

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**



**“ESTRESORES COTIDIANOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS:
ANÁLISIS EN CONFINAMIENTO POR LA COVID-19”**

Tesis presentada por la Bachiller:

**BRICEYDA JEANETH CONTRERAS
FLORES**

Para optar el Grado Académico de Maestra
en Ciencias, con mención en Psicología
Clínica-Educativa, Infantil y Adolescente.

**Asesor: Mg. Marlene Alejandra Starke
Moscoso**

Arequipa – Perú

2021

“Tus circunstancias pueden no ser de tu agrado, pero no han de seguir siendo las mismas si concibes un ideal y luchas por alcanzarlo”.

James Allen

DEDICATORIA

A Dios por darme oportunidades para seguir avanzando, a mis padres y a mis hijas que me motivan a seguir adelante a pesar de los tiempos difíciles.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora de tesis, a los padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa por permitirme desarrollar el presente trabajo de investigación logrando así una valiosa contribución en el presente estudio.

PRESENTACIÓN

SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA.

SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA.

SEÑOR DIRECTOR DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA.

SEÑOR(A) PRESIDENTE DEL JURADO DICTAMINADOR.

SEÑORES(AS) MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR.

Presento a vuestra consideración el trabajo de investigación titulado “ESTRESORES COTIDIANOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS: ANÁLISIS EN CONFINAMIENTO POR LA COVID-19”, el mismo que tras su revisión y dictamen favorable, me permitirá optar el grado académico de Maestra en Ciencias, con mención en Psicología Clínica-Educativa, Infantil y Adolescente. Dando cumplimiento a las normas y lineamientos del reglamento de grados académicos de nuestra institución, espero su justa apreciación, evaluando el esfuerzo realizado y que esta investigación se ajuste a las exigencias establecidas y sirva de aporte al conocimiento científico de la psicología y la construcción de otras investigaciones.

Arequipa, noviembre de 2020

Bachiller: Briceyda Jeaneth Contreras Flores

RESUMEN

El presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa, el tipo de diseño empleado es no experimental, de corte transversal correlacional, y tiene como título **“ESTRESORES COTIDIANOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS: ANÁLISIS EN CONFINAMIENTO POR LA COVID-19”**. El objetivo principal es determinar la relación entre Estresores Cotidianos e Inteligencia Emocional en niños de 9 a 12 años de edad en confinamiento por la COVID-19. El tipo de muestreo que se utilizó es no probabilístico de tipo censal por lo que la muestra está conformada por 142 estudiantes de cuarto a sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 40048 “Antonio José de Sucre”, del distrito de Yanahuara. Para recolectar los datos sobre las variables de estudio se utilizaron el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos y el Test Conociendo mis emociones adaptado y validado para el contexto peruano. Para establecer relación entre las variables, se ha utilizado la estadística inferencial, en específico la Rho de Spearman cuyo resultado arrojó que no hay relación entre estresores cotidianos e inteligencia emocional; sin embargo, se observó que dos dimensiones tienen una relación baja, pero significativa; se identificó que la dimensión socialización cuando es positiva mantiene un nivel de estrés familiar bajo en la medida que establece relaciones amistosas ($r=.147$; $p<.05$) y en la dimensión solución de problemas cuando los niños logran soluciones efectivas puede mantener niveles bajos de estrés familiar ($r=.172$; $p<.05$).

Palabras claves: Estrés, estrés infantil, estresores cotidianos, inteligencia emocional.

ABSTRACT

The present study corresponds to a quantitative investigation, the type of design used is non-experimental, of correlational cross-section, and has the title “DAILY STRESSORS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN: ANALYSIS IN CONFINEMENT BY COVID-19”. The main objective is to determine the relationship between Daily Stressors and Emotional Intelligence in children between 9 and 12 years of age in confinement due to COVID-19. The type of sampling used is non-probabilistic of an intentional type, so the sample is made up of 142 students from fourth to sixth grade of primary education of the I.E. N ° 40048 “Antonio José de Sucre”, from the Yanahuara district. To collect the data on the study variables, the Infant Inventory of Everyday Stressors and the Knowing My Emotions Test adapted and validated for the Peruvian context were used. In order to establish a relationship between the variables, inferential statistics have been used, specifically Spearman's Rho, the result of which showed that there is no relationship between daily stressors and emotional intelligence; however, it was observed that two dimensions have a low but significant relationship; It was identified that the socialization dimension when it is positive maintains a low family stress level to the extent that it establishes friendly relationships ($r = .147$; $p < .05$) and in the problem-solving dimension, when children achieve effective solutions, it can maintain levels low family stress ($r = .172$; $p < .05$).

Keywords: Stress, child stress, daily stressors, emotional intelligence.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
PRESENTACIÓN	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN	xii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2. OBJETIVOS	18
2.1. Objetivo general	18
2.2. Objetivos específicos	18
3. HIPÓTESIS	19
4. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	19
5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	22
6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	22
7. VARIABLES	23
7.1. Variable 1: Estresores cotidianos	23
A. Dimensiones:	23
7.2. Variable 2: Inteligencia emocional	24
A. Dimensiones	24
8. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	25

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	26
2. BASES TEÓRICAS	31
2.1. Estrés	31
2.1.1. Conceptualización de estrés	31

2.2. Modelos teóricos de estrés	34
2.2.1. Estrés como estímulo	34
2.2.2. Estrés como respuesta	35
2.2.3. Estrés como interacción estímulo-respuesta.	37
2.3. La perspectiva de Lazarus	38
2.4. Fases del estrés	39
2.4.1. Fase de anticipación	39
2.4.2. Fase de espera	40
2.4.3. Fase de resultados	40
2.5. El modelo transaccional del estrés	40
2.6. Estrés infantil	42
2.6. Modelo teórico que sustenta el estrés cotidiano en la infancia	43
2.7. Estresores cotidianos	44
2.7.1. Dimensiones del estrés cotidiano infantil	45
A. Estresores en ámbito salud	45
B. Estresores en el ámbito escolar.	46
C. Estresores en el ámbito familiar	46
2.8. Inteligencia Emocional	47
2.8.1. Conceptualización de emoción	47
2.8.2. Conceptualización de inteligencia emocional	50
2.8.3. Modelos de la Inteligencia Emocional	52
A. Modelo Mixto	53
a. El Modelo de Goleman (1995)	53
b. Modelo de Bar-On (1997).	55
B. Modelo de Habilidad	57
a. El modelo de Mayer y Salovey (1997)	58
2.8.4. Habilidades que intervienen en la inteligencia emocional	60
2.9 Relación entre estresores cotidianos e inteligencia emocional en niños	62

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. TIPO, DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	65
2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	66
2.1 Población	66

2.2. Muestra	66
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS	67
3.1. Técnicas	67
3.2. Inventario Infantil de Estresores Cotidianos I.I.E.C.	67
3.2.1. Descripción	68
3.2.2. Validez y confiabilidad	70
3.3. Conociendo mis emociones.	70
3.3.1. Áreas que mide..	71
3.3.2. Normas que ofrece	71
3.3.3. Validez y Confiabilidad	72
4. PROCEDIMIENTOS	73
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	74
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	76
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN	84
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: *Síntesis del modelo de Goleman (1998) evidenciado en (Trigoso, 2013, p.45)*

Tabla 2: *Síntesis del modelo de Bar-On (1997) ilustrada por (Trigoso, 2013, p.48)*

Tabla 3: *Síntesis del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)*

Tabla 4: *Componentes de la IE según Extremera y Fernández- Berrocal (2001).*

Tabla 5: *Población estudiantil*

Tabla 6: *Medida de la inteligencia emocional en el área de socialización*

Tabla 7: *Medida de la inteligencia emocional en el área de autoestima*

Tabla 8: *Medida de la inteligencia emocional en el área de solución de problemas*

Tabla 9: *Medida de la inteligencia emocional en el área de felicidad - optimismo*

Tabla 10: *Medida de la inteligencia emocional en el área de manejo de las emociones*

Tabla 11: *Medida de la inteligencia emocional*

Tabla 12: *Nivel de los problemas de salud y psicosomáticos*

Tabla 13: *Nivel de estrés en el ámbito escolar*

Tabla 14: *Nivel de estrés en el ámbito familiar*

Tabla 15: *Medida de estrés cotidiano*

Tabla 16: *Correlación entre inteligencia emocional y estresores cotidianos*

INTRODUCCIÓN

Investigaciones realizadas a inicios de la pandemia arrojan resultados sobre el estado emocional de las personas tal como se evidencia en el estudio de (Xie et al., 2020, p.900) “Una mejor comprensión de cómo la epidemia afecta la salud mental de los estudiantes puede ayudar a guiar futuras intervenciones”. El afrontamiento a esta pandemia está poniendo a prueba la capacidad de adaptación individual y colectiva en las personas, pero sobre todo son los niños; el impacto por este confinamiento dependerá de varios factores y de la forma cómo se esté llevando a cabo el nuevo estilo de vida. Si se mantienen rutinas y hábitos saludables para los niños y adolescentes y se les proporcionan los apoyos necesarios por parte de sus padres o cuidadores, es esperable que la mayoría de ellos recuperen su funcionamiento normal (Bartlett et al, 2020). Pero, es posible que una parte minoritaria de los niños pueda requerir tratamiento psicológico tras el confinamiento, considerando que antes del mismo ya presentaban antecedentes psicológicos. Así mismo aquellos que han estado separados de sus padres o apoderados (por infección u hospitalización del mismo niño o de sus padres), los que hayan tenido padres con problemas económicos o aquellos que hayan sufrido la pérdida de un ser querido (Espada et al., 2020).

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad fundamental determinar la relación de los estresores cotidianos e inteligencia emocional de niños en confinamiento por la COVID-19, siendo ellos estudiantes de la I.E. N°40048 “Antonio José de Sucre”, cuyas edades oscilan entre 9 a 12 años, y cursan de cuarto a y sexto grado de educación primaria.

Teniendo en cuenta la variedad de sustentos teóricos y los estudios realizados a través de los años, se ha considerado la teoría de Lazarus y Folkman, para definir los estresores cotidianos en los niños y la teoría de Salovey y Mayer para, la inteligencia emocional, que serán de relevancia en el presente trabajo de investigación.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), definen al estrés cotidiano como “ajetresos diarios”, al describirlo como pequeños fastidios que se dan cada día, los cuales llegan a irritar y causar desborde en la persona. Así mismo varios autores señalan que los estresores cotidianos son transacciones diarias que tiene la persona con su medio de acuerdo a Cooper, Kircadly, 1994; Wallengan, Coleman, 2001; Gruen, Folkman y Lazarus, 1998 citados en (Trianes y Escobar, 2009).

Es así que, se ha estructurado el presente estudio en cinco capítulos que se detallan continuación: En el capítulo I, se ha planteado la problemática a investigar, los objetivos, la hipótesis, las variables e indicadores; así también la importancia de este estudio, considerando las limitaciones del mismo y concluyendo con la definición de términos. En el capítulo II, denominado “marco teórico”, se ha expuesto la base teórica de la presente investigación, donde se profundiza el estrés cotidiano infantil y la inteligencia emocional. En el capítulo III, se presenta la metodología o diseño de investigación, donde se plantea la población y la muestra, además de la descripción de los instrumentos y técnicas, junto con los procedimientos realizados para el desarrollo de este estudio. En el capítulo IV, se presentan los resultados a través de cuadros estadísticos con sus respectivas interpretaciones y por último en el Capítulo V se presenta la discusión, para luego presentar las conclusiones arribadas, para finalmente dar algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia mundial por COVID-19 ha requerido la adopción de medidas de salud pública a nivel mundial para reducir su propagación; sin embargo, estas medidas de protección en muchas poblaciones han generado problemas de estrés que pueden provocar problemas de salud mental (Lotzin et al., 2020), como son: insomnio, ira, estrés postraumático, trastornos de ansiedad, depresión y somatizaciones (Huremović, 2019); tales problemas se han desencadenado por el aislamiento social, pérdida de empleo, ser diagnosticado por COVID-19 y pérdida de los seres queridos (Fiorillo & Gorwood, 2020; Galea & Lurie, 2020). Según, Rajkumar (2020), la acumulación de varios factores estresantes como consecuencia de la pandemia de la COVID-19 ha alterado la salud mental de las personas en todas las edades.

En el caso de los niños, se ha realizado una valoración particular tanto a nivel físico como psicológico, en ese sentido, la OMS (2020) realizó un amplio análisis de artículos científicos relacionados con los problemas de salud física en los niños por COVID-19, la enfermedad se presenta asintomática en la mayoría de ellos y solo una proporción muy pequeña presenta un curso grave; a pesar de las estadísticas, los niños de cualquier edad merecen recibir una atención especial (Kemelbekov et al., 2020), en parte porque juegan un papel importante en la propagación de la enfermedad pero también porque ellos pueden hacer una valoración negativa de su propia capacidad de afronte a las situaciones o sucesos que se desencadenan por una cuarentena prolongada por la COVID-19 a nivel familiar, social y escolar. Precisamente, a nivel psicológico en los niños es importante tener en cuenta que existen estresores cotidianos o molestias que pueden preocupar, irritar o frustrar a las personas (Lazarus, 1985) y que cuando estas experiencias se acumulan producen un impacto nocivo para la salud física y bienestar emocional. Goodyer (1992), mencionó que las dificultades continuas y experiencias no deseables en los niños, como estar lejos de los amigos y jugar libremente; así como presenciar conflictos continuados de sus progenitores, pueden alterar su conducta (Gelhaar et al., 2007; Seiffge-Krenke, 2000). Hay que tener en consideración que altos niveles de estrés diario tiene un impacto negativo en la adaptación y desarrollo de psicopatologías, más que el estrés debido a acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000; Wagner et al., 1988).

