	0.641
21	6.11	10.240	0.292	0.659
22	5.95	8.755	0.521	0.602

## Anexo 5: Base de datos

\*Base de datos Elvira.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
2	Autítem1	Numérico	8	0	Aut ítem 1	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
3	Autítem2	Numérico	8	0	Aut ítem 2	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
4	Autítem3	Numérico	8	0	Aut ítem 3	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
5	Autítem4	Numérico	8	0	Aut ítem 4	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
6	Autítem5	Numérico	8	0	Aut ítem 5	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
7	Autítem6	Numérico	8	0	Aut ítem 6	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
8	Autítem7	Numérico	8	0	Aut ítem 7	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
9	Autítem8	Numérico	8	0	Aut ítem 8	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
10	Autítem9	Numérico	8	0	Aut ítem 9	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
11	Autítem10	Numérico	8	0	Aut ítem 10	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
12	Autítem11	Numérico	8	0	Aut ítem 11	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
13	Autítem12	Numérico	8	0	Aut ítem 12	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
14	Autítem13	Numérico	8	0	Aut ítem 13	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
15	Autítem14	Numérico	8	0	Aut ítem 14	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
16	Autítem15	Numérico	8	0	Aut ítem 15	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
17	Autítem16	Numérico	8	0	Aut ítem 16	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
18	Autítem17	Numérico	8	0	Aut ítem 17	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
19	Autítem18	Numérico	8	0	Aut ítem 18	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
20	Autítem19	Numérico	8	0	Aut ítem 19	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
21	Autítem20	Numérico	8	0	Aut ítem 20	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
22	Autítem21	Numérico	8	0	Aut ítem 21	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
23	Autítem22	Numérico	8	0	Aut ítem 22	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
24	Autítem23	Numérico	8	0	Aut ítem 23	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
25	Autítem24	Numérico	8	0	Aut ítem 24	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
26	Autítem25	Numérico	8	0	Aut ítem 25	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
27	Autítem26	Numérico	8	0	Aut ítem 26	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
28	Autítem27	Numérico	8	0	Aut ítem 27	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
29	Autítem28	Numérico	8	0	Aut ítem 28	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
30	Autítem29	Numérico	8	0	Aut ítem 29	Ninguna	Ninguna	1	Derecha	Escala	Entrada
31	Autítem30	Numérico	8	0	Aut ítem 30	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
32	Autítem31	Numérico	8	0	Aut ítem 31	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
33	Autítem32	Numérico	8	0	Aut ítem 32	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
34	Autítem33	Numérico	8	0	Aut ítem 33	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
35	Autítem34	Numérico	8	0	Aut ítem 34	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
36	Autítem35	Numérico	8	0	Aut ítem 35	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
37	Autítem36	Numérico	8	0	Aut ítem 36	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
38	Autítem37	Numérico	8	0	Aut ítem 37	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
39	Autítem38	Numérico	8	0	Aut ítem 38	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
40	Autítem39	Numérico	8	0	Aut ítem 39	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
41	Autítem40	Numérico	8	0	Aut ítem 40	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
42	Autítem41	Numérico	8	0	Aut ítem 41	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
43	Autítem42	Numérico	8	0	Aut ítem 42	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
44	Autítem43	Numérico	8	0	Aut ítem 43	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
45	Autítem44	Numérico	8	0	Aut ítem 44	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
46	Autítem45	Numérico	8	0	Aut ítem 45	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
47	Autítem46	Numérico	8	0	Aut ítem 46	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
48	Autítem47	Numérico	8	0	Aut ítem 47	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
49	Autítem48	Numérico	8	0	Aut ítem 48	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
50	AUTD1	Numérico	8	0	Física	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
51	AUTD2	Numérico	2	0	Social	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
52	AUTD3	Numérico	2	0	Familiar	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
53	AUTD4	Numérico	2	0	Intelectual	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
54	AUTD5	Numérico	2	0	Personal	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
55	AUTD6	Numérico	2	0	Sensación de control	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
56	AUT_TOTAL	Numérico	3	0	Autoconcepto Total	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada

Vista de datos Vista de variables

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
57	EIitem1	Numérico	1	0	El ítem 1	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
58	EIitem2	Numérico	1	0	El ítem 2	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
59	EIitem3	Numérico	1	0	El ítem 3	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
60	EIitem4	Numérico	1	0	El ítem 4	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
61	EIitem5	Numérico	1	0	El ítem 5	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
62	EIitem6	Numérico	1	0	El ítem 6	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
63	EIitem7	Numérico	1	0	El ítem 7	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
64	EIitem8	Numérico	1	0	El ítem 8	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
65	EIitem9	Numérico	1	0	El ítem 9	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
66	EIitem10	Numérico	1	0	El ítem 10	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
67	EIitem11	Numérico	1	0	El ítem 11	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
68	EIitem12	Numérico	1	0	El ítem 12	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
69	EIitem13	Numérico	1	0	El ítem 13	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
70	EIitem14	Numérico	1	0	El ítem 14	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
71	EIitem15	Numérico	1	0	El ítem 15	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
72	EIitem16	Numérico	1	0	El ítem 16	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
73	EIitem17	Numérico	1	0	El ítem 17	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
74	EIitem18	Numérico	1	0	El ítem 18	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
75	EIitem19	Numérico	1	0	El ítem 19	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
76	EIitem20	Numérico	1	0	El ítem 20	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
77	EIitem21	Numérico	1	0	El ítem 21	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
78	EIitem22	Numérico	1	0	El ítem 22	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
79	EID1	Numérico	1	0	Problemas de salud personal	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
80	EID2	Numérico	1	0	Estrés escolar	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
81	EID3	Numérico	1	0	Estrés familiar	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
82	EITOTAL	Numérico	2	0	Estrés infantil Total	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Escala	Entrada
83	NIV_AUT	Numérico	8	0	Nivel de autoconcepto	{1, Bajo}...	Ninguna	10	Derecha	Nominal	Entrada
84	NIV_EI	Numérico	8	0	Nivel de estrés infantil	{1, No prese...	Ninguna	10	Derecha	Nominal	Entrada

