



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Inteligencia emocional como predictor del estrés infantil en
estudiantes de una unidad educativa de Manabí, 2022

AUTORA:

Valencia Carranza, María Cecilia (orcid.org/0000-0001-9646-2805)

ASESOR:

Dr. Castillo Hidalgo, Efrén Gabriel (orcid.org/0000-0002-0247-8724)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

PIURA- PERÚ

2022

Dedicatoria

Al arquitecto de la vida, el que me ha dado la fortaleza para continuar a pesar de vivir momentos muy difíciles, por lo que, con toda la humildad de mi corazón, dedico este trabajo en primer lugar a Dios.

A mis padres Estuardo y Flor que han sido un pilar fundamental en mi vida, me han sabido formar con buenos sentimientos, valores, los mismos que me han permitido salir adelante.

A David Basurto que con paciencia y comprensión compartió buenos y malos momentos.

Cecilia.

Agradecimiento

Esta tesis si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte de la autora y su tutora de tesis, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Primero y antes que nada, dar gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino de manera asertiva a personas que han sido mi soporte y compañía durante el periodo de estudio.

Agradezco a mi familia por procurar mi bienestar y está claro que, si no fuese por el esfuerzo realizado por ellos, mi segundo estudio de cuarto nivel no hubiese sido posible culminarlo.

Agradezco a la Universidad Cesar Vallejo, por formarme bajo los lineamientos de una educación de calidad y calidez, al Dr. Gabriel Castillo Hidalgo, por ser el Tutor paciente, laborioso y brindarme con perseverancia y esmero los conocimientos necesarios para esta investigación.

De igual manera agradezco a la Estación de Servicios San Cristóbal de Bolívar, especialmente al Sr. Cesar García (gerente) y al Sr. Cruz Bazurto mis jefes de siempre, que me permitieron ausentarme de mis funciones de trabajo para poder cumplir con esta meta propuesta, a mis compañeros de trabajo por el apoyo brindado.

Cecilia

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	13
3.1. Tipo y diseño de investigación	13
3.2. Variables y operacionalización	13
3.3. Población, muestra y muestreo	14
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
3.5. Procedimientos:	16
3.6. Método de análisis de datos	16
3.7. Aspectos éticos	17
IV. RESULTADOS.....	18
V. DISCUSIÓN.....	25
VI. CONCLUSIONES	28
VII. RECOMENDACIONES	30
REFERENCIAS	31
ANEXOS.....	38

Índice de tablas

Tabla 1. Prueba de normalidad de inteligencia emocional y estrés infantil	18
Tabla 2. Coeficiente Rho Spearman entre dimensión intrapersonal y estrés cotidiano infantil.....	19
Tabla 3. Coeficiente Rho Spearman entre dimensión interpersonal y estrés cotidiano infantil.....	20
Tabla 4. Coeficiente Rho Spearman entre adaptabilidad y estrés cotidiano infantil.....	21
Tabla 5. Coeficiente Rho Spearman entre manejo y estrés cotidiano infantil	22
Tabla 6. Coeficiente Rho Spearman entre estado de ánimo y estrés cotidiano infantil	23
Tabla 7. Nivel de inteligencia emocional agrupado por dimensiones	24

Resumen

El propósito de esta investigación es establecer si la inteligencia emocional (IE) actúa como predictor del estrés infantil en estudiantes de una entidad educativa de Manabí, 2022. Para este fin se implementó un estudio de tipo descriptivo, con diseño correlacional, de corte transversal en una muestra de 120 estudiantes pertenecientes al 2°, 3° y 4° año de Educación General Básica Elemental (6 y 8 años de edad), a quienes se aplicó dos instrumentos: el cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar "CIEMPRE" con la finalidad de establecer los niveles de IE y el Inventario de Estrés cotidiano Infantil (IECI) para determinar el nivel de estrés infantil. Los datos fueron analizados a través del programa SPSS 25, utilizándose para la contratación de hipótesis la Rho de Spearman. Los principales resultados indican que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo y estado de ánimo, correlacionados con el estrés cotidiano infantil ($p > .05$). En consecuencia, se evidenció que la IE actúa como predictor del estrés infantil en estudiantes de una entidad educativa de Manabí, 2022.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, estrés infantil, adaptabilidad, manejo, estado de ánimo.

Abstract

The purpose of this research is to establish if emotional intelligence acts as a predictor of childhood stress in students of an educational institution in Manabí, 2022. For this purpose, a descriptive study was implemented, with a correlational, cross-sectional design in a sample of 120 students belonging to the 2nd, 3rd and 4th years of Basic Elementary General Education (6 and 8 years of age), at who applied two instruments: the emotional intelligence questionnaire for preschool children "CIEMPRE" in order to establish the levels of emotional intelligence and the Child Daily Stress Inventory (IECI) to determine the level of child stress. The data were analyzed through the SPSS 25 program, using the Spearman's Rho for the contracting of hypotheses. The main results indicate that there is no statistically significant relationship between the intrapersonal and interpersonal dimensions, adaptability, management and mood, correlated with daily child stress ($p > .05$). Consequently, it was shown that emotional intelligence acts as a predictor of childhood stress in students of an educational institution in Manabí, 2022.

Keywords: Emotional intelligence, childhood stress, adaptability, coping, mood.

I. INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia del COVID-19, el planeta experimentó graves problemas sanitarios y económicos. La humanidad debió suspender temporalmente casi todas sus actividades laborales y adaptarlas a un escenario de trabajo virtual. Los niños en etapa de educación básica, estos fueron gravemente afectados por las circunstancias en el mundo y con la obligación de quedarse en casa continuando su formación, se evidenciaron síntomas de estrés por tensión muscular debido al hacinamiento (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Las secuelas de la pandemia demuestran que aproximadamente 140 000 niños sufrieron la pérdida de un ser querido (padres, abuelos, tíos, etc.), así como desmedro de la economía familiar y estilo de vida por la pérdida del trabajo de sus cuidadores (American Academy of Pediatrics, 2022). En este sentido, investigaciones realizadas en poblaciones infantiles españolas evidenciaron que hasta el 89% de los niños en etapa escolar mostraban alteraciones conductuales o emocionales con perfil de ansiedad, estrés, limitantes en la concentración e irritación (Ozamiz et al., 2020).

Informes de la UNICEF mencionan que hasta el 13% de niños y adolescentes latinoamericanos entre 10 y 19 años registra un trastorno mental, siendo el estrés el factor con mayor frecuencia dentro del diagnóstico (Valiente, et al., 2020). En Perú, en el retorno de 230 000 alumnos a clases presenciales, previéndose una marcada sintomatología de ansiedad, impulsividad, tensión e incluso rasgos de dependencia a dispositivos electrónicos en los estudiantes. Todo ello, sumado a la rigurosidad de los protocolos sanitarios y la adaptación a la cultura académica, podría significar fuertes estresores para la población infantil. Es por ello que, Salazar (2021), desde un enfoque multidisciplinario que involucre a familiares, educadores y profesionales de la salud mental, se deben tomar medidas que garanticen la estabilidad emocional, así como la promoción de habilidades que permitan hacer frente a la situación, como la inteligencia emocional (IE).

Los estudios encontrados demostraron que la incertidumbre expone situaciones de intolerancia al estrés, con agravantes en función de un probable

mal antecedente psicológico en el infante, o que puede desencadenar nuevas dificultades. El estrés en etapas de la niñez puede registrarse ante cualquier escenario de cambios que requieran de una adaptación en el niño. Esta situación puede originarse a partir de cambios positivos, así como también nuevas actividades, aunque es común encontrarla a partir de cambios negativos (Escardó, 2021).

Sin embargo, pasados dos años desde el inicio de la pandemia y en el marco del retorno a la presencialidad, el programa educativo actual hizo esfuerzos para introducir una nueva modalidad conocida como híbrida. Esta, no obstante, supone un nuevo reto para los estudiantes debido a que han estado lejos del contacto social y académico presencial por un largo periodo. Si bien es cierto, muchos han desarrollado métodos de aprendizaje auxiliares que han logrado disminuir la carga estudiantil, se necesitan hábitos de estudio más estrictos para lograr un aprendizaje más oportuno en cuanto al aprendizaje presencial se trata (El Comercio, 2022), e incluso reactivar por completo su actividad cognitiva, pues, en repetidos casos, los cuidadores eran quienes terminaban elaborando los ejercicios académicos de sus representados (Gil, 2022).