En ese sentido, es de vital importancia la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), como habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones; esta capacidad puede proteger a las personas del estrés y conducir a una mejor adaptación

(Salguero et al., 2012). Cuando los niños utilizan estrategias no productivas o desadaptativas empeora el ajuste emocional, aumentan síntomas de ansiedad y depresión (Morales & Trianes, 2010) y también desajustes sociales y escolares (Wadsworth y Compas, 2012) y peor aún, cuando el niño evita los problemas a menudo se relaciona con síntomas de depresión y altos niveles de comportamiento agresivo y ansiedad (Morales, et al, 2012). Al respecto, los niños tendrán que valorar su situación de confinamiento y calificar si la experiencia es estresante, positiva o irrelevante y de ahí considerar su propia capacidad para sobrellevar esta nueva situación. Algunas investigaciones destacan que los estresores cotidianos incrementan los problemas internalizantes y externalizantes, tanto en estudios transversales (Bridley & Jordan, 2012) como longitudinales (Pinquart, 2009). Bridley y Jordan (2012) estudiaron las rutinas infantiles (factor protector) como moderadores de la relación entre estresores cotidianos en niños y problemas de conducta internalizantes y externalizante en niños de 8 a 12 años. En relación a ello, los niños que informaron más estresores cotidianos tenían menos problemas internalizantes dentro de un contexto con mayor frecuencia de rutinas infantiles, pero estas rutinas no moderaron la relación entre estresores cotidianos y los problemas de comportamiento externalizante. Es decir, los niños podrían estar inmersos en varias situaciones de estrés, pero mientras los niños presenten actividades programadas y debidamente organizadas, presentarían menos síntomas de ansiedad y depresión. Sin embargo, esto no se observó para conductas agresivas y de oposición. Escobar et al. (2013), realizaron un estudio en niños de 9 y 12 años y encontraron correlaciones negativas entre los índices de inadaptación socioemocional y el estrés cotidiano. Es decir, quienes presentaban baja aceptación por sus iguales presentaban altos niveles de estrés cotidiano. Asimismo, los niños que experimentaban baja aceptación sociométrica y alta puntuación de estrés cotidiano tenían

mayor riesgo de mostrar inadaptación socioemocional que los niños con baja aceptación, pero que no presentaban alto niveles de estrés cotidiano y; al relacionar la edad y el sexo, fue significativo solo en las niñas y en los niños de 10 a 12 años. Smith y Somhlaba (2015) estudiaron los estresores cotidianos, los síntomas depresivos, el funcionamiento social y adaptativo y las estrategias de afrontamiento en niños de 9 a 13 años.

Los estresores cotidianos se relacionaron positivamente con los síntomas depresivos, pero no se relacionaron con el funcionamiento social y adaptativo. Brobeck et al. (2007) registraron cómo los niños de quinto grado de primaria experimentaban estrés diario, mediante entrevistas sobre su experiencia cotidiana. Los resultados confirmaron que el estrés era parte de la vida diaria de los niños. Los participantes describieron que el estrés era a menudo agudo y relacionado con situaciones que ocurren en la vida diaria. Además, Brobeck et al. (2007) observaron cinco componentes clave: “miedo a llegar tarde”, “no tener suficiente tiempo”, “consecuencias físicas y mentales”, “sentimiento negativo y positivo” y “experimentar estrés de otros significativos” (estrés en los progenitores).

Los diversos estudios evidencian la importancia del estudio del estrés cotidiano y su relación con la adaptación y la salud mental en los niños; sin embargo, se evidencia la necesidad de integrar la variable inteligencia emocional como una variable que puede modular situaciones adversas, pero también como una capacidad fundamental para enfrentar de manera positiva la situación actual de confinamiento.

La Institución Educativa en la que se realizó el presente trabajo de investigación, brinda un servicio de educación pública, cuenta con los tres niveles de EBR: inicial, primaria y secundaria, la población estudiantil aborda aproximadamente a los novecientos

estudiantes, quienes trabajan con la metodología de educación a distancia. La interacción de los estudiantes para su aprendizaje es a través de la plataforma Teams, dándose un proceso de adaptación a un inicio. La Institución Educativa cuenta con un Departamento de Psicología, el cual viene brindando soporte emocional a toda la comunidad educativa a través de talleres virtuales diferenciados para estudiantes, padres de familia y personal que labora en la Institución Educativa.

En ese sentido se plantea la siguiente pregunta teniendo en consideración la evidencia científica presentada:

¿Cuál es la relación entre Estresores cotidianos e Inteligencia Emocional en niños de 9 a 12 años en confinamiento por COVID-19?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Determinar la relación entre Estresores Cotidianos e Inteligencia Emocional en niños en confinamiento por la COVID-19.

2.2. Objetivos específicos

- a. Identificar los Estresores Cotidianos en niños en confinamiento por la COVID-19.
- b. Evaluar el nivel de Inteligencia Emocional en niños en confinamiento por la COVID-19.
- c. Analizar la relación entre Estresores Cotidianos e Inteligencia Emocional en niños en confinamiento por la COVID-19

3. HIPÓTESIS

H1: Existe relación entre estrés cotidiano infantil e inteligencia emocional en niños en situación de confinamiento por la COVID -19

H0: No existe relación entre estrés cotidiano infantil e inteligencia emocional en niños en situación de confinamiento por la COVID -19

4. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El confinamiento social por la pandemia de la COVID-19, trae un impacto cultural y social que, querámoslo o no, está cambiando el mundo. El impacto es tan nuevo y tan inesperado que aún no sabemos cuáles son las consecuencias globales, ya que cada día es una situación diferente, con nuevos acontecimientos. Lo único que sabemos es que nuestra vida no será como habíamos previsto, como esperábamos o como hubiéramos deseado. (Xie et al., 2020) Los estudios realizados a inicios de la pandemia arrojan resultados en cuanto al estado emocional y salud mental de las personas, pero se debe seguir investigando para ver si estos resultados permanecen igual en el transcurrir de la pandemia o tendrán variaciones.

Los cambio y restricciones se han dado en todos los ámbitos de la sociedad contemporánea. En educación, se ha dado el cierre de todas las actividades presenciales en colegios, universidades, institutos, etc.; con el fin de evitar el contagio de la COVID.19, “La modalidad de educación a distancia, fundamentalmente en soporte digital, vino a ofrecer soluciones de emergencia a dicha crisis” (García, 2020). Los niños ahora están en

casa y la interacción con ellos es a través de los dispositivos tecnológicos, que, dicho sea de paso, son una generación de nativos digitales.

Este nuevo modelo educativo de enseñanza – aprendizaje, a través de una educación a distancia, sin la interacción directa de los niños con sus pares, posiblemente tendrá un impacto transformador en su futuro. Ellos han convertido su hogar en su escuela, en su espacio de recreación y en su vida cotidiana. Conviven con todo esto y más, porque a partir del confinamiento social, todo transcurre en ella. Los estudiantes que conviven bajo ciertas circunstancias (como por ejemplo estar en un área urbana, tener a sus padres con ellos, no tener problemas económicos) estuvieron protegidos de la ansiedad al contar con estos indicadores; sin embargo, los factores que se asocian positivamente a la ansiedad en los estudiantes son: contar con algún familiar contagiado, problemas económicos, retraso académico, entre otros (Cao et al., 2020).

Un estudio en China, a fines de febrero, un mes después de haber cerrado sus escuelas, revela los siguientes datos, aproximadamente uno de cada cinco niños en las ciudades chinas de Wuhan y Huangshi mostró signos de depresión y ansiedad, mientras sus escuelas estaban cerradas y cumplían con restricciones ambulatorias en sus hogares debido a la pandemia de COVID-19. (Xie et al., 2020). Los investigadores encuestaron a 1784 estudiantes de segundo a sexto grado de las ciudades de Wuhan y Huangshi, encontrando que el 23% de los mismos informaron síntomas depresivos y el 19%, informaron síntomas de ansiedad. Los estudiantes en Wuhan, el epicentro del brote, tenían más probabilidades de informar síntomas depresivos que los de Huangshi, a unos 100 km de distancia.

Se necesitan más estudios para determinar qué efectos está produciendo el confinamiento social por la pandemia en la salud mental de los niños, los cuales podrían ser insomnio, problemas de ira, estrés postraumático, trastornos de ansiedad, depresión y somatizaciones (Huremović, 2019).

Se considera actualmente que los estresores cotidianos pueden tener un impacto más negativo que los vitales o crónicos (Encina & Ávila, 2015; Morales et al., 2012). En dichos estudios, se constatan asociaciones entre estrés cotidiano y adaptación socioemocional en adolescentes”

Por ello el presente estudio se considera importante porque permitirá conocer cómo se está dando el manejo del estrés en relación con la inteligencia emocional, en los niños, en un estado de confinamiento; y al mismo tiempo ver cómo evolucionan los resultados de las diversas investigaciones en este proceso de confinamiento por la COVID-19; para ello se determinará la relación entre Estresores Cotidianos e Inteligencia Emocional en niños de 9 a 12 años en confinamiento por COVID-19. Educar en inteligencia emocional a los niños, les permite tener la capacidad del manejo de sus emociones ante la vorágine de cambios sociales, económicos, culturales y políticos; que les pueden generar situaciones de estrés cotidiano.

El manejo de las emociones resulta fundamental para afrontar los continuos retos de la vida. Los estudios evidencian la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en su relación con el rendimiento académico, estrés, satisfacción con la vida, problemas de conducta interiorizados o exteriorizados (Downey et al., 2010). “El desarrollo de las habilidades emocionales puede ayudar a los jóvenes a hacer frente a los nuevos retos académicos y mejorar su rendimiento y bienestar personal” (Cañero et al., 2019, p.19). La

regulación de las emociones de manera positiva se relaciona con los recursos que se manejen, ya que si se da una regulación positiva, pues las emociones desagradables disminuirán y las agradables perduraran por más tiempo (Cañero et al., 2019).

Al abordar la relación entre estresores cotidianos e inteligencia emocional, se aportará a las áreas de la ciencia de la psicología; ya que dichas variables, objeto del presente estudio son tratados por la psicología clínica educativa en el área de desarrollo humano.

5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando la coyuntura actual, las limitaciones que se presentaron en el desarrollo del presente trabajo de investigación fueron:

- Problemas de conectividad, internet, de algunos estudiantes para desarrollar los instrumentos de evaluación.
- Algunos padres de familia, no autorizaron que sus menores hijos participaran del estudio para responder los instrumentos de evaluación; por lo que, del total de la población, 214 estudiantes, solo participaron 142 estudiantes
- Por el tipo de muestreo empleado, los resultados de la presente investigación no podrán ser generalizados a otras poblaciones.

6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Estrés: Se refiere a la sobrecarga de tensión generada por situaciones agobiantes o presiones intensas. También designa la reactividad psicofisiológica que se produce

en el sujeto ante las exigencias experimentadas (Martínez-Otero, 2012).

Estrés infantil: Se define el estrés en los niños, como: miedo y ansiedad; así mismo, éste puede ser originado por distintas circunstancias que demande que el niño pueda adaptarse; estas circunstancias pueden causarles a los niños una ansiedad difícil de controlar (Doro, 2013 citado por Romero, 2017)

Estresores cotidianos: Cualquier evento que sea considerado como dañino o amenazante para la salud y el bienestar, y que además reduzca la facultad de sobrellevarlo apropiadamente, se podría juzgar como estresor (Oros, 2005).

Inteligencia emocional: Bar-On en 1997 define la inteligencia emocional como «un conjunto de habilidades emocionales, relacionadas con uno mismo y con otras personas; es decir a lo que se conoce como habilidades interpersonales, estas influyen en nuestra capacidad para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (Yalta, 2019).

7. VARIABLES

7.1. Variable 1: Estresores cotidianos

A. Dimensiones:

- Salud
- Escuela e iguales
- Familia

7.2. Variable 2: Inteligencia emocional

A. Dimensiones

- Relaciones Interpersonales Socialización
- Relaciones Intrapersonales Autoestima
- Adaptabilidad Solución de problemas
- Estado de Ánimo I Felicidad -optimismo
- Estado de Ánimo II Manejo de la emoción

8. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Nivel de Medición
Variable 1 Estresores Cotidianos	Situaciones muy comunes relacionadas a la salud, escuela y familia que estresan a los niños de 9 a 12 años de edad de la I.E. 40048 “Antonio José de Sucre” de la ciudad Arequipa	Salud	Situaciones de enfermedad, visitas al médico, pequeños padecimientos y preocupación por la imagen corporal	Ordinal
		Escuela o iguales	Contenidos relativos al exceso de tareas extraescolares, problemas en la interacción con el profesorado, bajas calificaciones escolares y dificultades en la relación con los compañeros de clase	
		Familia	Situaciones como dificultades económicas, falta de contacto y supervisión de los padres, soledad percibida, peleas entre hermanos y exigencias de los padres.	
Variable 2 Inteligencia Emocional	Forma en que los niños de 9 a 12 años de edad de la I.E. 40048 “Antonio José de Sucre” de la ciudad Arequipa manejan sus emociones.	Relaciones Interpersonales	Mantiene relaciones interpersonales.	Ordinal
		Socialización	Demuestra escucha a los demás. Comprende sentimientos de los demás.	
		Relaciones Intrapersonales	Comprende emociones.	
		Autoestima	Expresa sentimientos y emociones sin dañar sentimientos de los demás. Reconoce sus aspectos positivos y negativos.	
		Adaptabilidad	Demuestra flexibilidad en el manejo de sus actitudes.	
		Solución de problemas	Se adapta con facilidad a los cambios ambientales. Aplica estrategias en la solución de problemas cotidianos.	
		Estado de Ánimo I Felicidad - optimismo	Se siente satisfecho con su vida. Mantiene actitud positiva ante sentimientos negativos. Es visionario y optimista.	
		Estado de Ánimo II Manejo de la emoción	Demuestra calma y tranquilidad ante situaciones adversas. Demuestra control de sus impulsos. Responde adecuadamente en eventos estresantes.	

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Realizada la revisión bibliográfica para investigar antecedentes internacionales y nacionales se han encontrado algunos trabajos de investigación relacionados con el tema, los cuales se detallan a continuación:

Puigbó et al. (2019) realizaron un estudio en España “Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano”. El objetivo fue investigar la influencia de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida (IEP) sobre las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés cotidiano. La muestra estuvo formada por 50 personas entre 18 y 25 años.

Dentro de los resultados de la investigación se puede señalar que: a) las personas con alta claridad emocional usaron más el afrontamiento centrado en el problema, la aceptación de las emociones y menos el rechazo, b) las personas con alta reparación emocional usaron más el afrontamiento centrado en el problema, la búsqueda de apoyo social y menos el rechazo; y c) las personas con alta atención emocional usaron más la aceptación de emociones y la búsqueda de apoyo social; de lo que se deduce que la inteligencia emocional favorece el bienestar emocional al promover el afrontamiento adaptativo frente al estrés cotidiano.