## Anexo 6: Validador

### Apellidos y nombres del juez validador.

Mg. Julio Yenke Oyanguren Goya.

**DNI:** 46381478

**Especialidad del validador:** Docencia Universitaria

Lima, 01 de Junio de 2022.

**1 Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

**2 Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

**3 Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir a dimensión.



Mg. Julio Yenke Oyanguren Goya  
PSICÓLOGO  
C. P. S. N° 23444

Opinión de aplicabilidad: Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Cabello Rivadeneyra, Cirilo Juan

DNI: 08903500

Especialidad del validador: Maestría en Educación con mención en docencia y gestión educativa

Lima, 01 de Junio de 2022.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir a dimensión.



Mg. Cirilo Juan  
Cabello Rivadeneyra

Firma del experto informante

Apellidos y nombres del juez validador Mtra. Matheus Romero Martha  
Carolina

DNI 40045065

Especialidad del validador: Temático

Lima, 01 de junio de 2022.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir a dimensión.



Firma del experto informante

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Flores Morales Jorge Alberto

DNI: 08039505

Especialidad del validador: 08039505

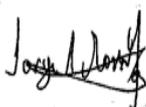
Lima, 01 de Junio de 2022.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir a dimensión.



---

Firma del experto informante

### Anexo 7: Matriz de consistencia

Tipo y diseño de Investigación	Población y muestra	Técnica e instrumentos	Estadísticas de utilizar
<p>El tipo de investigación fue básico ya que busca fortalecer el conocimiento a través de teorías, y así proceder a identificar, describir, correlacionar y detallar la realidad en la que se encuentre la muestra evaluada (Hernández y Mendoza, 2018).</p> <p>El diseño de este estudio es no experimental, ya que no</p>	<p>La población está compuesta por 80 estudiantes de ambos sexos con edades que oscilan entre 9 a 12 años, además, cursan el 6to de primaria de una institución educativa ubicado en San Juan de Miraflores.</p> <p>La muestra será censal, es decir, se evaluará a toda la población de 6to de primaria, tal como lo refiere</p>	<p><b>Variable 1: Autoconcepto</b>  Técnicas: Encuesta  Instrumentos: Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG)  Autor: Belén García Torres  Año:2001  Ámbito de aplicación: Estudiantes de primaria</p> <p><b>Variable 2: Estrés infantil</b>  Técnicas: Encuesta  Instrumentos: Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)</p>	<p>En el análisis de confiabilidad por consistencia interna se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald</p> <p><b>Alfa de Cronbach:</b></p> $\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$ <p><b>Omega de Mc Donald:</b></p> $\omega = \frac{(\sum \lambda_j)^2}{(\sum \lambda_j)^2 + \sum \sigma_{\varepsilon_j}^2}$ <p>En el análisis inferencial se utilizó el</p>

<p>se efectuó alguna manipulación deliberada en las variables; de tipo transeccional porque se recolectaron los datos en un solo espacio y tiempo (Hernández et al., 2014).</p> <p>El nivel de investigación fue correlacional ya que se halló el grado en donde una variable se asocia con las variaciones de otra variable (Tamayo, 2003).</p>	<p>Leo (2018): “La muestra censal es aquella que se representa con el mismo valor poblacional, brindando un análisis de representatividad absoluta”.</p>	<p>Autor: Trianes, Blanca, Fernández, Escobar y Maldonado  Año: 2011  Ámbito de aplicación: Estudiantes de primaria</p>	<p>estadístico Kolmogorov Smirnov:</p> $D = \max \{(F_o - F)\}$ $x^2 = \frac{4D^2(n_1n_2)}{(n_1 + n_2)}$ <p>En el análisis de correlación se utilizó el coeficiente Rho de Spearman:</p> $r_R = 1 - \frac{6\sum_i d_i^2}{n(n^2 - 1)}$
--	--	---	---



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, FLORES MORALES JORGE ALBERTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "AUTOCONCEPTO Y ESTRES INFANTIL EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA EN SAN JUAN DE MIRAFLORES, 2022", cuyo autor es MINAYA CUBA ELVIRA SUSANA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Agosto del 2022

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
FLORES MORALES JORGE ALBERTO <b>DNI:</b> 08039505 <b>ORCID</b> 0000-0002-3678-5511	Firmado digitalmente por: FLORESJ7 el 10-08-2022 09:31:02

Código documento Trilce: TRI - 0397081