La IE tiene gran significancia en las últimas décadas, pues la combinación del autocontrol y la impulsividad es indispensable en la comprensión de la inteligencia humana (Bravo et al., 2021). Teóricamente, se define como una habilidad que determina cómo las emociones y los sentimientos son vistos, entendidos, manipulados y expresados. Bar-On (1997) propuso que la IE se compone de habilidades y competencias, las cuales representan un estilo de vida exitoso.

La IE es relevante en contextos educativos dado el nivel de esta habilidad en cada estudiante, se podrá afrontar cada demanda que la adaptación a la educación híbrida supondrá tanto en el aula como en casa, en un escenario aún vulnerable (Velarde, 2019). La IE es un factor personal que facilita al individuo una mejor gestión del estrés, dado viabiliza la movilización de sus recursos cognitivos y emocionales.

En el contexto nacional, informes de la UNICEF Ecuador, estipulan que la salud mental se relaciona con su bienestar emocional y psicológico los cuales determina la capacidad de manejo del estrés de las familias y así puedan salir adelante (González y Malca 2020). En la revisión de estudios que analizan la influencia de la IE sobre niños de 3 a 5 años, encontramos la importancia que tiene el manejo y control de las emociones, los adultos somos responsables de la formación académica y de la personalidad de los infantes, por eso la importancia que tiene que los docentes manejen sus emociones y transmitan a sus alumnos el equilibrio emocional ayudando a la prevención del estrés infantil y a un buen rendimiento (Sylva 2019),

Estudios desarrollados en la provincia de Manabí, evidenciaron que el estrés en el sector educacional trasciende sobre aspectos conductuales, emocionales, sociales y cognitivos de los educandos, de las unidades educativas, afectando el rendimiento académico (Acosta et al., 2019). En consideración de que el estrés infantil tiene un rol fundamental dentro de las actividades académicas, puede influir sobre factores psíquicos y emocionales, que ya ha desarrollado limitantes en el proceso de enseñanza. En tal virtud, es indispensable implementar una investigación relacionado a esta problemática en una Unidad Educativa de la provincia de Manabí, en donde se observa altos índices de estrés, especialmente del subnivel de la Básica Elemental.

De este modo se plantea la siguiente pregunta: ¿La IE predice el estrés infantil en alumnos de una Unidad Educativa de Manabí, 2022?

El estudio descrito se enfoca en las teorías con un sustento válido y que proporcionará una actualización de información en torno a las variables de investigación. Así mismo, es importante investigar las dos variables porque va a permitir en base a las dimensiones y enfoques a conocer el sustento teórico del estrés infantil y como la IE puede predecir la otra variable. tema nuevo y poco estudiado pero que sin embargo seguimos investigando las causas que origina el estrés en los niños. El estudio se justifica epistemológicamente, por el uso de las teorías válidas y comprobables para estimar el índice de asociatividad entre las variables. La justificación práctica se enfocará en demostrar si la IE se presenta como predictor del estrés infantil y poder así intervenir oportunamente en las

instituciones académicas. En cuanto a la justificación metodológica, se utilizarán instrumentos que sean válidos y confiables para la realidad estudiantil.

Por último, como objetivo general se planteó establecer si la IE actúa como predictor del estrés infantil en estudiantes de una entidad educativa de Manabí, 2022.

Los objetivos específicos de la investigación son: Caracterizar los niveles de IE; determinar si la dimensión intrapersonal es un predictor del estrés infantil, identificar si la dimensión interpersonal es un predictor del estrés infantil; establecer si la dimensión adaptabilidad es un predictor del estrés infantil; evidenciar si la dimensión manejo del estrés como predictor del estrés infantil y si la dimensión estado de ánimo es un predictor del estrés infantil en alumnos de una entidad educativa de Manabí, 2022.

Con estos antecedentes se establece la correspondiente hipótesis general:

Hi: La IE es un predictor del estrés infantil en alumnos de una entidad educativa de Manabí, 2022.

Ho: La IE no es predictor del estrés infantil en alumnos de una entidad educativa de Manabí, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo Se presentan trabajos previos que caracterizan las variables investigativas con fuentes internacionales y nacionales.

Contreras (2021) en Perú, determinó como objetivo la asociación entre IE y estresores cotidianos sobre una población de 142 estudiantes de entre 9 y 12 años en una entidad académica en Arequipa. Se trató de un estudio transversal correlacional utilizando el inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y el Test Conociendo Mis Emociones (TCME), evidenciando una correlación significativamente inversa entre socialización y solución confrontadas con el estrés familiar, concluyendo que cuando los niños mantienen vínculos afectivos y logran soluciones efectivas pueden afrontar adecuadamente los estresores. Se evidenció una correlación entre las variables socialización y estrés familiar del $r = -.147$; $p < .05$; así mismo la variable y solución de problemas se correlaciona con el estrés familiar ($r = .172$; $p < .05$)

Martínez et al. (2019) en España, analizó la relación del estrés infantil, estrategias de aprendizaje y la motivación del estudiante con el objetivo de determinar sus diferencias y su carácter predictivo. A través de un estudio correlacional y con una muestra de 535 estudiantes de primaria evaluados con el IECI y el Diagnóstico Integral del Estudio (DIE). Los hallazgos indican vínculos positivos y significativos para las variables enlazadas al rendimiento académico y el estrés infantil, considerando los ámbitos salud, escolar y familiar, concluyéndose que después de establecer las relaciones se logró vincular que el estrés de los estudiantes tiene un carácter predictivo en el rendimiento escolar.

Puigbó et al. (2018) en España, a través de un estudio para determinar la incidencia de varias dimensiones de la IE concebida en la confrontación del estrés cotidiano. Se implementaron métodos cuasi experimentales y se consideraron 50 personas entre 18 y 25 años (muestra), evaluadas empleando la Escala TMMS-24. Se midieron tres dimensiones de IE y la Escala MoCope para cuatro tipos de afrontamiento. Los resultados indicaron que aquellos con fuerte percepción de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional afrontan los estresores centrándose en el problema, buscan apoyo social y aceptan sus emociones.

González y Malca (2018), en Perú, establecieron la relación entre la IE y el estrés infantil sobre 304 observaciones (estudiantes entre 10 y 12 años). El estudio fue descriptivo correlacional y se utilizó el IECI y el TCME, evidenciando una relación significativa inversa entre ambas variables, determinando la correlación positiva entre el nivel de IE y la reducción en las limitantes el estrés.

Morales (2017), en España, con su investigación que evaluó la correlación entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e IE. Se consideró a 154 estudiantes de educación secundaria, se demostró una correlación positiva entre el nivel de IE y el incremento de las habilidades de afrontamiento, con un valor correlacional de 0.276.

Perea (2018) asevera que la IE representa la capacidad de la aceptación y la administración de las emociones en torno al equilibrio entre la razón y el ímpetu. A través del autocontrol se logra minimizar conflictos sociales, se incrementa la empatía, se reducen los niveles de estrés, desencadenando mejorías en la capacidad de aprendizaje.

Por su parte, Arrabal (2018), manifiesta que son destrezas de reconocimiento de los sentimientos, así como la regulación de los sentimientos para el cumplimiento de los objetivos personales que se correlaciona con aspectos cognitivos para identificar las emociones. El incremento de la IE viabiliza relaciones interpersonales adecuadas.

En este contexto, el rol docente en el aprendizaje de la regulación de la IE es primordial para el aprendizaje significativo de los estudiantes y viabilice la construcción del conocimiento mientras desarrolla habilidades cognitivas (García, 2012).

Entre las características primordiales que conserva toda persona que tiene valiosos niveles de IE subrayan, la intuición, confianza, capacidad de liderazgo, sentimiento de ser personas integras y auténticas (Vásquez et al., 2010).

En cuanto a los principios de la IE está la recepción, quien involucra los sentidos, la retención, hace uso de la memoria a corto y largo plazo, la interpretación cuya función es de procesar datos. Las características de la IE (Antunes, 2000) propone la independencia, interdependencia, jerarquización

necesidad y genéricas, todas estas características aportan al buen desempeño de la persona. (Baena, 2003).

Los padres y docentes cumplen funciones complementarias para dar oportunidad y mejorar el perfil emocional del niño, claro está sin desconocer que podrían existir diferencias según género (Vela, 2004). Es importante la medición de la IE en infantes porque permite desarrollar habilidades emitir juicios, adquirir conocimientos, siendo el lenguaje un ente mediador verbal. La escuela desempeña un papel importante porque ayuda a desarrollar las competencias no solo físicas, cognitivas sino emocionales que le ayudaría cuando sea adulto (Ramírez, 2008).