Morales (2017) al investigar “Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional”; en una muestra que estuvo conformada por 154 estudiantes de Educación Secundaria (España), de diferentes ciclos formativos. En sus conclusiones muestra que los estudiantes con un mayor empleo de estrategias productivas de afrontamiento (búsqueda de información, guía, actitud positiva y solución activa) logran un mayor puntaje en las variables autoconcepto académico, inteligencia emocional y capacidades sociales. Además, encontró relaciones contrarias entre el autoconcepto académico con la estrategia indiferencia y entre la inteligencia emocional (reparación emocional) con la conducta agresiva. Así como efectos directos positivos de las habilidades sociales y algunas dimensiones del autoconcepto sobre estrategias productivas de afrontamiento como búsqueda de información y guía; y efectos directos negativos de las habilidades sociales y el autoconcepto sobre estrategias improductivas de afrontamiento (de las habilidades sociales sobre conducta agresiva y del autoconcepto físico sobre evitación conductual). De lo que se puede afirmar que la gestión emocional resulta fundamental en el afrontamiento del estrés.

Wang et al. (2016) en su estudio sobre “Efectos de la inteligencia emocional y el autoliderazgo en el afrontamiento del estrés de los estudiantes - China”. Examinaron los impactos de la inteligencia emocional y el autoliderazgo en el manejo del estrés y evaluaron los roles mediadores que juegan el afecto positivo y la autoeficacia en este proceso. Los participantes fueron 575 estudiantes de 2 universidades chinas, que completaron medidas de afrontamiento del estrés, autoliderazgo, inteligencia emocional, autoeficacia y afecto positivo. Los resultados de la evidencia empírica demuestran la existencia de relaciones entre inteligencia emocional, autoconcepto y habilidades sociales con estrategias de afrontamiento del estrés

Díaz y Mora (2014) en su tesis “Relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general en una muestra de estudiantes de primaria”. Parte de la problemática de las escuelas al tener estudiantes que traen las cargas emocionales propias de su familia, como son las largas horas laborables de los padres, hijos únicos, ausencia de familia extensa, soledad de los menores y jóvenes, enfermedades, dificultades económicas entre otra. El objetivo fue Intervenir con un programa de habilidades en Inteligencia Emocional. Para mejorar el nivel de Percepción y Adaptación Emocional y disminuir los niveles de Estrés de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 413 estudiantes d 5° y 6° grado de educación primaria de España. Dentro de los resultados de la investigación se puede señalar que la relación entre Inteligencia Emocional, Estrés y Adaptación Escolar nos dan un pronóstico de Integración Escolar.

En otro estudio de Extremera y Fernández (2004), en España “El papel de la

inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas” El objetivo del artículo de investigación fue revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos. De las evidencias recogidas sus principales conclusiones fueron que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.e., tabaco, alcohol, etc.). Del estudio de investigación respaldado en datos empíricos se puede afirmar que una adecuada inteligencia emocional ejerce efectos positivos sobre la vida de las personas.

Lanchipa (2019) presentó la tesis denominada “Estrésores cotidianos y el afrontamiento del estrés en niños de 8 a 11 años de la ciudad de Arequipa”. El objetivo fue determinar las diferencias en la percepción de los estrésores cotidianos y en el uso de estrategias de afrontamiento en niños de 8 a 11 años de la ciudad de Arequipa. Se evaluó a una muestra de 734 alumnos de tercero a sexto de primaria. Haciendo uso de la investigación transversal descriptivo – comparativo, entre sus principales conclusiones tiene: Los estrésores cotidianos referidos a la salud y familia son percibidos mayormente como de nivel medio tanto por las niñas y niños evaluados. Mientras que los estrésores referidos a la escuela son percibidos mayormente como de nivel bajo por ambos sexos. Encontramos que los varones

perciben una mayor cantidad de estresores en la escuela y la familia en contraste con sus pares mujeres. Hallamos que existen diferencias significativas en el uso de las estrategias de afrontamiento según el sexo, es así que las mujeres usan más la solución activa, el afrontamiento centrado en la emoción. Por otro lado, los varones utilizan más la estrategia de evitación que sus pares mujeres. Del estudio se puede evidenciar que la población objeto de estudio de acuerdo a su edad, sexo y procedencia de Institución Educativa, difiere tanto en estresores cotidianos como en el afrontamiento de estrés.

Gonzales y Malca (2018) al estudiar “Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de una Institución Educativa de Cajamarca”. Bajo el modelo de una investigación de tipo descriptivo correlacional y aplicando los instrumentos de evaluación Conociendo mis Emociones y el Inventario Estrés Cotidiano Infantil (IECI). Con una muestra de 304 estudiantes que comprenden las edades entre 10 a 12 años. Comprobó que la hipótesis general es válida, encontrando relación significativa de tipo inversa entre inteligencia emocional y estrés infantil; es decir, que a mayor presencia de Inteligencia emocional menor será la probabilidad de presentar problemas de estrés, opuesto a que, si no se adquieren habilidades emocionales, mayor será la probabilidad de que el niño perciba la existencia de sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se originan en la interacción diaria con su entorno.

2. BASES TEÓRICAS

En este apartado se conceptualizará en una primera parte lo que es el estrés, se analizan los principales estresores cotidianos que afectan a la población infantil. En una segunda parte, conceptualizaremos lo que es la inteligencia emocional.

Para obtener la información teórica que sustente la investigación realizamos una búsqueda informatizada dentro de las bases científicas de datos: Redalyc, Dialnet, y Scielo; así como de la búsqueda bibliográfica virtual en la web, siguiendo los lineamientos de la 7ma edición de APA en español.

2.1. Estrés

2.1.1. Conceptualización de estrés

Cannon (1911) citado por Quinteros (2020), menciona que fue el fisiólogo Walter B. Cannon, quien inició la investigación del estrés a inicios del siglo pasado, utilizando por primera vez el término estrés para referirse a los estímulos que pueden desencadenar la reacción de lucha o huida de la persona ante situaciones estresantes; lo considera como producto de la sobre estimulación del medio, a su vez genera una ruptura de la homeostasis y consecuentemente se desarrolla el estrés. La homeostasis es la capacidad que tienen todos los organismos vivos para mantener en equilibrio la mayoría de los estados en el cuerpo. Más tarde Cannon (1929) referido por Fernández, (2009) precisa que Cannon observó la respuesta de ataque-huida, respuestas automáticas que emiten los organismos en defensa de estímulos amenazantes externos o internos, la cual conlleva una serie de sucesos que activan el sistema nervioso

simpático y el sistema endocrino. Como consecuencia ocurre una elevación en los niveles de adrenalina y noradrenalina en la sangre, junto a un incremento de la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el azúcar en sangre, la tasa respiratoria y el movimiento de la sangre desde la piel hacia los músculos”.

Seyle (1957) señala que el estrés es el conjunto de respuestas fisiológicas inespecíficas (respuestas del sistema nervioso y de los sistemas neuroendocrinos corticosuprarrenales) a estímulos externos e internos. Siendo así, la demanda externa se hace evidente por medio de los estresores; en otras palabras, las causas que propician que el individuo experimente estrés. Fue el primero que se refiere al estrés como respuesta y no así como estímulo. Gonzáles (1994) explica que la teoría de Seyle se fundamenta en que si un estímulo estresante persiste, se genera el Síndrome General de Adaptación (SGA) definido como “la suma de todas las reacciones inespecíficas del organismo consecutivas a la exposición continuada a una reacción sistemática del estrés”.

Holmes en 1979 (citado por Jaureguizar y Espina, 2005) enuncia que el estrés se constituye a partir de la relación acontecimiento–estímulo, que requiere de una adaptación por parte del individuo. Dado ello, el estímulo es la representación de cualquier evento, fenómeno o circunstancia que se suscita dentro de la vida de un individuo, y si éste se da manera inusual o extraordinaria, requerirá que el individuo modifique su habitual manera de vivir por la situación estresante.

Lazarus y Folkman (1984) son contrarios a la concepción del estrés como respuesta o como estímulo. De un lado, sostienen que el estrés no se puede entender simplemente como respuesta fisiológica, ya que son muchos los acontecimientos que

provocan un aumento en la actividad del sistema nervioso autónomo (por ejemplo, el ejercicio físico), y sin embargo no constituyen una situación estresante. Así mismo, la misma respuesta fisiológica puede ser interpretada como positiva en un contexto y como negativa en otro. De otro lado, si consideramos el hecho de que existen diferencias muy relevantes en la forma en que las personas reaccionan de diferentes maneras ante los mismos estímulos, tampoco se podría entender el estrés como estímulo. Dichos autores definen al estrés como proceso, basándose fundamentalmente en el individuo (evaluación cognitiva) y más específicamente de las transacciones entre la persona y el entorno. “La evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante” (Lazarus y Folkman, 1986, p.43). Siendo así, la persona experimenta estrés, al considerar que una determinada situación u acontecimiento prevalece ante la evaluación de sus recursos como insuficientes, percibiendo que su bienestar se encuentra en peligro.

Trianes (2002) manifiesta que el estrés generado por el estímulo asociado a acontecimientos y circunstancias externas al individuo, son dañinas para él, pudiendo llegar a alterar tanto su bienestar mental, así como el adecuado funcionamiento de su organismo. Dado ello, estos acontecimientos, adquieren la denominación de estresores. El estrés comprende algunas situaciones como la aparición de un hecho reconocido por la persona, tal estresor puede poner en desequilibrio psicológico y fisiológico nuestro organismo, este desajuste del equilibrio se observa en una condición de activación señalada por una secuencia de efectos para la persona de tipo emocional neurofisiológico y cognitivo. Trianes, (2003), en Romero, 2017).

Luego de haber revisado la investigación de los diversos autores antes mencionados, entendemos que el estrés está ligado a acontecimientos que requieren una acción o respuesta de nuestros sistemas para poder equilibrar nuestro ser.

2.2. Modelos teóricos de estrés

Existen diversas concepciones y modelos teóricos del estrés: estrés como estímulo, estrés como respuesta y estrés como interacción estímulo respuesta.

2.2.1. Estrés como estímulo

Para referirnos al primer enfoque, basado en el modelo de estrés como estímulo se considera a Fernández (2009, p. 26) “Existen ciertas condiciones ambientales que nos producen sentimientos de tensión y/o se perciben como amenazantes o peligrosas. Se denominan estresores”. El estrés se define como una característica del ambiente (estímulo). Esta idea de estrés como estimulación nociva que recibe un organismo se relaciona fácilmente con la enfermedad, la salud y el bienestar. Tiene la ventaja de la medida objetiva de ese estrés y en este caso el estrés se considera variable independiente. Esta concepción sobre el estudio del estrés fue propuesta originalmente por (Cannon 1932; Holmes y Rahe, 1967) citados por (Fernández, 2007); se enfatiza la importancia de documentar objetivamente la ocurrencia y los efectos de situaciones ambientales, independientemente de su evaluación cognitiva (Grant, Stuhlmacher, Thurm, McMahon y Halpert , 2003).

En el estrés como estímulo, los estresores se clasifican en acontecimientos vitales, crónicos y cotidianos. Los acontecimientos vitales han sido definidos como acontecimientos excepcionales, traumáticas, impredecibles e incontrolables que

provocan cambios muy relevantes en la vida de la persona y que exigen determinados reajustes adaptativos por parte de la misma, como por ejemplo la pérdida de un ser querido (Johnson, 1986) citado por (Trianes et al., 2012). Los estresores crónicos se caracterizan por un endurecimiento de aspectos físicos y sociales en el ambiente próximo, conllevando a una serie de privaciones y desventajas que propician continuas amenazas y cambios para el sujeto, como por ejemplo padecimiento de enfermedad crónica o altos niveles de contaminación acústica en la vivienda (Compas, 1987) citado por (Trianes et al., 2012). El estrés cotidiano se define como las demandas frustrantes e irritantes que acarrea la interacción diaria con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981), así como los sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo (Seiffge-Krenke, 2007). La continua experiencia de estos estresores cotidianos puede afectar al bienestar y a la salud del individuo desde la infancia (Trianes, 2002; Trianes y Escobar, 2009).

2.2.2. Estrés como respuesta

Este modelo de estrés como respuesta hace referencia a las diversas reacciones que el sujeto experimenta ante los estímulos adversos (Fernández, 2007).

Selye (1936) fue el primero en referir a un conjunto de respuestas fisiológicas del organismo ante estímulos aversivos, como Síndrome General de Adaptación (SGA), lo que se conoce en la actualidad como respuesta de estrés. Refiere que un organismo se moviliza a sí mismo cuando se enfrenta a un estresor, que es cualquier demanda que evoca el patrón de respuesta de estrés, puede ser no solamente un estímulo físico, sino también psicológico, cognitivo o emocional. Se considera al estrés como un

conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, reacción. Sea cual sea la causa, el individuo responde con el mismo patrón de reacciones; es decir, la respuesta es inespecífica a la situación específica en sus manifestaciones. Para afrontar cualquier aumento de las demandas realizadas sobre él, el organismo responde de forma estereotipada, lo que implica una activación de eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal y del sistema nervioso autónomo (Fernández, 2009; Selye, 1936 citado por Jaureguizar y Espina, 2005).

Estas respuestas se dan en tres fases: de alarma, de resistencia y de agotamiento.

En la fase de alarma, ante una situación de estrés, el sujeto se siente inicialmente desbordado, dándose una compleja reacción fisiológica. Se activa el sistema nervioso simpático y endocrino generando síntomas (p. ej. aumento de la tensión arterial, del nivel de adrenalina en sangre, la aceleración del pulso y la respiración) Sandi, Venero y Cordero (2001).

En la fase de resistencia, el organismo se moviliza para hacer frente al estresor, los signos de activación fisiológica de la fase anterior decrecen, se recupera el equilibrio y se vuelve paulatinamente, al nivel de funcionalidad normal.

Finalmente, la fase de agotamiento se da si el estresor es severo y prolongado, y la resistencia se extiende durante demasiado tiempo, lo cual provoca el consumo de todos los recursos, produciéndose un daño que puede ser en algunos casos irreversible. En esta situación vuelven a aparecer los síntomas descritos en la fase de alarma y el organismo desarrolla una mayor vulnerabilidad a trastornos y disfunciones orgánicas.