El adecuado uso de las habilidades emocionales en la cotidianidad ayuda en lo personal, profesional y social. (Monter y Olivera 2009). Según Bar-On, citado en Ugarriza (2001), su evaluación se agrupa en 5 componentes:

Componente intrapersonal: Se trata de la autocomprensión emocional, el autoconcepto, entender, asentir y valorarse a sí mismo, integrando los factores favorables y desfavorables. La autorrealización, habilidad para ser consciente de la posibilidad de alcanzar lo que deseamos, la independencia, la capacidad para dirigirse a sí mismo, sentir seguridad de lo que se piensa, cree y siente, así como de las acciones y decisiones (Bar-On, 1997).

Componente interpersonal: Consta la empatía, poder detectar, comprender y estimar los valores y opiniones de terceros, las relaciones interpersonales, poder generar vínculos afectivos y mantenerlos a través del tiempo, generando cercanía emocional e intimidad (Bar-On, 1997).

Componente de adaptabilidad: La valoración y resolución de inconvenientes y la búsqueda de emprender acciones para generar soluciones eficientes (Bar-On, 1997).

Componente de manejo de estrés, la tolerancia: poder soportar eventos aversivos, estresores y emociones intensas, afrontando efectiva y positivamente la situación. El control de impulsos: poder resistir o demorar la respuesta impulsiva como respuesta a una emoción (Parker, 2004).

Componente de estado de ánimo, así la felicidad: experimentar satisfacción con la vida, disfrute de sí mismo y de los demás. optimismo: poder rescatar los momentos más satisfactorios de la vida y sostener un buen estado de ánimo a pesar de cualquier circunstancia (Parker, 2004). Estos componentes en los niños van fortaleciendo de acuerdo a su desarrollo psicológico, a la vez intervienen factores como la dinámica familiar y social.

Dimensión autoconciencia, es la posibilidad de caracterizar fortalezas y debilidades, formas de ánimo, emociones e impulsos. Esta dimensión se registra sobre personas con autocrítica, que son conscientes de sus propias limitaciones y a la vez admitir sus errores, poseen un alto grado de autoconfianza (Rodríguez, 2005).

Dimensión autocontrol, se entiende como aprender a regular controlar eventualmente los estados de ánimo y sentimientos. El autocontrol es esa habilidad de aprender a moderar nuestra propia reacción emocional ante una situación que se presente (Huaytalla et al., 2016).

Dimensión aprovechamiento emocional, es la capacidad de buscar incansablemente sus objetivos. Se representa sobre personas convencidas de cumplir sus metas con buena iniciativa y compromiso (Fuentes et al., 2014).

Dimensión empatía, es un elemento que ayuda a favorecer la convivencia escolar, capacidad de ser consciente frente a sus emociones y las puede regular para mejorar y es menos probable que en el aula se generen conductas impulsivas, y sea buena la convivencia (Noguera et al., 2014).

Dimensión habilidad social, cuando se manejan bien las relaciones con los demás, sabe influenciar a los demás, las personas tienen capacidad para liderar grupos y cambios (Wagner et al., 2014).

En cuanto a la variable estrés, Branco y Linhares (2018), la describen como una condición de inestabilidad tanto física y psicológica, que surge ante la presencia de estresores percibidos del medio en el que se desenvuelve el sujeto. Cassaretto (2003) menciona que el estrés es un estado generado por agentes externos que ponen en riesgo la tranquilidad y el equilibrio de una persona y esta, al intentar volver a su estado inicial, corre el riesgo de que las demandas superen sus recursos, causando una perturbación en el funcionamiento del

individuo que puede generar consecuencias emocionales, en la salud o incluso la muerte.

Kanner et al. (1981), manifiestan que el estrés infantil recopila las circunstancias efervescentes que impone la convivencia con el entorno”, observa los acontecimientos, analiza las dificultades, la preocupación y las contradicciones de elevada intensidad y reducida predictibilidad los cuales alteran el contexto psicosocial de los niños.

Según su naturaleza, el estrés puede ser negativo o positivo cuando las respuestas son insuficientes en relación a la demanda o cuando las respuestas son ejecutadas en armonía respetando la realidad orgánica y psicológica de cada quien, denominándose así distrés y eustrés (Cassaretto, 2003).

Barraza y Silerio (2007) afirman que el equilibrio y correlación del ser y el exterior, propone una mejor indicación que el estudio particular de ambos. Se concluye que no existen entornos más estresantes que otros ni personas más vulnerables ante ellos, sino que la interacción entre las características de ambos es la que determina la respuesta, sumada a variables sociodemográficas o situacionales en función moduladora.

El estrés se genera ante una situación de mayor demanda y pocas posibilidades de enfrentamiento. Se genera ante la valoración enteramente subjetiva de las exigencias del medio ambiente y las herramientas de la persona para enfrentarlas. De esta manera, se reconoce al estrés como un estado psicológico en presencia de un desequilibrio o una falta de adaptación (Barraza y Silerio, 2007).

El estrés presenta también un proceso denominado Síndrome de adaptación general, el cual postula que la persona experimenta tres fases: Alarma, al percibir un organismo nocivo y generar una respuesta de alerta, síntomas y movilizando defensas; Defensa, donde desaparecen los síntomas iniciales y el organismo busca adaptarse al organismo nocivo o ya denominado “estresor”; y Agotamiento: donde los síntomas aparecen nuevamente y ocurre una interrupción de la recuperación, que puede culminar con la muerte (Cassaretto, 2003).

Durante la fase de alerta, ante agente incitador del estrés, el hipotálamo activa algunas glándulas que viabilizan la formación de adrenalina, que tiende a ofrecer energía adicional por si existe alguna emergencia. Esto produce una aceleración en el ritmo cardíaco y el desarrollo del estado de alerta.

Luego, en la fase de defensa, la cual ocurre sólo ante la ocurrencia del estrés, las glándulas suprarrenales secretan una segunda hormona: la hidrocortisona. Su papel en esta fase es el mantener constantes los niveles de azúcar en la sangre con la finalidad de energizar los músculos, el corazón y el cerebro. De este modo, la adrenalina suministra la energía requerida. Esta fase también se conoce como “fase de resistencia”, por lo que el organismo debe resistir todos los cambios hormonales.

Finalmente, en la fase de agotamiento, la cual ocurre si la situación estresante continúa y consigue un desequilibrio permanente. Es esta etapa, el organismo se encuentra agotado.

La primera **dimensión: problemas de salud y psicosomático**, se fundamentó en Palacio et al. (2018), quien describe que la niñez en edad escolar está marcada por los cambios propios de la edad, por ello los niños son vulnerables ante circunstancias inesperadas. Asimismo, Suárez et al. (2020), indican que el estrés surge cuando hay preocupación por la salud, ya que podrían padecer de alguna enfermedad. Es por ello que en la situación de hacinamiento, según el estudio realizado por Jiao et al. (2020), los niños han desarrollado algunas condiciones psicosomáticas como temor sobre la epidemia o al conocer el estado de salud de su familia, desatándose insomnio, pesadillas, inapetencia, molestias físicas, agitación, atención dispersa y la necesidad de estar pegado a sus familiares.

Dimensión ámbito escolar, se encuentra asociada a las tareas en exceso a tal punto de estresarse el estudiante, también involucra la interacción con el docente, las bajas calificaciones, inconvenientes con sus coetáneos, la presión del aula por las calificaciones, burlas de sus compañeros, hace que el niño se sienta triste, solo no alcanzando la meta que se ha propuesto (Gonzales, 2018).

Dimensión ámbito familiar, atañe todas las limitaciones económicas, afectivas, emocionales que vive el niño en su ambiente, la poca supervisión de los padres hace que el infante sienta soledad, las preferencias de los padres por alguno de sus hermanos hace que el niño se sienta no valorado, triste ansioso, y propenso a sufrir estrés. (Gonzales, 2018).

El estrés infantil se analiza desde una perspectiva de afrontamiento, la cual, según Piergiovanni y Depaula (2018), se compone de: Afrontamiento focalizado en la solución del problema, dirigido a las causas del estrés, el sujeto idea e implementa soluciones de afrontamiento; Autofocalización negativa, donde el sujeto se responsabiliza por la situación, se siente indefenso e incapaz, se resigna, pierde el control y mantiene una actitud pesimista; reevaluación positiva, en la que el sujeto identifica la situación estresante, pero aprecia los factores positivos de la situación.

Expresión emocional abierta, cuando el sujeto desplaza su mal humor hacia las personas a su alrededor a través de actitudes hostiles y agresivas; Evitación, cuando el sujeto ignora totalmente el evento estresante y concentra su visión en aspectos ajenos al evento; Búsqueda de apoyo social, cuando el sujeto identifica a las personas que puedan aportar al manejo adecuado del evento estresante y forma una red de apoyo; y Religión, cuando recurre a su fe y creencias religiosas para afrontar la situación, los niños son los primeros que no controlan sus emociones y rápidamente se estresan repercutiendo en conductas inestables, desarrollando acciones repetitivas y defensivas, ingresando a la ansiedad con reacciones fisiológicas, estresándose para llegar a cambios en su personalidad (Piergiovanni, y Depaula 2018).