2.2.3. Estrés como interacción estímulo-respuesta

Basado en los modelos transaccionales de interacción estímulo-respuesta, relacionando las consideraciones del estrés como estímulo y del estrés como respuesta. (Lazarus y Folkman, 1986) definen el estrés como una interacción entre circunstancias o condiciones ambientales y la evaluación cognitiva que hace el individuo sobre el grado y el tipo de amenaza, daño o pérdida. Este modelo transaccional destaca que la experiencia de estrés es dependiente del grado de subjetividad en que el individuo percibe las demandas ambientales y las evalúa como amenazantes, desafiantes o dañinas. (Fernández, 2007). “Esta transacción supone una influencia recíproca entre la persona y el medio” (Fernández, 2009, p.26), lo relevante es cómo la persona percibe y responde a las situaciones que le generan estrés; es decir se centra en la relación que hay entre él y su entorno, de esta manera la persona evalúa si su entorno le exige demasiado y sobrepasa sus recursos, siendo perjudicial para su bienestar. Por lo tanto, la forma en que la persona aprecia la situación, determina que la situación sea percibida como estresante, o no. Hay que tener en cuenta que las diferencias individuales juegan un papel significativo en los procesos de estrés. Los factores individuales tales como características predisponentes, motivaciones, actitudes y experiencias determinan cómo las personas perciben y valoran las demandas.

Que se genere la respuesta de estrés depende principalmente de aspectos perceptivos. La activación fisiológica desencadenada por la evaluación que el sujeto hace de la situación y de sus habilidades para hacerle frente (evaluación primaria y secundaria) (Lazarus y Folkman, 1984) ponen de relieve, una vez más, la importancia

de los aspectos cognitivos como determinantes de la respuesta de estrés (Labrador, 1992). La evaluación cognitiva es mediadora entre los estímulos y las reacciones de estrés. El estrés se produce como consecuencia de un desequilibrio entre las demandas del ambiente y los recursos disponibles del sujeto, pudiendo ser definido como el proceso que se genera ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las cuales debe dar una respuesta adecuada, poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento. Cuando esta demanda es excesiva frente a los recursos de afrontamiento que se poseen, se va a desarrollar una serie de reacciones adaptativas de movilización de recursos que implican activación fisiológica.

Entre las conceptualizaciones y modelos citados, en la presente investigación se adoptará el modelo transaccional ofrecido por Lazarus y Folkman (1986): “Estrés psicológico implica una particular relación entre la persona y el medio que es evaluado como agotador o que excede sus recursos y pone en peligro su bienestar”. Ya que la evaluación que se hizo a la muestra de niños en la presente investigación está compuesta por ítems cuya respuesta depende más de la valoración personal, que de la consideración objetiva de una frecuencia de ocurrencia, por lo que se argumenta aquí que responden a una evaluación subjetiva acorde al modelo transaccional de (Lazarus y Folkman, 1986).

2.3. La perspectiva de Lazarus

De acuerdo con Lazarus, (1993) se menciona que el estrés no proviene de factores medioambientales, sino de la forma en que la persona mira la situación psicológica.

– **Factores Psicológicos:** Los seres humanos al poseer capacidades cognitivas de alto

nivel, experimentan estrés. El efecto que el estrés tiene sobre las personas está basado en la sensación de amenaza, vulnerabilidad y capacidad para afrontar el estrés; la visión que la persona tiene de los acontecimientos hace que la situación resulte estresante.

- **Valoración:** Lazarus, reconoce que las personas utilizan tres clases de valoración, la primaria es cuando las personas se enfrentan por primera vez a una situación, al hacerse una idea de cómo controlar el peligro surge la valoración secundaria, y cuando se hace una reevaluación al disponer de nueva información surge la tercera evaluación.
- **Vulnerabilidad:** El estrés puede aumentar cuando la persona carece de recursos físicos o sociales en una situación de importancia personal determinada por factores psicológicos, como la percepción o evaluación de la situación. La vulnerabilidad aparece cuando la falta de recursos crea una situación probablemente amenazante o peligrosa.
- **Afrontamiento:** Es importante señalar que uno de los factores de la teoría del estrés de Lazarus es la capacidad o incapacidad de afrontar una situación estresante.

2.4. Fases del estrés

Lazarus (1986) manifiesta que el estrés presenta tres fases:

2.4.1. Fase de anticipación

Constituye la preparación del individuo para afrontar el estresor, la forma como ha de manifestarse y las consecuencias que acarreará su aparición.

2.4.2. Fase de espera

Fase referida al tiempo que el individuo debe esperar para la retroalimentación, en base a las respuestas de afrontamiento que haya dirigido hacia el estresor.

2.4.3. Fase de resultados

Referida a la reacción que pueda tener el individuo, respecto al resultado favorable o desfavorable generado a partir del despliegue de sus respuestas de afrontamiento ante la presencia del estresor.

2.5. El modelo transaccional del estrés

Lazarus y Folkman (1987), proponen el modelo transaccional del estrés, el cual se refiere a una serie de evaluaciones por parte de la persona frente a la situación de estrés experimentada. Y estas evaluaciones se relacionan, a su vez, con la estrategia de afrontamiento que tomará la persona para hacer frente a situaciones estresantes.

Este modelo consiste en tres evaluaciones que hace la persona con respecto a las situaciones estresantes.

La primera evaluación de este modelo es la evaluación primaria. La cual consiste en cómo el individuo percibe o interpreta la situación. Esta puede ser: (1) irrelevante, (2) positiva o beneficiosa y (3) estresante. En el primer caso, (1) irrelevante, la situación no se considera amenazante ni beneficiosa; en el segundo, (2) positiva o beneficiosa, las consecuencias de la situación traen beneficios y en el tercero, (3) estresante, las consecuencias son negativas, pueden traer pérdidas o amenazas (Berra, Muñoz, Vega,

Silva y Gómez, 2014).

La segunda evaluación, se caracteriza por ser una evaluación orientada a determinar qué es lo que se puede hacer frente a la situación ya identificada como estresante (Lazarus y Folkman, 1987). Por ello en este segundo tipo de evaluación la persona evalúa cuáles son los recursos que tiene para hacer frente a la situación estresante. A partir de esta evaluación, la persona pasará a realizar un afrontamiento de la situación y determinará de qué manera hacer frente a su problema. En el caso de los niños, la consideración de la estrategia de afrontamiento varía dependiendo de las características personales, el momento de desarrollo en el que se encuentre y las exigencias del entorno.

Finalmente, se lleva a cabo una reevaluación, por lo que la persona realiza un proceso de retroalimentación de acuerdo a cómo va percibiendo la situación estresante, conforme interpreta, evalúa y afronta la situación.

Es así como después de afrontar la situación; la interpretación de ésta, inicialmente considerada estresante, cambia. Por ello, se puede afirmar que el hecho de que una situación provoque una respuesta de estrés dependerá de la evaluación que se haga sobre la situación y de los recursos que se encuentren disponibles para afrontarla. (Lazarus, 1993).

Cabe señalar la relevancia del papel activo que le dan Lazarus y Folkman a las características de cada persona en todo el proceso de evaluación y afrontamiento, ya que la experiencia del estrés, se generará de acuerdo a la interpretación personal que se le dé al evento vivido. Las personas se diferencian en la forma de valorar la realidad, por lo que un mismo fenómeno puede ser evaluado de múltiples maneras dependiendo

de la percepción particular de cada persona. Es decir, los estresores podrán ser iguales para todos, pero la forma de reaccionar ante ellos dependerá del grado de vulnerabilidad y del perfil psicológico de cada uno. Esto explica por qué un mismo suceso resulta amenazante o estresor para algunas personas y no para otras (Oros, 2005).

2.6. Estrés infantil

La infancia y adolescencia son los momentos en que se aprenden las habilidades sociales y este proceso no está exento de episodios estresantes (Vega et al., 2009). El estrés no es exclusivo de adultos, los niños también son perceptibles de sentirlo (Rivera, 2013). El contexto familiar y escolar son estresores que están en relacionados con la infancia media, mientras que en la adolescencia se encuentra una mayor vulnerabilidad ante la transformación corporal y personal, el cambio en las relaciones con padres y amigos, y el inicio de las relaciones de pareja (Williams y McGillicudy, 2000; Compas y Wagner, 1992) citados por (Fernández, 2007).

Doro (2013) citado por (Romero, 2017) define el estrés en los niños, como: miedo y ansiedad. Así mismo indica que el estrés puede ser originado por distintas circunstancias que demande que el niño pueda adaptarse; estas circunstancias pueden causarles a los niños una ansiedad difícil de controlar. Una de estas circunstancias, son los estímulos ambientales.

(M. V. Trianes, 2002) considera como principales ámbitos de estrés en la infancia: la escuela, la familia y la salud. El ámbito familiar es el más importante para un niño, ahí se inicia su desarrollo físico, emocional y educacional.

2.6. Modelo teórico que sustenta el estrés cotidiano en la infancia

El estrés cotidiano puede entenderse como las demandas, frustraciones e irritantes que alteran la interacción diaria con el medio ambiente (Kanner, Coyne y Lazarus, 1981, citado en (Trianes, Escobar, Blanca y Fernandez, 2011).

En el estrés que experimentan los niños, contribuyen de forma esencial los pequeños problemas o contrariedades de sus vidas diarias, probándose que su efecto de carácter sumatorio puede conducir también a importantes implicaciones en el bienestar y salud. El estrés cotidiano infantil puede definirse como la falta de respuesta adecuada a las exigencias de la vida diaria (Fernández, 2010). Los estresores cotidianos son de carácter individualizado, ya que se trata de carácter normativo en el área escolar, salud, familiar y social que al niño o niña le resultan estresantes (Trianes y Morales, 2012), por lo que se refiere a las manifestaciones físicas, emocional o conductual ante los estresores. Trianes et al., (2012) define el estrés cotidiano infantil de la siguiente manera:

El estrés cotidiano infantil se refiere a contratiempos y preocupaciones que suceden en el entorno diario de los escolares. Se trata de un problema que se asocia a dificultades y disfunciones en el desarrollo socioemocional, por lo que es importante disponer de instrumentos para su diagnóstico en contextos escolares y familiares (p. 30).

Como ya se ha referido, de acuerdo a la literatura ampliamente extendida, el estrés se define respondiendo a tres concepciones: estrés como estímulo, estrés como respuesta, y estrés como relación acontecimiento-reacción. El estrés como estímulo

se refiere a que son los estresores tales como la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, los que alteran el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo (Holmes y Rahe, 1967) citado por (Trianes et al., 2012). El estrés como respuesta hace referencia a las reacciones del organismo de tipo fisiológico de acuerdo con Hans Selye, (1956), emocional o conductual ante estresores (Trianes et al., 2011). Finalmente, el estrés como relación acontecimiento-reacción se considera como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p.43).

Los estudios realizados evidencian que la incidencia del estrés cotidiano en niños y niñas puede generar relevantes consecuencias emocionales. Es así que, las investigaciones han determinado que el estrés cotidiano puede tener impactos aún más negativos en el desarrollo emocional del niño o adolescente, que el estrés vital o agudo, debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000).

2.7. Estresores cotidianos

A las estimulaciones provenientes del ambiente también se les denomina *estresores*. El término estresor desde una mirada científica es usado para referirse a los factores que generan estrés; puede ser toda situación nueva o hábito que genere en el cuerpo un desequilibrio. Los estresores son estímulos que sobrecargan al sujeto y producen una respuesta biológica y psicológica de estrés. De este modo, cualquier evento que sea considerado como dañino o amenazante para la salud y el bienestar, y que además reduzca la facultad de sobrellevarlo apropiadamente, se podría juzgar como estresor

(Oros, 2005).

2.7.1. Dimensiones del estrés cotidiano infantil

Desde el punto de vista de (Álvarez, 2005), citado por Nina (2013), el estrés cotidiano infantil puede definirse como la falta de respuesta adecuada a las exigencias de la vida. En la población escolar, los estresores de naturaleza cotidiana se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia (Trianes, 2002).

Otras investigaciones, también consideran, a los estresores cotidianos como transacciones diarias que tiene la persona con su medio, de acuerdo a Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981 todos ellos citados por (Trianes et al., 2012). Es así que estos estresores cotidianos de baja intensidad, pero de alta frecuencia, pueden tener importantes consecuencias emocionales.

A. Estresores en ámbito salud

Hace referencia a la salud del niño en general. En la infancia los problemas cotidianos de salud y las enfermedades cotidianas constituyen una fuente importante de estrés debido que se acompaña de alteraciones de la vida del niño o la niña, como la visita al médico, exploraciones dolorosas o molestas, tratamientos médicos, cambio de dietas, aislamiento, falta al centro escolar, además de temores verbalizados o no (Trianes, Fernández-Baena, Espejo y Mena, 2014) Una de las principales fuentes de estrés para los niños son el dolor, la enfermedad crónica y la hospitalización; alterando el bienestar del propio niño, así como del conjunto familiar en los dominios físico, emocional, social y funcional (Trianes et al., 2012)

B. Estresores en el ámbito escolar

Considerando la situación de confinamiento señalamos a los sucesos considerados estresantes, propios del contexto académico. La escuela es considerada como uno de los principales ámbitos de estrés en los niños por su vida académica, como sus relaciones sociales con los iguales, tales eventos estresantes como: “exceso de tareas escolares, problemas en la interacción con el profesor, dificultades de aprendizaje y bajas calificaciones escolares; dificultades en las relaciones con iguales, tales como falta de aceptación de los iguales, peleas, situaciones de ridiculización, competitividad y envidia respecto a logros académicos” (Lau, 2002; Moulds, 2003; Govaerts, Grégoire, Kouzma y Kennedy, 2004 y Vogel, 2005) citados por (Trianes et al., 2009, p.598).

A pesar de que todos los niños tengan las mismas condiciones, no todos rendirán de la misma manera esperada, algunos lograrán los desempeños esperados y otros no cubrirán las expectativas de acuerdo al propósito de aprendizaje, ello talvez por no contar con los suficientes recursos intelectuales, emocionales o físicos que permitan su éxito en las actividades del colegio (Phipps, Soderman y Gregory, 2009).

C. Estresores en el ámbito familiar

El ámbito familiar, aunque aporta el mayor bienestar infantil; y en la adolescencia, por factores como el apego, la atención de los padres y el entorno de la familia; también puede resultar fuente de estresores para los niños y niñas y

adolescentes que no se ajustan con éxito a las expectativas y creencias que la familia tiene sobre ellos (Trianes et al., 2011). Esto puede deberse a diferentes factores como conductas no deseadas por los cuidadores, como: peleas, ser inquieto o muy callado y bajas notas; pueden verse anormales para los padres; sin embargo, estos comportamientos, pueden verse como normales para ellos o propios de su edad, comportamientos que se irán modificando con el tiempo, por lo que sería muy extraño que un niño o niña no haya sufrido ningún tipo de estresor o muchos dependiendo de la relación con su familia. También se puede generar estrés por la preocupación de la salud de alguno de sus miembros, dificultades en las relaciones con los hermanos, así como en tensiones y dificultades que afectan a los padres en el ámbito laboral, económico y matrimonial que repercuten en el clima del hogar además de otros como la muerte o divorcio de los padres (Fernández, 2010). Falta de supervisión de los padres o soledad física (Lau, 2002 citado por Trianes et al., 2009).

2.8. Inteligencia Emocional

2.8.1. Conceptualización de emoción

Salovey y Mayer (1990) desde una mirada cognitiva, refieren que una emoción es la respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial.

Bisquerra (2003), desde una mirada psicológica refiere que las emociones son impulsos que desencadenan reacciones como respuesta a un acontecimiento interno o externo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una

respuesta organizada por nuestro organismo al encontrarse en un estado complejo. Es decir, las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos de nuestra relación con el medio ambiente.

Damasio (1996, p. 135) desde una mirada neurológica, define a las emociones como “un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional; pero también hacia el mismo cerebro que producen cambios mentales adicionales”.

Goleman (2000), precisa que todas las emociones son impulsos o planes instantáneos que la evolución nos ha dotado, para actuar y enfrentarnos a la vida. La raíz de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa moverse), además del prefijo “e-”, que implica “movimiento hacia”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción.

Moscoso (1998), resalta que las emociones han venido ganando amplio reconocimiento y refiere que la mayoría de expertos en este campo de estudio consideran a las emociones como estados o condiciones psicobiológicas complejas, cualitativamente diferentes; las cuales tienen a la misma vez propiedades fenomenológicas y fisiológicas. La calidad e intensidad de los sentimientos experimentados durante la estimulación emocional parecen ser las características más peculiares e importantes en toda emoción.

Brody (1999), definen a las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una

valencia positiva o negativa (sentirse bien o sentirse mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o sucesos que merecen nuestra atención porque repercuten en nuestro bienestar, afectándolo.

Bericat (2012), las emociones son las manifestaciones corporales de acuerdo a la relevancia que le de la persona a algún hecho del mundo natural o social. Es la conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando de esta manera las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. En su más sencilla expresión, implica tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual.

Todas las emociones tienen aspectos cognitivos (interpretación subjetiva de las vivencias, experimentación de sentimientos, capacidad de etiquetar las emociones), neurofisiológicos (respuestas involuntarias como alteración de la respiración, ritmo cardíaco, sudoración, sequedad en la boca, alteración en la presión sanguínea, entre otros) y conductuales (expresión facial y corporal, tono, volumen, melodía de la voz). La emoción es un constructo multidimensional (Lang, 1968; Kleinginna y Kleinginna, 1981; Damasio, 1994; LeDoux, 1999; Fernández-Abascal, 1997) citado por (Pérez, 2013).

Como se puede ver, las investigaciones de los autores mencionados han permitido, puntualizar que las emociones al ser un impulso, un movimiento o una tendencia hacia el actuar, pueden ejercer una influencia, tanto positiva como negativa, sobre nuestra salud mental y física, ya que el cerebro ejerce control sobre los diferentes sistemas orgánicos.

2.8.2. Conceptualización de inteligencia emocional

El estudio de las relaciones entre la emoción y la cognición, han dado lugar a lo que en las últimas dos décadas llamamos Inteligencia Emocional. La evolución de este término tiene su origen en los estudios relacionados tanto con la emoción como con la inteligencia. Se considera como antecedentes, al concepto de Inteligencia Social especificado como la capacidad para comprender y dirigir a los hombres y a las mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas, propuesto a partir de la ley del efecto por (Thorndike, 1920) citado por (Pérez, 2013); y a la Teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por (Gardner, 1983) señalando que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias, siendo la inteligencia inter e intrapersonal las que tienen relación directa con la inteligencia emocional.

Esta nueva corriente en la que lo emocional recobra su importancia y su lugar, es relevante resaltar la aportación de los autores (Salovey y Mayer, 1990) al hablar por primera vez del constructo denominado Inteligencia Emocional, referido a grandes rasgos así como a la habilidad para manejar la información emocional.

Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades emocionales, relacionadas con uno mismo y con otras personas; es decir a lo que se conoce como habilidades interpersonales, estas influyen en nuestra capacidad para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (citado por Yalta, 2019, p.38)

Shapiro (1997), plantea que la inteligencia emocional está relacionada con 11 cualidades emocionales que son necesarias para lograr el éxito, siendo éstas: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. Así mismo considera que para un desarrollo de la inteligencia emocional es relevante sobreponerse a la cultura de la indulgencia en las escuelas y hogares. Además, agrega que, si un padre no refleja una forma coherente y afectiva en la disciplina de su hijo, será imposible que éste desarrolle la inteligencia emocional.

Goleman (2000), define la inteligencia emocional como aquellas habilidades, tales como ser capaz de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar los trastornos que disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza; todo ello para manejar adecuadamente las relaciones.

Gardner, (1995) señala que la competencia cognitiva del hombre se define como el conjunto de habilidades; considerando la inteligencia interpersonal, como la capacidad de percibir y establecer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas; y la inteligencia intrapersonal, como el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento.

Considerando los aportes de las investigaciones realizadas por los diferentes autores, la inteligencia emocional vendría a ser la capacidad para identificar,

diferenciar, reconocer los propios sentimientos, así como los de los demás; para gestionarlos adecuadamente de acuerdo a los intereses y necesidades de cada persona; regulando adecuadamente los estados de ánimo para empatizar con los demás.

2.8.3. Modelos de la Inteligencia Emocional

Como se señaló en el punto anterior, el término “inteligencia emocional” fue referido, por primera vez, en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, quienes definieron el constructo de inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. "Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (Salovey y Mayer, 1990).

Las investigaciones realizadas por los diversos autores han dado lugar a diferentes modelos teóricos de inteligencia emocional, que a su vez han generado instrumentos de evaluación diferentes acorde a sus teorías (Brackett y Geher, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002) citados por (Pérez, 2013).

En la última década , los estudios han distinguido de forma específica dos grandes acercamientos conceptuales para el constructo de inteligencia emocional: Los modelos teóricos de IE como habilidad, referidos a aquellas consideraciones que analizan las habilidades mentales que permiten usar la información que nos brindan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo; y, por otro lado, los modelos mixtos o modelos de rasgos, es decir son aquellos acercamientos que dentro de la definición IE,

abordan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2008). En los modelos mixtos se encuentran Goleman y Bar-On; y en los modelos de habilidad, Mayer y Salovey.

A. Modelo Mixto

Tiene una visión muy extensa que concibe la IE como una integración de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 1997, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995) citados por (Trigoso, 2013). Este modelo tiene como representantes fundamentales a Goleman (1995) y Bar-On (1997) y en él se combinan aspectos de personalidad con habilidades emocionales.

a. El Modelo de Goleman (1995)

Puntualiza que son las habilidades emocionales las que mayor relevancia tienen con la IE, es decir que la IE puede definirse como la capacidad de tomar en consideración los propios sentimientos, discernir entre ellos y utilizar este conocimiento para regular nuestra propia conducta y así mismo, como la capacidad de distinguir y garantizar que las respuestas sean adecuadas a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de las otras personas. Goleman alude a ellas llamándolas competencias personales y competencias sociales. Distingue cinco habilidades emocionales y sociales básicas. i) Haciendo referencia al conocimiento de las propias emociones, siendo esta la capacidad de reconocer los propios sentimientos, este es uno de los puntos más relevantes de la IE. Las personas que tienen una mayor conocimiento, certeza y dominio de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. ii) Se refiere a la

capacidad para manejar las emociones, siendo ésta la habilidad básica que genera el autocontrol de los propios sentimientos según la circunstancia. iii) También refiere la capacidad para motivarse, la motivación constituye la realización de todo logro de manera extraordinaria. iv) Así mismo señala que el Reconocimiento de las emociones de los demás, es la capacidad de coincidir con los demás a través de la empatía; v) Por último, la Gestión de las relaciones, siendo la habilidad para relacionarse eficazmente con los demás (Goleman, 1998) citado por (Trigoso, 2013).

Goleman (1995, 1998)) define las competencias como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que generan un desempeño más eficaz. (Goleman, 1998) dirige su modelo a exponer las causas del éxito personal y profesional y su finalidad es el de prever la efectividad y el rendimiento en ambos campos.

En el modelo de Goleman (1998), se definen habilidades muy distintas (25 competencias) y complementarias a las de la inteligencia académica. El reconocimiento al aporte de Goleman (1998) está en el desarrollo de un modelo de Inteligencia Emocional que tiene como base a las competencias emocionales, un modelo que se muestra como una teoría del rendimiento. “El mundo empresarial encuentra en este modelo algunas de las claves esenciales para el liderazgo eficaz” (Trigoso, 2013, p.44).

De acuerdo a (Fernández-Berrocal & Extremera, 2008), este modelo ha tenido mayor aceptación en España por el éxito editorial de su *bestseller* de Goleman (ver tabla 1 para a síntesis del modelo de Goleman).

Tabla 1:*Síntesis del modelo de Goleman (1998)*

Competencias personales	Competencias sociales
-Conciencia de uno mismo:	-Empatía:
Conciencia emocional	Comprensión de los demás
Valoración de uno mismo	Orientación al servicio
Confianza en uno mismo	Desarrollo de los demás
-Autorregulación:	Aprovechar la diversidad
Autocontrol	Conciencia política
Confiabilidad	-Habilidades sociales:
Integridad	Liderazgo
Adaptabilidad	Comunicación
Innovación	Influencia
Motivación de logro	Gestión de conflictos
Compromiso	Crear vínculos
Iniciativa	Trabajo en equipo
Optimismo	Colaboración y Cooperación

Nota: Esta tabla fue tomada de (Trigoso, 2013, p.45)

b. Modelo de Bar-On (1997).

Este modelo mixto tiene la creación del término *EQ* (Coeficiente Emocional) en relación al termino *IQ* (Coeficiente Intelectual). El modelo de Bar-On ha tomado las diversas investigaciones anteladas y representa específicamente un modelo de bienestar psicológico, es decir en él se define la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que repercuten en la habilidad de uno

mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno (Bar-On, 1997).

Considerando la extensión de su modelo, Bar-On (1997) se puede notar que es relativamente cauteloso, si bien es cierto su modelo considera el éxito, pero este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. Así mismo su instrumento de evaluación, el *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*, lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo. Posteriormente, Bar-On (2000) redefine su modelo como un modelo comprensivo con matices de la inteligencia social y emocional “La inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias” (Trigoso, 2013, p.46).

Bar-On muestra su modelo en el que se aprecian factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuáles a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor. Por subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso entre otros, se clasifica como modelo mixto. Es decir, es un inventario sobre una variada exposición de habilidades emocionales y sociales. Estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social, además presenta favorece la habilidad global, para afrontar eficazmente las demandas y presiones diarias (Mestre y Guil, 2006) citados por (Trigoso, 2013). Hace algunos años Bar-On (2006) citado por (Aradilla, 2013), se ha a la inteligencia socio-emocional como la interrelación de competencias sociales y emocionales que posibilitan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismo y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo

afrontamos las demandas de emociones del día a día. En sus precisiones continúa deslindando los factores cognitivos y su objetivo sigue siendo, encontrar los factores relevantes del funcionamiento socio-emocional que generen en la persona un bienestar psicológico mejor. (ver tabla 2 del *modelo de Bar-On ilustrada por Trigoso, 2013, p.48*).

Tabla 2:

Síntesis del modelo de Bar-On (1997)

Factores	Habilidades Medidas
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia.
Inteligencia interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales, responsabilidades sociales
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad
Gestión de estrés	Tolerancia al estrés Control de impulsos, sociales
Humor general	Felicidad, optimismo

B. Modelo de Habilidad

Refiriéndonos de forma general, los modelos de habilidades se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

a. El modelo de Mayer y Salovey (1997)

Con la finalidad de explicar el concepto de IE lo seccionaron en sus dos conceptos: inteligencia y emoción. La construcción teórica de la IE considera la inteligencia como la representación primaria, una habilidad de adaptación y de aprendizaje y una capacidad para resolver problemas abstractos. Así mismo retoma de psicometría la idea de medición de las habilidades. El segundo aspecto corresponde a la emoción. Dentro del modelo de Mayer, las emociones se producen cuando un estímulo es evaluado en términos de bienestar o daño para el individuo y el medio ambiente. Las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004a).

Estas dos esferas cognitiva y emocional se encuentran en constante interacción, permitiendo definir la IE como “La capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones. Las emociones facilitan los pensamientos, permiten conocer las fases de las emociones y sus mezclas, y su autorregulación (Mayer & Salovey, 1997). De esta definición se desprenden cuatro habilidades dentro de la IE (ver tabla 3).

Tabla 3*Síntesis del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)*

Habilidades Integrantes	Descripción
Percepción de emociones	Habilidad para percibir las propias emociones en objetos, arte, historia, música y otros estímulos.
Facilitación emocional	Habilidad necesaria para comunicar para generar, usar y sentir las emociones como sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
Comprensión emocional	Habilidad para comprender la información emocional, como las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales.
Regulación de emociones	Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y crecimiento personal.

Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), se encuentra la adaptación española de Extremera y Fernández Berrocal (2001), este modelo evalúa tres variables percepción, comprensión y regulación. Ha sido utilizado en forma empírica en diferentes estudios con estudiantes de distintos niveles y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos, *EL TMMS-24* está basado en *el Trait Meta Mood-Scale (TMMS)* de Salovey y Mayer. *El TMMS-24*

(Extremera & Fernández- Berrocal, 2001) contiene tres dimensiones claves de IE, percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional (ver tabla 4).

Tabla 4:

Componentes de la IE según Extremera y Fernández- Berrocal (2001).

Dimensiones	Definiciones
Percepción	Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente
Comprensión	Comprensión de los estados emocionales
Regulación	Capacidad de regular estados emocionales correctamente

2.8.4. Habilidades que intervienen en la inteligencia emocional

Para Steiner, la madurez emocional está dada por la capacidad que permite actuar de manera inteligente ante situaciones que podrían deparar gran tensión. Para ello, se deben adquirir las siguientes habilidades:

- **Conocer nuestros propios sentimientos:** como el amor, la vergüenza, el orgullo y explicar por qué es que se dan en cada uno, buscando entender la intensidad que poseen y categorizarlas, por ejemplo, en pequeñas escalas.

- **Experimentar empatía:** lo cual involucra reconocer los sentimientos de las demás personas, comprender porque se sienten así, en resumen, sentir con los demás y experimentar con las emociones de los otros como si fueran propias.