En la caracterización teórica de la IE como predictor del estrés, Peris et al. (2023) manifiesta que los pacientes en estados juveniles, con limitaciones en habilidades emocionales (alta atención emocional y baja claridad), que implementan acciones de confrontamiento del estrés fundamentadas en las emociones, evidencian mayor nivel de ansiedad, depresión y estrés. Este estudio comprobó una correlación significativa entre la IE y sensaciones de ansiedad y estrés, por lo que sugieren la aplicación de estrategias de

afrontamiento para registrar mejores resultados de salud mental en población.
Incluir en antecedentes.

III. METODOLOGÍA

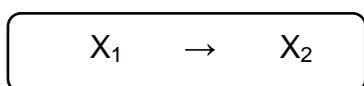
3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de Investigación

Se implementó una investigación de tipo básica, por sus aportes y alcances con nuevos conocimientos. Se efectuó un estudio de tipo transversal, porque se analizaron datos de las diferentes variables recopiladas en un periodo de tiempo definido; según su alcance fue un estudio explicativo por el nivel de explicación y caracterización de las variables. Finalmente se desarrolló un estudio de tipo cuantitativo porque se basó en la medición numérica (Bernal, 2010).

3.1.2. Diseño de investigación

Según el nivel de conocimientos la investigación es descriptiva-explicativa, porque formuló resultados que predicen el estrés mediante la IE. Se aplicó un estudio de campo porque se recabó información desde el mismo lugar donde se desarrollan los hechos, es decir, dentro de la comunidad educativa (Ñaupas et al., 2014). Se trata de una investigación no experimental pues evalúa el comportamiento de las variables sin requerir su manipulación (Chuquihuanca et al., 2021).



X_1 : La variable IE

→: Predictor

X_2 : La variable estrés

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: IE

Definición conceptual: se trata de la capacidad de ver nuestros propios sentimientos y el de los demás, y sobre todo motivación y buen manejo de emociones se convierten en aptitudes complementarias (Vega, 2010). Por su parte Cuevas y Goleman (2013) manifiestan que es la manera de interactuar con el entorno a través de sentimientos y habilidades, control de los impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia, empatía (Cuevas 2013; Goleman 1995). De acuerdo con estas teorías, la IE es la gestión coordinada y responsable de las sensaciones de una persona antes los estímulos exteriores.

Definición operacional: Se implementó la medición por medio de un instrumento debidamente validado y confiable (Cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar "CIEMPRE) en función de las dimensiones autoconciencia, autocontrol, automotivación, aprovechamiento emocional, empatía, habilidad social.

Indicadores: consta de 44 reactivos tipo escala de Likert (Matas, 2018).

Variable 2: Estrés

Definición conceptual: En cuanto a la variable estrés, Branco y Linhares (2018), la describen como una condición de inestabilidad tanto física y psicológica, que surge ante la presencia de estresores percibidos del medio en el que se desenvuelve el sujeto (Cassaretto, 2003).

Definición operacional: La variable operacional se definió con el instrumento a través de un cuestionario con preguntas tipo escala de Likert (Inventario de estrés cotidiano infantil) (Matas, 2018), debidamente confiable y validado. Cuyas dimensiones evaluaron los problemas de salud y psicosomáticos, ámbito escolar, ámbito familiar.

Indicadores: Consta de 22 ítems.

3.3. Población, muestra y muestreo

Malhotra (2008) identifica como población estadística al total de personas, animales o cosas en conjunto que mantienen los mismos rasgos característicos del estudio que se pretende realizar.

La población constituye 174 estudiantes pertenecientes al 2º, 3º y 4º año de Educación General Básica Elemental (6 y 8 años de edad), a partir de los cuales se seleccionó una muestra de 120 estudiantes de acuerdo a la aplicación de la fórmula para calcular muestras en poblaciones finitas (menos de 100 mil elementos).

Para fines de la investigación se utilizó la técnica muestra no probabilística de tipo intencional, a través de la cual, se seleccionó a los estudiantes de acuerdo al criterio de inclusión y exclusión del estudio.

Criterios de inclusión:

Criterios exclusión:

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recopilación de la información se emplearon dos fichas de observación dada la condicionante de que un estudiante de 6-8 años no sabe leer, viabilizando la evaluación de las variables por medio de cada uno de los instrumentos.

Para medir la IE en la población universo, se consideró el cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar "CIEMPRE" (Tamayo et al., 2006), adaptado para los fines investigativos del presente estudio. El instrumento se compone de cinco alternativas y valores de 1 a 5, articulando 44 preguntas, con la inclusión de dimensiones como actitud de compartir (8 ítems), identificación de sentimientos (8 ítems), solución creativa de conflictos (5 ítems), empatía (7 ítems), independencia (5 ítems), persistencia (6 ítems) y amabilidad (5 ítems).

La confiabilidad de los 44 reactivos, 0.862, una consistencia de $\alpha=0.859$ con rangos percentilares un percentil de 90 con rango superior, 75 un rango superior al término medio, 50 un rango de término medio, percentil de 25 con un rango inferior al término medio. Y un percentil de 10 con un rango deficiente.

El Inventario de Estrés cotidiano Infantil (IECI) Trianes et al. (2011), consta de 22 ítems dicotómicos que describen la influencia de numerosos acontecimientos, obstáculos, demandas, ansiedades y problemas que se dan en la interacción con su entorno. Los cuales perturban sus emociones y crea cierta desventaja en la evolución de los niños.

De acuerdo con Trianes et al. (2011), el IECI se constituye de 22 ítems dicotómicos que caracterizan las afectaciones percibidas a partir de factores externos relacionados con la problemáticas y limitaciones del niño en relación a su entorno.

El segundo instrumento implementado (IECI), se constituye de tres aspectos diferenciados de la siguiente manera: salud y psicosomáticos, estructurado por ocho ítems; estrés en el ámbito escolar, fundamentado en siete ítems y estrés en el ámbito familiar definido por siete ítems. Se establece un sistema de cualificación que define a la opción "No" con puntuación 0 y la "Si" le corresponde la puntuación 1. Los resultados para el ejercicio de validez y

confiabilidad del Inventario de Estrés obtuvieron como resultado 0,948 de alfa de Cronbach.

3.5. Procedimientos:

Para la implementación del estudio se evaluaron las variables investigativas sobre otras investigaciones a través de la búsqueda de información en revistas indexadas de alto impacto, para luego solicitar el permiso correspondiente a la institución con un documento oficial al rector. Una vez concedido el permiso se escogió a 20 estudiantes con características similares a la muestra de estudio para aplicarle la prueba piloto y obtener la confiabilidad de los instrumentos, así como el criterio de cinco jueces expertos en validación y con el grado de doctor, le asigne la valoración de contenido.

Una vez establecida la validez y confiabilidad del documento, se procedió a la aplicación de la muestra seleccionada, previamente que hayan aceptado ser partícipes de la investigación.

A continuación, se revisaron los expedientes e informes docentes de los estudiantes en cada uno de los cursos, identificando los estudiantes que podrían aportar al estudio por antecedente de estrés y/o problemas en el hogar o aula. Se reunió a los padres de familia socializando detalles de la investigación y se planificó la aplicación de cada uno de los instrumentos en días diferentes.

3.6. Método de análisis de datos

El procesamiento de los datos se desarrolló con el uso del Microsoft Excel, que se complementó con el programa estadístico SPSS 26 para ingresar los datos y obtener la prueba de confiabilidad de los instrumentos empleando el índice de Cronbach y la validez de contenido a criterio de expertos con grado y conocimiento de las variables evaluadas. Este instrumento se aplicó para identificar si los datos son paramétricos o no paramétricos, con la finalidad de hacer uso de kolmogorob- smirnov, luego se midió la correlación de Rho de Spearman. Pata establecer el análisis de regresión, tiene como condición previo que exista relación entre las variables, y dado que no se identificó relación entre las variables, no se realizó dicho análisis multivariado.

3.7. Aspectos éticos

En este rubro es importante señalar que se protege la confidencialidad de la información de los participantes según la declaración de Helsinki (2017), teniendo en cuenta los principios éticos y promoviendo el bienestar de los participantes. Los principios éticos aplicados son la honestidad, registrando los datos tal y cual se obtuvieron de primera mano. Se planificaron las actividades investigativas, socializando con honestidad con cada miembro de la comunidad educativa. Adicionalmente, se mantuvo honestidad en el procesamiento de datos y obtención de las principales conclusiones del estudio.