- ***Aprender a manejar las emociones:*** lo cual implica controlarlas y saber cuándo y cómo expresarlas y de qué manera afectan a los demás. Es necesario conformar propios sentimientos positivos.
- ***Reparar el daño emocional:*** que conlleva a disculparse con otros cuando cometen errores emocionales y se hieren a los demás.
- **Combinarlo todo:** ello implica una interactividad emocional que permite captar los sentimientos de quienes nos rodean y darse cuenta de sus estados emocionales para interactuar con ellos de manera afectiva.

Las habilidades que potencian la educación de los sentimientos son las que favorecen el propio conocimiento, la autonomía, autoestima, destrezas de comunicación, buena escucha y resolución ante los conflictos. Todo ello junto con el equilibrio emocional, la capacidad de motivarse a uno mismo, la capacidad de reconocer y comprender los sentimientos de los demás. Capacitan a las personas para conseguir una buena madurez emocional» (citado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2001).

Las capacidades o habilidades que tenga un sujeto para enfrentar la realidad, es de suma importancia para alcanzar un bienestar emocional, reforzando la seguridad y confianza respecto a sí mismos. Cabe mencionar que la relación familia escuela sentará bases para la educación emocional del niño, encaminada a fortalecer el máximo potencial de un individuo, incluyendo cada uno de los factores que intervienen en esta.

2.9. Relación entre estresores cotidianos e inteligencia emocional en niños

Se localizan pocos trabajos que aborden la relación entre estresores cotidianos e inteligencia emocional en niños. La complejidad del manejo adecuado de los estresores cotidianos en el fomento de la dimensión emocional requiere de investigaciones con la necesidad de fomentar estrategias para trabajar habilidades socioemocionales en el manejo del estrés en los niños (Gutiérrez y Morales, 2016).

Se entiende a los estresores cotidianos como pequeñas molestias que son capaces de alterar el comportamiento de las personas. De acuerdo a Fernández (2007) los distintos tipos de estímulos estresores se organiza en tres categorías básicas: acontecimientos o crisis vitales, estresores permanentes o crónicos y acontecimientos menores de carácter cotidiano. Estos acontecimientos menores y de carácter más cotidiano, a los que (Lazarus & Folkman, 1984) denomina *como ajetreos diarios*, hacen referencia a situaciones diarias o de alta frecuencia que pueden ser frustrantes, ya que son de carácter cotidiano y de constante interacción con el medio ambiente.

Las investigaciones indican, que estos acontecimientos menores tienen incluso más relevancia para el ajuste socioemocional que los estresores de mayor impacto, puesto que el exceso y la heterogeneidad de estas pequeñas contrariedades, fastidios o incomodidades cotidianas, hacen al sujeto más vulnerable, predisponiéndolo a manifestar determinados problemas psicológicos (Fernández, 2007, pág. 268); de ahí que los niños con mayores grados de estrés o constantes, son más propensos a problemas futuros. Los estresores cotidianos más frecuente están relacionados con el ámbito escolar, salud y familiar.

La inteligencia emocional se ha concebido como una habilidad para percibir, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997). Así mismo, permite usar esta

información emocional para guiar las acciones y el pensamiento. La inteligencia emocional se ha mostrado como un predictor significativo de la calidad de vida, de la salud mental y del ajuste psicológico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Para Mayer y Salovey (1997), en su primera aproximación al constructo, la IE comprende tres procesos: atención, comprensión y regulación de las emociones. La atención emocional hace referencia a la capacidad para valorar y reconocer nuestras emociones y sentimientos; la comprensión emocional se refiere a la facultad para interpretar nuestras emociones; y la regulación emocional hace referencia a la capacidad para regular los estados emocionales negativos y ampliar los positivos. A este respecto, algunos investigadores han analizado el impacto global de la inteligencia emocional sobre el bienestar o el estrés (Extremera y Fernández, 2004).

Algunos estudios analizan: (1) la influencia de la inteligencia emocional para favorecer el bienestar emocional al promover el afrontamiento adaptativo frente al estrés cotidiano (Puigbó et al., 2019), ya que las personas con más inteligencia emocional tienden a afrontar el estrés de manera más activa y menos evitativa. (2) las relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general (Díaz y Mora, 2014), viéndose las diferencias individuales en la población objeto de estudio con respecto a la adaptación a situaciones vitales estresantes. (3) la relación entre inteligencia emocional y estrés infantil (Gonzales y Malca, 2018), dándose una relación significativa, ya que a mayor presencia de inteligencia emocional menor será la probabilidad de presentar problemas de estrés, opuesto a que, si no se adquieren habilidades emocionales, mayor será la probabilidad de que el niño perciba la existencia de sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se originan en la interacción diaria con su entorno.

Considerando otras investigaciones sobre la evaluación del estrés infantil, se ha

encontrado una correlación positiva entre la ratio cortisol/DHEA-s matutina y la puntuación en el inventario infantil de estresores cotidianos, indicando que el estrés cotidiano se asocia a mayores niveles de desequilibrio entre cortisol y DHEA-s. E. Los resultados indican que las situaciones de estrés en los niños producen reacciones fisiológicas en su organismo.

Los niños que han vivenciado un alto número de estresores familiares, tienden a no ser aceptados fácilmente por los niños de su clase. Se cuentan con variables como: agresión entre padres, calidad de relación entre niño – madre, y experiencias emocionales que evidencian la relación entre estresores y salud psicológica. El desarrollo emocional se afectará de acuerdo a las reacciones de los padres a las emociones negativas de sus hijos (Fernández, 2007).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. TIPO, DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se trabajará dentro del enfoque cuantitativo, puesto que utilizó la estadística inferencial para poder contrastar la hipótesis. Así mismo, se empleará el diseño no experimental, porque no se realizará manipulación deliberada de variables. En este tipo de investigación solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño que se utilizará no experimental, transversal, de tipo descriptivo correlacional porque primero se identificará los estresores cotidianos, para posteriormente relacionarlo con la variable inteligencia emocional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Población

La población estará conformada por 214 estudiantes de educación primaria del cuarto, quinto y sexto grado, de la Institución Educativa N° 40048 “Antonio José de Sucre”

Tabla 5
Población estudiantil

Primaria		
Grados	Secciones	Estudiantes
4° Grado	A	26
4° Grado	B	30
4° Grado	C	24
5° Grado	A	28
5° Grado	B	28
6° Grado	A	23
6° Grado	B	27
6° Grado	C	28
Total		214

Nota: Tomado de las nóminas de matrícula 2020.

2.2. Muestra

Arias (2006) considera a la muestra como “el subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (p.83). Para Hurtado (1998) “en las poblaciones pequeñas o finitas no se selecciona muestra alguna para no afectar la validez de los resultados” (p.77). Teniendo en cuenta que la población y la muestra de la Institución Educativa N° 40048 “Antonio José de Sucre” fueron pequeñas, la presente investigación se aplicó en su totalidad

y se le denominó muestreo censal. López (1999) opina que la muestra censal es “aquella porción que representa toda la población, es decir, la muestra es toda la población a investigar” (p.12).

Siendo la muestra 142 estudiantes del cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 40048 “Antonio José de Sucre”, cuyas edades están entre los 9 años y 12 años, los estudiantes de 9 años representan el 8%, los de 10 años el 32%, los de 11 años el 33% y los de 12 años el 27%; del sexo femenino 90 estudiantes lo que representan el 42%, mientras que el resto corresponde a 124 estudiantes del sexo masculino, lo que corresponde al 58%.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

3.1. Técnicas

Se utilizó la técnica de la encuesta, ya que son los sujetos participantes quienes directamente contestarán a las preguntas formuladas en los instrumentos de medida (cuestionario y escala). Esta técnica se fundamenta en preguntas que se preparan con el propósito de obtener información en personas (Bernal, 2010); además esta se puede suministrar a un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular (Arias, 2012).

3.2. Inventario Infantil de Estresores Cotidianos I.I.E.C.

Ficha Técnica

Nombre de la prueba : Test “Inventario Infantil de Estresores Cotidianos” - I.I.E.C.

- Autores** : Ma. V. Trianes, Ma. J. Fernández – Baena, M. Escobar, E. F. Maldonado
- Procedencia** : Creado en España por Trianes, Blanca, Fernández, Escobar y Maldonado y Muñoz, en el año 2006.
- Ámbito de aplicación** : De 6 a 12 Años.
- Duración** : 15 a 25 Minutos
- Finalidad** : Se trata de un inventario para niños que recoge eventos diarios fastidiosos, irritantes o amenazantes de baja intensidad, pero permanentes o crónicos en el ambiente del niño o niña.
- Contexto** : Individual o Colectiva.

3.2.1. Descripción

Es un auto informe que arroja una puntuación sobre la información que da el niño sobre si le sucede o no el evento descrito. Consta de dos versiones. En su primera versión presentaba 46 ítems, agrupados en las dimensiones teóricas: alimentación y salud (13 ítems), escuela (15 ítems) y familia (18 ítems). Esas dimensiones fueron extraídas a partir de los estudios sobre eventos estresantes durante la infancia.

La primera versión del inventario fue empleada en un análisis epidemiológico sobre 10.000 escolares de las 8 provincias andaluzas cuyos primeros resultados ya se obtuvieron. La versión actual consta de 27 ítems a cumplimentar por cada alumno/a y permite evaluar el estrés percibido por acontecimientos cotidianos, con cuestiones referidas a esos tres campos: alimentación y salud (12 ítems), escolar y de los iguales (7 ítems) y familiar (8 ítems). A partir de este cuestionario obtenemos una puntuación global por autoinforme. Presenta un formato de respuesta sí/no. En especial, la última

versión ha reducido el número de ítems siendo de más fácil aplicación, comprensión y respuesta por parte del niño. Como es usual en este tipo de cuestionarios todos los ítems del inventario están referidos a hechos ocurridos durante los últimos doce meses, período considerado ideal tanto para ver cómo los distintos eventos cotidianos afectan al niño, así como para evaluar el afrontamiento ante los mismos.

El inventario consta de 22 ítems dicotómicos (SI / NO) que describen la ocurrencia de diversos sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se originan en la interacción diaria del entorno, susceptibles de una reacción emocional y que pueden afectar de forma negativa al desarrollo de los niños en edad escolar.

Cubre tres ámbitos relevantes y propios del estrés infantil que corresponden a los siguientes factores o escalas:

- **Problemas de Salud y Psicosomáticos:** Son estresores relacionados con las situaciones de enfermedad, las visitas al médico, los pequeños padecimientos y la preocupación por la imagen corporal.
- **Estrés en el Ámbito Escolar:** Se refiere a estresores relativos al exceso de tareas extraescolares, problemas en la interacción con los profesores, bajas calificaciones escolares, dificultades de relación con los compañeros de clase, percepción de dificultades en la concentración, etc.
- **Estrés en el Ámbito Familiar:** Se refiere a situaciones del ámbito familiar, como las dificultades económicas, la falta de contacto y supervisión de los padres, la soledad percibida, las peleas entre hermanos y las exigencias de los padres.

3.2.2. Validez y confiabilidad

Previa a su aplicación en esta investigación analizamos la estructura factorial de la prueba por medio de un análisis factorial confirmatorio, cual indicó que el test tiene tres dimensiones: salud, escuela y familia. Las cuales se hallan fuertemente correlacionadas entre sí: salud y escuela ($r = .953$; $p < .001$), salud y familia ($r = .816$; $p < .001$) y escuela y familia ($r = .727$; $p = .001$).

En la muestra española, tiene una consistencia interna de $\alpha = .81$ para la puntuación total del IIEC, siendo $.67$ para la dimensión salud, $.68$ para la de escuela e iguales, y $.64$ para la de familia. En Arequipa se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .716$ para la dimensión salud, $\alpha = .68$ para la de escuela e iguales y $\alpha = .66$ para la de familia

3.3. Conociendo mis emociones.

Ficha técnica

- Nombre de la prueba** : Test “Conociendo mis emociones”
- Autor** : Ps. César Ruiz Alva (2003)
- Procedencia** : Baterías Psicopedagógicas CEP Champagnat. Lima 2004.
- Adaptado y normalizado:** Ps. César Ruiz Alva y Ana Benites (2004)
- Ámbito de aplicación** : Niños del Tercer Grado de Primaria hasta el Primero de Secundaria (edades promedio de 8 a 12 años).
- Duración** : De 15 a 25 minutos.

Finalidad	: Evaluar la Inteligencia Emocional de los niños a fin de identificar a aquellos que requieren de una oportuna intervención psicopedagógica.
Contexto	: Individual y colectiva.

3.3.1. Áreas que mide

Relaciones interpersonales: Socialización. Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

Relaciones intrapersonales: Autoestima. Esta habilidad se refiere a valorarse, quererse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptándose con sus fortalezas y debilidades

Adaptabilidad: Solución de problemas. La habilidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

Estado de ánimo I: Felicidad y optimismo. Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida, saber disfrutarla, sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos

Estado de ánimo II: Manejo de la emoción. Es la habilidad se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

3.3.2. Normas que ofrece

Puntuaciones percentiles (Centiles) Baremo: Lima, 2004

En la investigación se ha aplicado el Test “Conociendo mis emociones”, diseñado por el Ps. César Ruiz, que tiene como propósito evaluar la Inteligencia Emocional de los niños en edades promedios de 8 a 12 años. El test tiene 40 ítems con puntajes del 1 al 5, es un test corto que dura de 15 a 25 minutos, su forma de aplicación es colectiva (hasta de 20 alumnos), puede aplicarse a más niños con apoyo de un asistente. También se administra individualmente si el caso lo requiere.

El instrumento fue adaptado y normalizado a nuestro contexto por Ruiz y Benites (2004), quienes consideran las dimensiones: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, estado de ánimo I y estado de ánimo II.

3.3.3. Validez y Confiabilidad

La validez y confiabilidad para Lima fue realizada por Ruiz y Benites (2004), con una muestra de 1124 escolares de ambos sexos del tercer al quinto grado de primaria con el cual se confeccionó el baremo 1 y con la muestra de 1025 escolares del sexto al primero de secundaria se elaboró el baremo 2. Los sujetos de la muestra en general son de nivel socioeconómico medio, procedentes de colegios laicos, religiosos y parroquiales de Lima y Trujillo.