El principio de autonomía mediante el consentimiento informado se fundamentó en la capacidad de las personas de deliberar sobre sus finalidades personales y de actuar bajo la dirección de las decisiones que pueda tomar (Cadavid, 2005). A criterio de Mellado (2016), este principio plantea una obligación amplia y abstracta que no permite cláusulas de excepción, como por ejemplo “debemos respetar los puntos de vista y derechos del resto de las personas, siempre que sus ideas y acciones no supongan un grave perjuicio para otros

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis inferencial

Tabla 1.

Prueba de normalidad de IE y estrés infantil en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	p
Actitud de compartir	,365	119	,000
Identificación de sentimientos	,336	119	,000
Solución creativa de conflictos	,292	119	,000
Empatía	,326	119	,000
Independencia	,308	119	,000
Persistencia	,325	119	,000
Amabilidad	,291	119	,000
Estrés cotidiano infantil	,341	119	,000

Prueba de Hipótesis:

Ho: Los datos no siguen una distribución normal

Criterios de decisión estadística

p-valor $> \alpha(0.01)$; se acepta la Ho.

p-valor $< \alpha(0.01)$; se rechaza la Ho.

Decisión estadística

Se rechaza la Ho en las puntuaciones de actitud de compartir, identificación de sentimientos, solución creativa de conflictos, empatía, independencia, persistencia, amabilidad y estrés cotidiano infantil.

Interpretación

De acuerdo a lo expuesto en la tabla 1, los puntajes arrojados por la prueba Kolmogórov-Smirnov, determina un p-valor de $.000 < \alpha (.01)$, indicando que prueba la Ho que plantea que los datos de las dimensiones en mención provienen de una distribución no normal. En consecuencia, se aplicó el estadígrafo no paramétrico Rho de Spearman, con la finalidad de determinar el nivel de correlación entre las variables evaluadas.

4.2. Análisis correlacional

Tabla 2.

Coeficiente Rho Spearman entre dimensión intrapersonal y estrés cotidiano infantil en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022

		Estrés cotidiano infantil
Dimensión intrapersonal	Rho	-0.053
	Sig. bilateral	0.565
	d	Trivial
	N°	120

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; d: Tamaño del efecto de Cohen; **p < 0,01; N: Tamaño de la muestra

Prueba de Hipótesis

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre dimensión intrapersonal y estrés cotidiano infantil.

Si $p < 0,01$: Se rechaza la Ho.

Si $p > 0,01$: Se acepta la Ho.

Decisión estadística: Se acepta la Ho

Interpretación

De acuerdo con el análisis inferencial (tabla 2) de la relación entre dimensión intrapersonal y estrés cotidiano infantil, se evidenció que el un $p\text{-valor}=.565 > \alpha$ (0.01). Por tanto se confirma la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, lo cual significa que no existe relación directa, estadísticamente significativa y con tamaño de efecto trivial entre la dimensión intrapersonal y estrés cotidiano infantil, registrando un coeficiente Spearman $Rho=-0.053$.

Tabla 3.

Coefficiente Rho Spearman entre dimensión interpersonal y estrés cotidiano infantil en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022

		Estrés cotidiano infantil
Dimensión interpersonal	Rho	-.185
	Sig. bilateral	0.043
	d	Bajo
	N°	120

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; d: Tamaño del efecto de Cohen; **p < 0,01; N: Tamaño de la muestra

Prueba de Hipótesis

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre dimensión interpersonal y estrés cotidiano infantil.

Si $p < 0,01$: Se rechaza la Ho.

Si $p > 0,01$: Se acepta la Ho.

Decisión estadística: Se acepta la Ho

Interpretación

De acuerdo con el análisis inferencial (tabla 3) de la relación entre dimensión interpersonal y estrés cotidiano infantil, se evidenció que el un $p\text{-valor}=.043 > \alpha$ (0.01). Por tanto, se confirma la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, lo cual significa que no existe relación directa, estadísticamente significativa y con tamaño del efecto bajo entre adaptabilidad y estrés cotidiano infantil, registrando un coeficiente Spearman $Rho=-.185$.

Tabla 4.

Coefficiente Rho Spearman entre adaptabilidad y estrés cotidiano infantil en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022

		Estrés cotidiano infantil
Adaptabilidad	Rho	0.014
	Sig. bilateral	0.881
	d	Bajo
	N°	120

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; d: Tamaño del efecto de Cohen; **p < 0,01; N: Tamaño de la muestra

Prueba de Hipótesis

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre adaptabilidad y estrés cotidiano infantil

Si $p < 0,01$: Se rechaza la Ho.

Si $p > 0,01$: Se acepta la Ho.

Decisión estadística: Se acepta la Ho

Interpretación

De acuerdo con el análisis inferencial (tabla 4) de la relación entre adaptabilidad y estrés cotidiano infantil, se evidenció que el un $p\text{-valor}=0.881 > \alpha .(0.01)$. Por tanto, se confirma la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, lo cual significa que no existe relación directa, estadísticamente significativa y con tamaño del efecto bajo entre adaptabilidad y estrés cotidiano infantil, registrando un coeficiente Spearman $Rho=0.014$.

Tabla 5.

Coeficiente Rho Spearman entre manejo y estrés cotidiano infantil en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022

		Estrés cotidiano infantil
Manejo	Rho	0.033
	Sig. bilateral	0.717
	d	Bajo
	N°	120

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; d: Tamaño del efecto de Cohen; **p < 0,01; N: Tamaño de la muestra

Prueba de Hipótesis

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre manejo y estrés cotidiano infantil

Si $p < 0,01$: Se rechaza la Ho.

Si $p > 0,01$: Se acepta la Ho.

Decisión estadística: Se acepta la Ho

Interpretación

De acuerdo con el análisis inferencial (tabla 5) de la relación entre manejo y estrés cotidiano infantil, se evidenció que el un $p\text{-valor}=0.717 > \alpha (0.01)$. Por tanto, se confirma la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, lo cual significa que no existe relación directa, estadísticamente significativa y con tamaño del efecto bajo entre manejo y estrés cotidiano infantil, registrando un coeficiente Spearman $Rho=0.033$.

Tabla 6.

Coefficiente Rho Spearman entre estado de ánimo y estrés cotidiano infantil en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022

		Estrés cotidiano infantil
Estado de ánimo	Rho	0.153
	Sig. bilateral	0.094
	d	Bajo
	N°	120

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; d: Tamaño del efecto de Cohen; **p < 0,01; N: Tamaño de la muestra

Prueba de Hipótesis

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre estado de ánimo y estrés cotidiano infantil

Si $p < 0,01$: Se rechaza la Ho.

Si $p > 0,01$: Se acepta la Ho.

Decisión estadística: Se acepta la Ho

Interpretación

De acuerdo con el análisis inferencial (tabla 6) de la relación entre estado de ánimo y estrés cotidiano infantil, se evidenció que el un $p\text{-valor}=0.094 > \alpha .(0.01)$. Por tanto, se confirma la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, lo cual significa que no existe relación directa, estadísticamente significativa y con tamaño del efecto bajo entre estado de ánimo y estrés cotidiano infantil, registrando un coeficiente Spearman $Rho=0.153$.

4.3. Análisis descriptivo

Objetivo específico: Caracterizar los niveles de IE en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022.

Tabla 7.

Nivel de IE agrupado por dimensiones en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, 2022.

Variabes de IE	Media	DE
Actitud de compartir	4.14	0.98
Identificación de sentimientos	4.18	1.07
Solución creativa de conflictos	4.05	1.20
Empatía	4.15	1.01
Independencia	4.10	1.20
Persistencia	4.14	0.98
Amabilidad	4.09	1.16

Nota: Media (promedios de calificaciones de respuestas); DE (Desviación estándar).

Interpretación

Para cumplir con el primer objetivo específico se presenta un análisis inferencial en la tabla 7, se recapitulan los promedios i desviaciones estándar para las dimensiones contenidas en el cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar "CIEMPRE". La dimensión con mayor puntaje registrado fue identificación de sentimientos ($x=4.18$; $DE=1.07$), seguido por empatía ($x=4.15$; $DE=1.01$), actitud de compartir y persistencia ($x=4.14$; $DE=0.98$), independencia ($x=4.10$; $DE=1.20$), amabilidad ($x=4.09$; $DE=1.16$) y solución creativa de conflictos ($x=4.05$; $DE=1.20$).

Estos datos demuestran que la variable de IE más fuerte como predictora del estrés cotidiano infantil, es la identificación de sentimientos, con cierta incidencia de la variable empatía. A los estudiantes les cuesta mucho identificar qué tipo de sentimientos pueden expresar, forzando al organismo a contenerse de hacerlo en muchas ocasiones, convirtiéndose en un factor estresor.

V. DISCUSIÓN

Para el cumplimiento del objetivo general: establecer si la IE actúa como predictor del estrés infantil en estudiantes de una entidad educativa de Manabí, 2022. Para este fin se aplicaron dos instrumentos para evaluar la IE como predictor del estrés cotidiano infantil, determinando que la IE no es un factor predictor del estrés infantil.

Para el cumplimiento del primer objetivo específico, se implementó una caracterización de los niveles de IE. Entre los niveles destacados están identificación de sentimientos, empatía, actitud de compartir y persistencia como valores más frecuentes en la población estudiada. Estos resultados son similares a los de Porras et al. (2020), quienes identificaron algunos niveles significativos y representativos en el comportamiento de los estudiantes.

En el caso del segundo objetivo específico (dimensión intrapersonal), los resultados indican que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión intrapersonal y estrés cotidiano ($p=0.565$; $Rho=-0.053$). El hecho de que no exista un mayor nivel de estrés en los niños y niñas a razón del incremento o reducción de la autocontención (intrapersonal) demuestra que los estudiantes no expresan sus problemas ni los síntomas de estrés, debido probablemente a que en la actualidad la mayor parte de los estudiantes viven una transición entre la presencialidad y las clases virtuales a las que estaban sometidos por la pandemia. Adicionalmente, los estudiantes suelen gestionar la IE por conocimiento innato o adquirido desde el hogar, donde sus padres los preparan para confrontar situaciones adversas.

Estos resultados confirman los de Araya (2022), quien determinó que las dimensiones intrapersonal y interpersonal son aspectos fundamentales que el docente debe trabajar sobre el alumno para registrar el menor impacto psicológico sobre el proceso de retorno a clases progresivo. Que a pesar de que no parezca significativo la carga psicológica sobre ambos factores, ellos de manera conjunta si representan una limitación en el desempeño académico del alumnos.

En cuanto a la dimensión interpersonal, los resultados indican que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión interpersonal y

estrés cotidiano ($p=0.043$; $Rho=-.185$). El hecho de que no exista un mayor nivel de estrés en los niños y niñas a razón del incremento o reducción de la interrelación con sus compañeros de aula o de escuela, puede estar asociado al buen ambiente que se despliega en el aula a partir de las aptitudes y actitudes docentes.

Estos resultados difieren con los de Gonzales y Malca (2018) quienes evidenciaron que a mayor IE, 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.

Del mismo modo, los resultados obtenidos a partir de la dimensión adaptabilidad, los resultados indican que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión adaptabilidad y estrés cotidiano ($p=0.881$; $Rho=0.014$). El estrés por adaptabilidad tiene que ver con el nivel de comodidad que sienta el estudiante con el entorno. En este contexto, es evidente que si existe un ambiente agradable dentro del aula generado por el docente y los compañeros, existe menor probabilidad de registrar factores estresantes.

Estos resultados son similares a los de Autiero (2018), quien evidenció una correlación altamente significativa entre ambientes áulicos y factores estresores. Este autor considera que la adaptabilidad del estudiante será exigida a partir del ambiente áulico que propicie el docente, siendo una relación proporcional, mientras mejor ambiente áulico, mayor nivel de adaptabilidad, en consecuencia, se reduce al mínimo el nivel de estrés infantil en estudiantes entre 6 y 10 años de edad.

Los resultados extraídos para la variable manejo señalan que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión manejo y estrés cotidiano ($p=0.717$; $Rho=0.033$). Como se ha insistido en el tema ambiente de desempeño, los estudiantes fluyen de manera natural sobre un ambiente acogedor, manteniendo tranquilidad y armonía, evitando agentes estresores. Estos

resultados se fundamentan en el ambiente de trabajo implementado por el docente y estudiantes dentro del aula de clases.

Estos resultados son similares a los de Baños (2013) quienes evidenciaron que el manejo es un aspecto clave en el desempeño sicosocial del infante y que esta gestión de sus emociones está directamente incidida por el ambiente del aula. Los autores consideran que uno de los principales factores estresantes en los estudiantes es el manejo ante el docente. A pesar de ser el docente quien imprime disciplina en el aula, lo conlleva a un esquema de organización y eficiencia, ese mismo factor de respeto suele transformarse en temor, lo que incide directamente en el manejo del alumno.

Finalmente, los resultados para la variable estado de ánimo y estrés cotidiano infantil no demostraron una correlación estadística significativa ($p=0.094$; $Rho=0.153$). El estado de ánimo de los estudiantes puede estar incidido por el entorno en el que se desempeñan, pero además es el resultado de la situación sicosocial del estudiante en relación a otros ambientes como el hogar, el patio, la familia, el entorno de amigos, etc. El estado de ánimo también tiene relación con el estado de salud del estudiante y el nivel de presiones a las que está sometido.

Estos resultados difieren de los de Valencia y Lalueza (2020), quienes encontraron correlación estadística significativa entre la variable estado de ánimo y estrés infantil. Los agentes estresores tienen que ver con diversas situaciones que los infantes experimentan a diario, desde las relaciones intrafamiliares, agresores escolares, factores áulicos y hasta eventos sicosociales generalizados.

VI. CONCLUSIONES

1. El presente estudio caracterizó los niveles de IE a través de un análisis agrupado por dimensiones, obteniendo un registro superior para la identificación de sentimientos ($x=4.18$; $DE=1.07$) que es la condición más compleja de superar en un niño entre 6 y 8 años de edad. Otras de las variables fueron empatía ($x=4.15$; $DE=1.01$), actitud de compartir y persistencia ($x=4.14$; $DE=0.98$). Estos resultados evidencian que variable de IE más fuerte como predictora del estrés cotidiano infantil, es la identificación de sentimientos, con cierta incidencia de la variable empatía. Se ha identificado que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión intrapersonal y estrés cotidiano, no obstante, son factores que inciden en el ajuste psicosocial del estudiante.

Adicionalmente, en cuanto a la dimensión interpersonal, los resultados indican que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión interpersonal y estrés cotidiano ($p=0.043$; $Rho=-.185$). El hecho de que no exista un mayor nivel de estrés en los niños y niñas a razón del incremento o reducción de la interrelación con sus compañeros de aula o de escuela, puede estar asociado al buen ambiente que se despliega en el aula a partir de las aptitudes y actitudes docentes.

Los hallazgos registrados a partir de la dimensión adaptabilidad indican que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión adaptabilidad y estrés cotidiano ($p=0.881$; $Rho=0.014$). El estrés por adaptabilidad tiene que ver con el nivel de comodidad que sienta el estudiante con el entorno. En este contexto, es evidente que si existe un ambiente agradable dentro del aula generado por el docente y los compañeros, existe menor probabilidad de registrar factores estresantes

El estudio determinó que no existe relación estadísticamente significativa entre dimensión manejo y estrés cotidiano ($p=0.717$; $Rho=0.033$). Se considera que el factor ambiental incide sobre el desempeño, permitiendo que los estudiantes actúen libremente sobre un ambiente acogedor, manteniendo tranquilidad y armonía, evitando agentes estresores. Estos resultados se fundamentan en el ambiente de trabajo implementado por el docente y estudiantes dentro del aula de clases.

El estudio desarrollado no encontró estado de ánimo y estrés cotidiano infantil indican $p=0.094$; $Rho=0.153$). El estado de ánimo de los estudiantes puede también estar incidido por el entorno en el que se desempeñan, pero además es el resultado de la situación sicosocial del estudiante en relación a otros ambientes como el hogar, el patio, la familia, el entorno de amigos, etc. El estado de ánimo también tiene relación con el estado de salud del estudiante y el nivel de presiones a las que está sometido.

VII. RECOMENDACIONES

Desarrollar futuros estudios que caractericen una mayor cantidad de indicadores relacionados con los factores estresores. De esta forma se podría calcular con mayor precisión el nivel de significancia del control emocional sobre el estrés infantil.

Se sugiere intervenir a través de propuestas integrales para mejorar la dimensión intrapersonal de los estudiantes, mitigando los problemas de estrés cotidiano infantil. De este modo los estudiantes podrán expresar de manera eficiente sus problemas sin la necesidad de registrar estrés que afecten las relaciones con su entorno.

Se recomienda desarrollar una propuesta integral para mejorar la dimensión interpersonal de los estudiantes, mitigando los problemas de estrés cotidiano infantil. De este modo los estudiantes podrán expresar de manera eficiente sus problemas sin la necesidad de registrar estrés que afecten las relaciones con su entorno.