“El análisis factorial exploratorio con base al método de los componentes principales y al método de rotación Varimax, permite observar que la matriz de correlación presenta una determinante de 0.077 así como un valor de adecuación al muestreo de Kaiser - Mayer- Olkin de 0.80 y un test de esfericidad de Barlett de 309.32 que es significativo lo cual garantiza la pertinencia de la ejecución del análisis factorial exploratorio” (Ruiz y Benites, 2004, p. 4).

Después de los procedimientos realizados para el análisis de la validez del instrumento «Los resultados indican la existencia de un solo factor común a cada una de las áreas, lo cual permite explicar el 65.10% de la varianza total y que correspondería a la Inteligencia Emocional, motivo por el cual podemos afirmar que la prueba “Conociendo mis emociones” tiene validez de constructo» (Ruiz y Benites, 2004, p. 4).

En el análisis psicométrico de las diversas escalas del test adaptado por Ruiz y Benites (2004) se concluyó que: En todos los casos las correlaciones ítem-test corregidas superan el criterio de 0.20 (Kline, 1993) por lo cual todos los ítems pasaron el criterio de selección y pueden permanecer en la escala. El análisis de la confiabilidad de las escalas y de la prueba en general se realizó mediante el estudio de la confiabilidad de la consistencia Interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach obteniéndose coeficientes de confiabilidad superiores al criterio de 0.70 (Brown, 1980). El coeficiente de confiabilidad de la prueba completa fue de 0.86 considerado como bueno y que nos dice que el “Test conociendo mis emociones” es una medida confiable (p. 6).

4. PROCEDIMIENTOS

Para la ejecución de la presente investigación primero se coordinó con la dirección de la Institución Educativa para el desarrollo de la Investigación, previa explicación para dar a conocer el desarrollo y la finalidad de dicho estudio, se solicitó los permisos correspondientes.

Se solicitó la autorización del desarrollo de la presente investigación a los padres de familia. Obteniendo así el consentimiento informado para la participación de sus menores hijos.

Seguidamente se coordinó con la encargada del área de Psicología para la aplicación de los test correspondientes a la investigación, además se coordinó con los docentes de la Institución Educativa, para poder determinar los turnos y horarios para la administración de los instrumentos. Todo ello con la finalidad de no interferir en la actividad diaria estudiantil.

Antes de iniciar la aplicación de los instrumentos se explicó a los estudiantes sobre la importancia de la participación en la investigación, seguidamente se procedió con la aplicación de los instrumentos en los horarios previamente determinados, la aplicación de los instrumentos se realizó por medio de la plataforma virtual de la Institución.

Posteriormente se procedió con recabar los resultados del instrumento, seguidamente se creará una base de datos con los resultados que se obtengan, en el paquete estadístico SPSS V 24.

En base a los resultados obtenidos se procederá a realizar la interpretación, discusión, conclusión y recomendaciones.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizará una estadística descriptiva para recolectar, analizar y caracterizar el conjunto de resultados, mediante un análisis estadístico tomado mediante el programa SPSS v 24

López (2020) menciona que la estadística descriptiva se encarga de recoger, almacenar, ordenar y realizar gráficas de tablas o gráficos y calcular parámetros gráficos sobre el conjunto de datos

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, éstos se presentan de acuerdo a un orden lógico, donde se tomará en cuenta los objetivos de la investigación. Y para su mejor comprensión e interpretación se presentarán a través de cuadros y gráficas, así mismo se recurrirá a la estadística descriptiva para el uso de tablas de frecuencia.

Tabla 6.*Medida de la inteligencia emocional en el área de socialización*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	60	42,3	42,3	42,3
	Promedio	49	34,5	34,5	76,8
	Alto	33	23,2	23,2	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 6, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 42,3% se encuentra en un nivel bajo, es decir, puede tener dificultad para establecer relaciones amistosas o sentirse a gusto.

Tabla 7.*Medida de la inteligencia emocional en el área de autoestima*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	30	21,1	21,1	21,1
	Promedio	62	43,7	43,7	64,8
	Alto	50	35,2	35,2	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 6, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 43,7 se encuentra en un nivel promedio y un 35,2% se ubican en un nivel alto, lo que quiere decir, que la mayoría se valora y es consciente de sus fortalezas y debilidades y se acepta tal como es.

Tabla 8.*Medida de la inteligencia emocional en el área de solución de problemas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	51	35,9	35,9	35,9
	Promedio	49	34,5	34,5	70,4
	Alto	42	29,6	29,6	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 6, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 35,9% se encuentra en un nivel bajo y un 34,5% se ubican en un nivel promedio, se puede comprender aproximadamente que 3 de cada 10 alumnos puede tener dificultad para generar soluciones efectivas, asimismo, en una proporción similar existen alumnos que poseen mejores habilidades para resolver problemas.

Tabla 9.*Medida de la inteligencia emocional en el área de felicidad - optimismo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	17	12,0	12,0	12,0
	Promedio	41	28,9	28,9	40,8
	Alto	84	59,2	59,2	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 9, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 59,2%, se encuentra en un nivel alto para mirar con actitud positiva de enfrentar las diferentes situaciones.

Tabla 10.*Medida de la inteligencia emocional en el área de manejo de las emociones*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	47	33,1	33,1	33,1
	Promedio	76	53,5	53,5	86,6
	Alto	19	13,4	13,4	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 10, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 53,5%, se encuentra en un nivel promedio para enfrentar de forma positiva situaciones emocionalmente difíciles.

Tabla 11.*Medida de la inteligencia emocional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	37	26,1	26,1	26,1
	Promedio	54	38,0	38,0	64,1
	Alto	51	35,9	35,9	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 11, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 38,0%, se encuentra en un nivel promedio y un 35,9% se ubica en el nivel alto, es decir, gran parte de los alumnos posee capacidades que les permite resolver problemas relacionados con los sentimientos y las emociones propias y ajenas.

Tabla 12.*Nivel de los problemas de salud y psicosomáticos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy bajo	82	57,7	57,7	57,7
bajo	23	16,2	16,2	73,9
medio	18	12,7	12,7	86,6
alto	13	9,2	9,2	95,8
muy alto	6	4,2	4,2	100,0
Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 12, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 57,7%, se encuentra en un nivel muy bajo quienes reportan sufrir alguna situación de enfermedad, visitas médicas o pequeños padecimientos.

Tabla 13.*Nivel de estrés en el ámbito escolar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy bajo	63	44,4	44,4	44,4
bajo	39	27,5	27,5	71,8
medio	22	15,5	15,5	87,3
alto	13	9,2	9,2	96,5
muy alto	5	3,5	3,5	100,0
Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 13, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 44,4%, se encuentra en un nivel muy bajo de este tipo de estrés que se relaciona con las actividades extraescolares, relaciones con profesores y compañeros y dificultades relacionadas con la atención y/o concentración.

Tabla 14.*Nivel de estrés en el ámbito familiar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	60	42,3	42,3	42,3
	bajo	37	26,1	26,1	68,3
	medio	20	14,1	14,1	82,4
	alto	15	10,6	10,6	93,0
	muy alto	10	7,0	7,0	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 14, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 42,3%, se encuentra en un nivel muy bajo de este tipo de estrés vinculado a dificultades económicas, la falta de contacto y supervisión por parte de los padres, las peleas entre hermanos y las exigencias de éstos.

Tabla 15.*Medida de estrés cotidiano*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	73	51,4	51,4	51,4
	bajo	36	25,4	25,4	76,8
	medio	19	13,4	13,4	90,1
	alto	11	7,7	7,7	97,9
	muy alto	3	2,1	2,1	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

En la tabla 15, se puede observar que en el total de participantes en este estudio el 51,4%, se encuentra en un nivel muy bajo en las puntuaciones relacionadas con el estrés cotidiano. Sin embargo, existen alumnos en un nivel alto (7,7%) y muy alto (3%), que requieren atender sus necesidades relacionadas con respecto al estrés en alguna de las áreas medidas, problemas de salud, estrés escolar y estrés familiar.

Tabla 16.*Correlación entre inteligencia emocional y estresores cotidianos*

Rho de Spearman		ECI problemas de salud y psicósomáticos	ECI estrés ámbito escolar	ECI estrés ámbito familiar	ECI estrés cotidiano infantil
EMOCIONES Socialización	Coefficiente de correlación	-0.019	-0.085	0.147	-0.021
	Sig. (unilateral)	0.412	0.156	0.041	0.403
EMOCIONES Autoestima	Coefficiente de correlación	-0.004	-0.056	0.113	-0.012
	Sig. (unilateral)	0.481	0.254	0.09	0.443
EMOCIONES Solución de problemas	Coefficiente de correlación	0.07	0.074	0.172	0.095
	Sig. (unilateral)	0.203	0.192	0.02	0.13
EMOCIONES Felicidad - Optimismo	Coefficiente de correlación	0.043	-0.026	0.072	-0.003
	Sig. (unilateral)	0.304	0.378	0.198	0.485
EMOCIONES Manejo de la emoción	Coefficiente de correlación	0.001	0.009	0.076	-0.007
	Sig. (unilateral)	0.494	0.46	0.185	0.468
EMOCIONES	Coefficiente de correlación	-0.003	-0.003	0.111	-0.006
	Sig. (unilateral)	0.484	0.486	0.094	0.472

Nota: $p < .05$ nivel de significancia al 5%

En la tabla 11, en los análisis de correlación realizados, podemos observar que la inteligencia emocional no se relaciona con los estresores cotidianos en esta muestra. Aunque se puede observar que la capacidad de socialización y solución de problema tiene una relación baja pero significativa con los estresores familiares. Al respecto, se indica que socialización y estrés familiar se relacionan con una $r = .147$; $p < .05$ y solución de problemas se relacionan con el estrés familiar con una $r = .172$; $p < .05$. De manera global no hay relación con el resto de dimensiones, pero existen dos dimensiones de la inteligencia emocional con un estresor cotidiano que merece atención para un plan de intervención.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Tomados en conjunto los resultados obtenidos a través de análisis correlacional y teniendo en cuenta las hipótesis: H1: Existe relación entre estrés cotidiano infantil e inteligencia emocional en niños en situación de confinamiento por la COVID-19, y H0: No existe relación entre estrés cotidiano infantil e inteligencia emocional en niños en situación de confinamiento por la COVID-19. Se validó la Hipótesis Cero (H0) ya que, en la muestra evaluada, de acuerdo al análisis de la confiabilidad de las escalas y de la prueba en general el resultado arrojó que no hay relación entre inteligencia emocional y estresores cotidianos porque en el caso particular de esta muestra, los niños de 9 a 12 años, probablemente estén en proceso de aprender a reconocer y gestionar sus emociones, al parecer a estas edades pueden existir otras variables que influyen en el proceso de la investigación. Al respecto el grado de impacto de confinamiento social por la COVID-19, dependerá de varios factores,

entre ellos la edad del niño; los niños en etapa escolar, o mayores pueden mostrarse preocupados por la situación de su propia seguridad, la de sus cuidadores y además de por el futuro; al inicio de la pandemia de seguro surgieron las preguntas por el cambio de modo de vida (¿Qué ocurre y por qué no es posible salir de casa?), sí los padres o cuidadores de los niños proporcionan los apoyos necesarios es esperable que los niños se encuentren emocionalmente saludables. La hospitalización por enfermedad del niño o familiares directos son condiciones que pueden generar altos niveles de estrés (Espada et al., 2020).

En la investigación de Espada et al. (2020) se menciona que el estrés de los cuidadores, el cierre de los centros educativos y el consumo de alcohol y/o tóxicos han sido identificados como causas del riesgo de prácticas parentales negligentes, violencia doméstica y otras situaciones de maltrato físico y emocional hacia los menores; se tiene el departamento de psicología institucional para dar acompañamiento y soporte emocional a los padres y estudiantes, por lo que al parecer los resultados de la presente investigación no se representan significativamente al estudio de Espada.

Si se mantienen rutinas y hábitos saludables y se proporcionan los apoyos necesarios por parte de los padres o cuidadores, es esperable que la mayoría de niños y adolescentes recuperen su funcionamiento normal. En nuestro estudio se encontró una baja pero significativa relación en cuanto a las dimensiones de sociabilización y solución de problemas de la inteligencia emocional con el estrés familiar. El 42% de los niños evaluados se encuentran en un nivel “Bajo” de sociabilización al (1) Mantener relaciones interpersonales, (2) Demostrar escucha a los demás y (3) Comprender sentimientos de los demás; así como el 35.9%, también se encuentra en un nivel “Bajo” en la variable de solución de problemas al (1) Demostrar flexibilidad en el manejo de sus actitudes, (2) Adaptarse con facilidad a los cambios ambientales y (3) Aplicar estrategias en la solución de problemas cotidianos; en

relación al estrés cotidiano en el área de la familia relacionado a situaciones de dificultad económica, falta de contacto y supervisión de los padres, soledad percibida, peleas entre hermanos y exigencias de los padres.

En contraste, el estudio de Yalta (2019) “Efectos del Sociodrama en la Inteligencia Emocional” en el resultado del pretest “Conociendo mis Emociones” se encontró que el 38.1% de los estudiantes estaba en un nivel “Promedio” de socialización y un 33.3% en un nivel promedio en la solución de problemas. De lo que se deduce que los estudiantes mantienen relaciones interpersonales, demuestran escucha a los demás y comprenden los sentimientos de los demás, de manera regular.

Los niños pueden necesitar tratamiento psicológico tras el confinamiento, especialmente quienes ya presentaban problemas psicológicos (p. ej., traumas previos, ansiedad o depresión), trastornos del desarrollo o aquéllos con padres o cuidadores con inestabilidad económica o psicopatología previa. Los niños separados de sus cuidadores durante la pandemia (bien por la infección u hospitalización del niño o de sus cuidadores) o que han sufrido la pérdida de un ser querido serán más propensos a presentar problemas psicológicos, miedo a la infección y ansiedad de separación, por lo que posiblemente necesitarán atención psicológica especializada (Espada et al., 2020). Tales situaciones no se muestran en la población objeto de estudio de acuerdo a los datos empíricos obtenidos, pero sí hay necesidad de atención en las dimensiones de sociabilización y solución de problemas de la inteligencia emocional con el estrés familiar.

En el estudio de Lanchipa (2019), estrés infantil y el afronte de estos estresores; los estudiantes evaluados presentaron un nivel “Medio” en relación a la variable estrés en el

ámbito familiar y un 31.2% presenta un nivel “Bajo”. por lo que se puede decir que los niños evaluados no perciben estrés significativo en la familia.