Se sugiere desarrollar estrategias de gestión integral del estudiante a través de campañas permanentes lideradas por el Departamento de Consejería Estudiantil para crear protocolos de adaptabilidad a aquellos estudiantes que tienen problemas de adaptación a la institución educativa.

Se recomienda implementar un mecanismo de gestión y soporte psicológico a los estudiantes que sean identificados con problemas de comportamiento. Este mecanismo debe ser diseñado por el Departamento de Consejería Estudiantil para crear un ambiente de cordialidad y bienestar institucional.

REFERENCIAS

- Acosta, R., Sanango, M., Carrión, F., & Pereira, H. (2019). TEPT y Ansiedad en niños y adolescentes 2 años posterior al terremoto de 2016 en Unidades Educativas de la ciudad de Portoviejo, Ecuador. *Rev. psiquiatr. infanto-juv.*, 36,(4), 6-13.
- Antunes, C. (2000). *El desarrollo de la personalidad y de la IE*. Barcelona; Gedisa. 126pp.
- Ademar, H. (2007). *Teoría y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- American Academy of Pediatrics. (2 de junio de 2022). *La salud mental durante el COVID-19: señales de que su hijo pudiera necesitar más ayuda*. <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/COVID-19/Paginas/Signs-your-Teen-May-Need-More-Support.aspx>
- Araya, L. (2022). De vuelta a la normalidad. Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(1), 23-26.
- Arrabal, E. (2018). *IE*. Editorial Elearning, SL.
- Autiero, A. (2018). Conductas docentes y estrés infantil. *Informes Académicos*, 1(2), 47-61.
- Baena, G. P (2003). *Como desarrollar la IE infantil: Guía para padres y maestros*. 2º Edic. México: Trillas. 104pp.
- Baños, J. (2013). Investigación sobre estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 55-59.
- Bar-On, R. (1997). *El Inventario del Cociente Emocional (EQ-i): Test de IE*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Balluerka, N. et al. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID 19 y el confinamiento* [Informe de investigación]. https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf

- Bonnafé, J., Vidal, C. (2012). El poder del currículo oculto en la educación básica en México: Alternativas para su Evolución. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*. Vol. 1 (02): 4-19 pp.
- Branco, M. y Linhares, M. (2018). The toxic stress and its impact on development in the Shonkoff's Ecobiodevelopmental theoretical approach. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35(1), 89-98.
<http://doi.org/10.1590/1982-02752018000100009>
- Bravo, P., Auqui, T. y Guamán, D. (2021). *IE y hábitos de estudio en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa "Hispanoamérica" de la ciudad de Riobamba, periodo 2019-2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7252>
- Cadavid, G. (2005). Autonomía y consentimiento informado: principios fundamentales en bioética. *CES Odontología*, 18(2), 59-64.
- Carcausto, W. y Morales, J. (2017). Publicaciones sobre ética en la investigación en revistas biomédicas peruanas indizadas. *Anales de la Facultad de Medicina*, 78(2), 166-170. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v78i2.13199>
- Contreras, B. (2021). Estresores Cotidianos e IE en niños: análisis en confinamiento por la COVID-19 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/12684/UPcofIbj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuevas, M. (2013). "adaptación de un cuestionario de IE de Ecuador para niños mexicanos de la delegación Gustavo a. Madero"
<http://132.248.9.195/ptd2013/septiembre/0701593/0701593.pdf>
- Chuquihuanca, N. Fernández, M, Flores, K, Hurtado, D, Reyes, L. Oviedo, F (2021) *Didáctica e investigación científica* editado por Colloquium Ecuador ISBN 978. 9942.814-77-7

- Del Rosario, P. y Mora, J. (2014). Relaciones entre IE, estrés y adaptación general en una muestra de estudiantes de primaria. *Revista de Investigación Psicológica*, (11), 7-21. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322014000100002&lng=es&tlng=es
- Escardó, A. (2021). Notes on a pandemic. *Psychoanalytic Psychology*, 38(2), 103–104. <https://doi.org/10.1037/pap0000350>
- El Comercio (19 de febrero de 2022). *Las falencias se refuerzan desde lo lúdico en el hogar.* El Comercio. <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador/falencias-refuerzo-ludico-estudiantes-pandemia.html>
- García, J. (2012). La educación emocional. *Revista Educación*, 1-14.
- Gil, G. (12 de marzo de 2022). Durante la pandemia madres asumieron la educación de sus hijos en las escuelas por la falta de maestros. <https://cronica.uno/durante-la-pandemia-madres-asumieron-la-educacion-de-sus-hijos-en-las-escuelas-por-la-falta-de-maestros/>
- Glover, M. (2017). *IE*. Redbook.
- Gonzáles, M. y Malca, V. *IE y Estrés Infantil en estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Cajamarca 2018* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/672/TESIS%20MELISSA%20GONZALES%20%20OTINIANO%20Y%20VERONICA%20MALCA%20SORIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Declaración de Helsinki de la Amm – Principios Éticos Para Las Investigaciones Médicas En Seres Humanos (2017). <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Fuentes, C.; Jurado, M.; Linares, J.; Flores, J. (2014). Estimulación de la Inteligencia Emocional en mayores: El programa PECE-PM. *EJIHPE*:

European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 4(3), 329-339.

Huaytalla, P.; Vega, S.; & Soncco, J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(1), 9-15.

INFOBAE. (5 de abril de 2022). Recomendado en internet para aprender matemáticas y mejorar la agilidad mental. <https://www.infobae.com/america/tecno/2022/04/05/recomendado-en-internet-para-aprender-matematicas-y-mejorar-la-agilidad-mental/>

Jiao, W. et al. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

Martínez, M., Suárez, J. y Valiente, C. (2019). Daily childhood stress and factors related to academic learning as predictors of academic achievement. *Ansiedad y Estrés*, 25 (2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.08.002>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.

Mayer, J. y Salovey, P. (1996). *What is emotional intelligence? en: Salovey, P.; Sluyter, D. (Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators)*. Basic Books

Mellado, M. (2016). Autonomía, consentimiento y responsabilidad. Parte 1: limitaciones del principio de autonomía como fundamento del consentimiento informado. *Radiología*, 58(5), 343-351.

Mendoza, H., Prieto, W., Barreto, C. (2012). Encuesta de opinión para la evaluación de la gestión pública en Colombia: una propuesta de medición. *Semestre Económico*, 15(32), 77-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=165025358003>

- Monter, E.V., Olivera, K.M. (2009). Construcción de un instrumento para evaluar habilidades emocionales en niños de educación primaria. Tesis de Licenciatura inédita. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Morales, J. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e IE. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48 <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Noguera, J.; Martí, M.; & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(3), 160-168.
- Osorio, J. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. Universidad del Valle Cali Colombia. ISSN 0025-7680 <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ozamiz, N. et al. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cad. Saúde Pública*, 36 (4). <https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMNpPigfnpWPQzr/abstract/?lang=es>
- Palacio, C. et al. (2018) El Estrés escolar en la Infancia: Una reflexión Teórica. Cuadernos de Neuropsicología. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(2). <https://doi.org/10.7714/CNPS/12.2.206>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Perea, R. (2018). *Educación para la salud y calidad de vida*. Díaz de Santos.
- Peris, I., Donio, M., Mateu, J., & Lacomba, L. (2023). Análisis de predictores de síntomas ansiosos, depresivos y del estrés: inteligencia emocional y afrontamiento. *Revista de Psicología de la salud*, 11(1), 9-13.

- Porras, S., Pérez, C., Checa, P., & Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de IE y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80-95.
- Puigbó, J. et al. (2019). Influencia de la IE percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y Estrés*, 25, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003>
- Ramírez, Y.M. (2008). La importancia de evaluar la IE e niños de 6 a 12 años en correlación con la productividad académica. Tesina de Licenciatura inédita. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Reyes, R. (2016). *El desarrollo de la habilidad profesional pedagógica*. Grin.
- Rodríguez, J. (2005). Autoconciencia. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 1(7), 44-58.
- Salazar, B. (2021). *Retorno a clases presenciales: ¿Cuál será su impacto en la educación y emociones de los escolares?* Suplemento Semana, El Tiempo. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2021/11/cual-sera-su-impacto-en-educacion-y-emociones-de-escolares/>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación*. Zaragoza.
- Sylva, M. (2019). La IE para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador Universidad de Barcelona <https://www.tdx.cat/handle/10803/667837#page=1>
- Stassen, K. (2006). *The developing person through childhood and adolescence*. Medica Panamericana S.A
- Suárez, M., Martínez, M. y Valiente, C. (2020). Rendimiento académico según distintos niveles de funcionalidad ejecutiva y de estrés infantil percibido. *Psicología Educativa*, 26(1),77-86. <https://doi.org/10.5093/psed2019a17>
- Tamayo, G., Echeverry, C., & Márquez, A. (2006). Cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar CIEMPRE. Bogotá: U. Cooperativa de Colombia.
- Trianes, M. et al. (2011) Evaluación y tratamiento del estrés

cotidiano en la infancia. *Papeles del psicólogo*, 33(1), 30-35
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77823404004.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022). (2 de junio de 2020). *Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe*.
<https://www.unicef.org/lac/media/10966/file/Impact-children-covid19-lac.pdf>

Valiente, C. Martínez, M. Cabal, P., & Alvarado, M. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico [Childhood stress, learning strategies and academic motivation: A predictive structural model of academic achievement]. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 46–66.