Por otro lado, los estudios sobre las consecuencias del confinamiento por la COVID-19, se está realizando en población adulta y muy poco en los niños. En la investigación de (Abate, Urtecho y Agüero, 2020) se analizó los efectos psicológicos del confinamiento social por COVID-19 en la población hondureña (personas entre 15 y 66 años), encontrando que más del 50 % de la muestra ha experimentado problemas de sueño, emociones negativas como: miedo, impotencia, incertidumbre y nostalgia, todo esto ligado a una sensación de pérdida de control de la vida propia. Entre las preocupaciones principales están el empleo, la alimentación, salud y economía. Sin embargo, las condiciones de la cuarentena han propiciado el diálogo y la unidad familiar. No obstante, la presencia de resiliencia y de estrategias de regulación emocional positivas, puede amortiguar este impacto en las familias con hijos pequeños (Lacomba, Postigp, Péres y Montoya, 2020). Por lo que se necesita de investigaciones en niños sobre los posibles efectos de este confinamiento social por la COVID-19, para tener datos empíricos que ayuden a tomar medidas adecuadas de acuerdo a los resultados obtenidos.

Lo que podemos suponer es que los niños de la presente muestra de estudio al parecer se adaptaron adecuadamente al nuevo modelo de vida en casa (Espada et al., 2020). En un estudio en España, con 113 participantes españoles con hijos entre 3 y 12 años, el 69.6% de los padres informaron que, durante el confinamiento, sus hijos presentaron reacciones emocionales negativas, problemas en el sueño y de conducta. Los niños que invertían menos tiempo en el ejercicio físico y hacían mayor uso de pantallas presentaron un mayor número de reacciones negativas. Los niños con padres que hacían mayor uso de medidas de seguridad presentaron menos reacciones negativas. La percepción de riesgo y la gravedad de la

situación por la COVID-19 no se relacionaron con las reacciones de los niños. Los datos sugieren que realizar ejercicio físico regular y limitar el uso diario de pantallas puede beneficiar a la salud mental infantil en situaciones de aislamiento. (Erades y Morales, 2020). En la interacción virtual con los estudiantes de la presente investigación se desarrolla una metodología que resguarde sobre todo su salud emocional en acompañamiento con el departamento de psicología de la institución educativa.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Con respecto al objetivo principal entre las variables trabajadas, se debe mencionar que no se ha encontrado relación por lo cual se niega la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula.

SEGUNDA: Con respecto a los estresores cotidianos se concluyó que los participantes no presentan niveles altos de estrés, encontrándose el 51,4% en el nivel muy bajo y el 25,4% en un nivel bajo.

TERCERA: Respecto a la variable de estudio Inteligencia emocional, se concluyó que el 35,9% de los participantes presentan niveles altos y el 38% un nivel promedio.

CUARTA: Se concluye que las dimensiones de socialización y solución de problemas correspondientes a la variable Inteligencia emocional tienen una relación baja, pero significativa con los estresores familiares.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Realizar futuras investigaciones, considerando variables relacionadas con la estructura del funcionamiento familiar.

SEGUNDA: Tomar en cuenta los resultados de las dimensiones de socialización y solución de problemas en la variable estrés cotidiano infantil y su relación con los estresores familiares, para la ejecución de futuros planes de intervención por parte de los profesionales de la salud.

TERCERA: Realizar futuras investigaciones, considerando una mayor muestra, la cual puede ser representativa de la población estudiantil, de los diversos distritos de Arequipa.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

- Abate Flores, C., Urtecho Osorto, O., & Agüero, M. (2020). Efectos psicológicos del confinamiento social por COVID-19 en la población hondureña. *Revista Ciencia y Tecnología*, 21–33.
- Aradilla, A. (2013). *Inteligencia Emocional y variables relacionadas en Enfermería*. Universidad de Barcelona.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i)*.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. (Jossey-Bas). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*.
- Bartlett, J. D., Griffin, J., & Thomson, D. (2020). *TRENDS Child*. Recursos Para Apoyar El Bienestar Emocional de Los Niños Durante La Pandemia de COVID-19.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.Isa*, 1–13.
- Berra Ruiz, E., Muñoz Maldonado, S. I., Vega Valero, C. Z., Silva Rodríguez, A., & Gómez Escobar, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37–57.
- Bisquerra, R. (2003). *Revista de Investigación Educativa*. *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*.
- Cabezas Sanchez, A. J. (2020). *Estrés y Clima Social Escolar en Estudiantes del sexto grado de primaria de una Institución Educativa estatal de Trujillo*. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Cañero López, M., Mónaco Gerónimo, E., & Montoya Castilla, I. (2019). La inteligencia

- emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19–29.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287(March 20, 2020), 1–5.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes* (Editorial).
- Díaz Vidiella, R., & Mora Merida, A. J. (2014). Relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general en una muestra de estudiantes de primaria. *Revista de Investigacion Psicologica*, 11, 7–21.
- Downey, L. A., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Article in Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20–29.
- Encina Agurto, Y. J., & Ávila Muñoz, M. V. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33(2), 363–385.
- Erades, N., Morales, A., & Universidad Miguel Hernández. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes Copyright©*, 7(3), 27–34.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., & Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clinica y Salud*, 31(2), 109–113.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electronica De Investigación Educativa*, 6(2), 17.

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.). In *Emociones positivas* (Ediciones).
- Fernández Baena, F. J. (2007). *ESTRÉS, RIESGO FAMILIAR E INADAPTACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y ESCOLAR EN LA INFANCIA*. Universitas Malacitana.
- Fernández Martín, E. (2010). *Predictores Emocionales Y Cognitivos Del Bajo Rendimiento Académico: Un Enfoque Biopsicoeducativo*. UNIVERSITAS MALACITANA.
- Fernández Martínez, E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. UNIVERSIDAD DE LEÓN.
- García Aretio, L. (2020). RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. (*Versión Preprint*), 24.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (Basic Book). Versión castellana (2001): Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México: FCE.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica* (Paidós.).
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence* (Bantam Boo).
- Goleman, Daniel. (2000). *Inteligencia Emocional* (Editorial).
- González de Rivera, J. L. (1994). Estrés, Homeostasis y Enfermedad. *Psicología Médica*. Zaragoza, España.
- Gonzales Otiniano, M. Y., & Malca Osorio, V. (2018). *Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Cajamarca*. UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO.
- Grant, K. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Moving From Markers to

- Mechanisms of Risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447–466.
- Huremović, D. (2019). Psychiatry of Pandemics A Mental Health Response to Infection Outbreak. In *Manhasset, NY, USA*.
- Jaureguizar, J., & Espina, A. (2005). Enfermedad física crónica y familia. Un programa de intervención en la Enfermedad de Crohn y Colitis Ulcerosa. *Coleccion Ciencias de La Salud*, 296.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1–39.
- Labrador, F. J. (1992). *El estrés: nuevas técnicas para su control*.
- Lacomba Trejo, L., Valero Moreno, S., Postigo Zegarra, S., Pérez Marín, M., & Montoya Castilla, I. (2020). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19 : un estudio de diadas. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(3), 66–72.
- Lanchipa Tolmos, M. V. (2019). *ESTRESORES COTIDIANOS Y EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN NIÑOS DE 8 A 11 AÑOS DE LA CIUDAD DE AREQUIPA*. Universidad Nacional de San Agustín.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1–22.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169.
- Lazarus, Richard S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. In *Springer publishing company*.
- Lazarus, Richard S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (Ediciones).
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic

- traits? *American Psychologist*, 543–517.
- Morales Rodríguez, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41–48.
- Morales Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M., & Fernández-Baena, F. J. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): Propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475–483.
- Moscoso, M. S. (1998). ESTRES, SALUD Y EMOCIONES: ESTUDIO DE LA ANSIEDAD, COLERA Y HOSTILIDAD. *Revista de Psicología*, 3(3).
- Nina Huanca, P. (2013). Estresores Cotidianos Y Su Relación Con El Afrontamiento En Niños De 8-12 Años Del Hogar José Soria De La Paz. *Revista de Investigación Psicológica*, 9, 95–104.
- Oros, L. B. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(1), 85–101.
- Pérez Pérez, N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior*. Universidad de Alicante.
- Phipps, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. (Ed. Cengag).
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T., & Fernández-Castro, J. (2019). Influence of the perceived emotional intelligence on the coping of the daily stress. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 1–6.
- Quinteros Vinueza, K. M. (2020). *Relación entre el estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Cuenca*. Universidad de Cuenca.

- Rivera Baños, J. (2013). Investigación sobre Estrés, Enfoque a Estrés Infantil. *Revista Electrónica En Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas Por Tecnologías.*, 2(2), 62–83.
- Romero Soto, L. V. (2017). *El coaching educativo en el manejo del estrés cotidiano infantil en un grupo de estudiantes de educación primaria en el distrito de Carabayllo, 2016*. Universidad César Vallejo.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Sandi, C., Venero, C., & Cordero, M. I. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados*. (Editorial).
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675–691.
- Seiffge-Krenke, I. (2007). Stress, coping, and depression. *Ponencia Presentada En El Postgrado de Investigación En Procesos Básicos e Intervención En Psicología de La Salud*.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 38, 32–36.
- Seyle, H. (1957). *Stress*. Ed. *Scientifiche Einaudi*.
- Shapiro, L. E. (1997). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS* (Vergara Ed).
- Trianes, M. V. (1999). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento* (Narcea).
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.
- Trianes Torres, M. V., Escobar Espejo, M., Blanca, M. J., & Fernández Baena, F. J. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 3(3), 475–485.
- Trianes Torres, M. V., Mena, M. J. B., Fernández Baena, F. J., Escobar Espejo, M., &

- Maldonado Montero, E. F. (2012). EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO DEL ESTRÉS COTIDIANO EN LA INFANCIA. *Papeles Del Psicólogo*, 33(1), 30–35.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., & Maldonado, E. F. (2011). *IECI. Inventario de estrés cotidiano infantil*. (TEA Edicio).
- Trianes, M. V., & Escobar, M. (2009). Estrés cotidiano en la infancia media. *Educación y Menores En Riesgo*, 283–297.
- Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., Espejo, M. E., Mena, J. B., & Montero, E. F. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de educación primaria? detección e intervención psicoeducativa. *PADRES Y MAESTROS*, 360, 32–36.
- Trianes, M. V., Mena, B., Fernández, F. J., Escobar, M., Enrique, M., & Muñoz, Á. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598–603.
- Trigoso Rubio, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas Emotional*. Universidad de León.
- Vega Valero, C. Z., González Betanzos, F., Anguiano Serrano, S., Nava Quiroz, C., & Soria Trujano, R. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. *Revista de Conducta, Salud y Temas Sociales*, 1(1).
- Wang, Y., Xie, G., & Cui, X. (2016). Effects of Emotional Intelligence and Selfleadership on Students' Coping with Stress. *Sereal Untukocial Behavior and Personality: An International Journal*, 44(5), 853–864.
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., & Song, R. (2020). Estado de salud mental de los niños confinados en el hogar durante el brote de enfermedad por coronavirus de 2019 en la provincia de Hubei, China. *Pediatría de JAMA*, 174, 898–900.

Yalta Benavides, A. I. (2019). *Efectos del sociodrama en la inteligencia emocional de los estudiantes de quinto grado de educación primaria*. Universidad Nacional de San Agustín.

ANEXOS

ANEXO 1: Tes Conociendo mis emociones (César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)

TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES

(César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)

Nombres y Apellidos : _____

Fechas : _____ / _____ / _____ Edad : _____

En este cuestionario encontrarás afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar y actuar. Lee cada una con atención y marca tu respuesta con una X según corresponda.

S = Siempre
CS = Casi Siempre
AV = Algunas Veces
CN = Casio Nunca
N = Nunca

N°

S CS AV CN N

N°		S	CS	AV	CN	N
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.					
2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.					
3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones					
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.					
5.	Soy una persona popular entre los chicos y chicas de mi edad.					
6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc.,)					
7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.					
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.					
9.	Si me molesto con alguien se lo digo.					
10.	Pienso que mi vida es muy triste.					
11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.					
12.	Confío en que frente a un problema sabré como darle solución					
13.	Me resulta fácil hacer amigos.					
14.	Tengo una mala opinión de mí mismo					
15.	Antes de resolver un problema, primero pienso como lo haré.					
16.	Estoy descontento con la vida que tengo.					
17.	Mis amigos confían bastante en mí.					

18.	Pienso que soy una persona fea comparada con otras(os).					
19.	Al solucionar un problema cometo muchos errores.					
20.	Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.					
21.	Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)					
22.	Creo que tengo más defectos que cualidades.					
23.	Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.					
24.	Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.					
25.	Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.					
26.	Los demás son más inteligentes que yo					
27.	Me es difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.					
28.	Me tengo rabia y cólera a mí mismo.					
29.	Me resulta difícil relacionarme con lo demás.					
30.	Me molesta que los demás sean mejores que yo.					
31.	Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.					
32.	Yo me sé controlar cuando los profesores me llaman la atención.					
33.	Si un compañero me insulta yo voy y le hago lo mismo.					
34.	Tomar decisiones es difícil para mí.					
35.	Me pongo nervioso(a) si los profesores me hacen una pregunta en la clase.					
36.	Me llevo bien con la gente en general.					
37.	Soy una persona que confía en lo que hace.					
38.	Me siento feliz y estoy contento con mi cuerpo.					
39.	Los demás opinan que soy una persona sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).					
40.	Sé que mantengo la calma frente a los problemas que son Dificiles					

ANEXO 2: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2006)

Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)

IECI

**Ma.V. Trianes, Ma.J. Blanca, F. J. Fernández Baena, M. Escobar
y E. F. Maldonado.**

Apellidos y Nombres: _____

Sexo: F M Edad: _____ Fecha: _____

Grado: _____ Sección: _____

Nombre de la institución: _____

INSTRUCCIONES

Al dorso de esta página encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas o situaciones que pueden haberte sucedido. No hay respuestas correctas ni incorrectas, únicamente tienes que señalar, encierra con un círculo, si estas cosas te han sucedido durante el último año.

Si te ha ocurrido, encierra con un círculo el **SÍ**; si no te ha sucedido, encierra con un círculo el **NO**. Cuando termines, comprueba que no has dejado ninguna frase en blanco.

Veamos un ejemplo:

Ej: A menudo voy a cine

SI

NO

Ahora, en la frase siguiente rodea con un círculo tu respuesta:

Ej: Casi siempre como en el comedor del colegio

SI

NO

POR FAVOR, NO DES LA VUELTA A LA HOJA HASTA QUE SE TE INDIQUE.

IECI

Recuerda que debes encerrar con un círculo la respuesta elegida.

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