Vásquez, F. de la Hoz, Ávila, N., Márquez, L. et al (2010). IE e Índices de Bullying en estudiantes. *Revista Psicogente*. 13 (24): pp. 306-328.

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(11-A) 2004, 3978

Velarde, E. (2021). Estrategias de IE en la población infantil ante la pandemia Covid-19. *Gaceta de pedagogía*, 40, 123-140. <https://polinorte.org/wp-content/uploads/2021/09/GACETA-DE-PEDAGOGIA-No-40-EXTRAORDINARIO-ANO-2021.pdf#page=123>

Wagner, F.; Pereira, S.; & Oliveira, M. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 22(3), 423.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Escala de medición
IE	se trata de la capacidad de ver nuestros propios sentimientos y el de los demás, y sobre todo motivación y buen manejo de emociones se convierten en aptitudes complementarias (Vega, 2010). Por su parte Cuevas y Goleman (2013) manifiestan que es la manera de interactuar con el entorno a través de sentimientos y habilidades, control de los impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia, empatía (Cuevas 2013; Goleman 1995)	La variable será medida por la técnica de la ficha de observación, aplicando un test El instrumento utilizado es el Cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar "CIEMPRE" en estudiantes entre 6 a 8 años de edad, autor Tamayo et al. (2006).	Autoconciencia	Percepción de las emociones Toma de conciencia	Ordinal
			Autocontrol	Apaciguamiento Represión de las emociones Control de sentimientos	
			Automotivación	Fuerza de voluntad, Optimismo Discurso permanentemente positivo	
			Aprovechamiento Emocional	Inteligencia intrapersonal Autoestima Identidad personal	
			Empatía	Conocimientos de las emociones Respeto, Delicadeza, Disposición al compromiso	
			Habilidad social	Competencia social Amistad Trabajo en equipo	
Estrés infantil	En cuanto a la variable estrés, Branco y Linhares (2018), la describen como una condición de inestabilidad tanto física y psicológica, que surge ante la presencia de estresores percibidos del medio en el que se desenvuelve el sujeto. Cassaretto (2003)	Según Trianes et al. (2012), manifiestan que el estrés infantil es medible con la aplicación de un test tipo escala de Likert. El cual ha sido validado y confiable	Problemas de salud y psicosomáticos	Salud del niño Ítems: 1,4,7,10,13,16,19,22.	Ordinal
			Ámbito escolar	Tareas, calificación, exigencia. Ítems: 2,5,8,11,14,17,20	
			Ámbito familiar	Relación con familiares, soledad. Ítems: 3,6,9,12,15,18,21	

Anexo 2. Cuestionario de IE para niños y niñas de preescolar “ciembre” para niños de 6 hasta 8 años de edad

ACTITUD DE COMPARTIR		Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	Acepta sugerencia de sus compañeros de juego.	1	2	3	4	5	
2	Le agrada realizar tareas de aseo en el aula.	1	2	3	4	5	
3	Se muestra dinámico cuando trabaja en grupo.	1	2	3	4	5	
4	Disfruta las actividades realizadas en el grupo.	1	2	3	4	5	
5	Se reúne con los amigos voluntariamente.	1	2	3	4	5	
6	Respeto las reglas establecidas en los juegos.	1	2	3	4	5	
7	En actividades lúdicas y recreativas permanece solo.	1	2	3	4	5	
8	Reconoce que sus compañeros, tienen los mismos derechos que él.	1	2	3	4	5	
IDENTIFICACIÓN DE SENTIMIENTOS		Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	Reconoce con facilidad sentimientos de alegría.	1	2	3	4	5	
2	Busca expresiones de afecto de los adultos.	1	2	3	4	5	
3	Expresa sus sentimientos con facilidad ante los adultos.	1	2	3	4	5	
4	Es capaz de expresar sus sentimientos acertadamente.	1	2	3	4	5	
5	Expresa serenidad cuando sus compañeros le ganan en el juego.	1	2	3	4	5	
6	Manifiesta tristeza ante la ausencia de un ser querido.	1	2	3	4	5	
7	Manifiesta recibir poco afecto de los adultos que lo rodean.	1	2	3	4	5	
8	Llora cuando es incapaz de realizar algo.	1	2	3	4	5	
SOLUCIÓN CREATIVA DE CONFLICTOS		Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	Acepta ayuda de los adultos cuando tiene dificultades.	1	2	3	4	5	
2	Cuando sus amigos se pelean, interviene buscando solucionar el conflicto.	1	2	3	4	5	
3	Se interesa por sus compañeros cuando tiene dificultades para ello.	1	2	3	4	5	
4	Es tenido en cuenta por amigos de su edad para mediar, cuando se presentan conflictos entre ellos.	1	2	3	4	5	
5	Busca con sus compañeros, soluciones a los problemas de relaciones entre ellos.	1	2	3	4	5	
EMPATÍA		Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	Muestra preocupación cuando un compañero	1	2	3	4	5	

	de clase está enfermo.						
2	Se acerca a consolar a otro niño que está llorando.	1	2	3	4	5	
3	Cuando es sancionado comprende el motivo de la sanción.	1	2	3	4	5	
4	Se muestra comprensivo ante el llanto de otro niño.	1	2	3	4	5	
5	Sus compañeros buscan estar con él.	1	2	3	4	5	
6	Apoya a sus compañeros de grupo cuando son sancionados.	1	2	3	4	5	
7	Se encuentra a gusto cuando esta con niños de su edad.	1	2	3	4	5	
	INDEPENDENCIA	Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	Se muestra desinhibido cuando se relaciona con personas desconocidas.	1	2	3	4	5	
2	Forma parte de un grupo social de pares.	1	2	3	4	5	
3	Tiene buen desempeño escolar cuando trabaja solo.	1	2	3	4	5	
4	Se muestra seguro para actuar con niños.	1	2	3	4	5	
5	Requiere acompañamiento constante en la realización de actividades.	1	2	3	4	5	
	PERSISTENCIA	Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	Reinicia sus tareas sin dificultad.	1	2	3	4	5	
2	Demuestra tenacidad en la realización de actividades deportivas.	1	2	3	4	5	
3	Se esfuerza por ser el líder positivo del grupo.	1	2	3	4	5	
4	Valora su esfuerzo en la realización en tareas escolares.	1	2	3	4	5	
5	Se muestra irritable cuando debe repetir una tarea.	1	2	3	4	5	
6	Es persistente cuando enfrenta una nueva tarea.	1	2	3	4	5	
	AMABILIDAD	Nunca	Casi nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre	Media
1	A la hora del refrigerio tiene buenos modales.	1	2	3	4	5	
2	Ayuda a alguien que se ha lastimado.	1	2	3	4	5	
3	Se muestra irritable cuando tiene que ceder el turno.	1	2	3	4	5	
4	Es puntual en las diferentes actividades realizadas en el preescolar.	1	2	3	4	5	
5	Colabora con tareas, como recoger los juguetes.	1	2	3	4	5	

Fuente: Adaptado de Tamayo et al. (2006)

Anexo 3. Instrumento para medir el estrés infantil

Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI)

Adaptado por: Ascate Mendoza (2013)

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

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

Anexo 4. Informe de evidencia de validez y confiabilidad

Ficha técnica del instrumento

Nombre del instrumento: Test de IE en niños
 Autores del instrumento: Rubén Darío Chiriboga Zambrano
 Adaptación: Test conociendo mis emociones
 Año: 2003
 Procedencia: Ecuador
 Ámbito de aplicación: Individual y colectiva
 Áreas que explora: Autoconciencia, Autocontrol, Automotivación, Empatía y Habilidad Social

Evidencia de validez basado en el contenido

Tabla 1

Evidencia de validez de contenido de la IE

IE				
Dimensiones	Ítems	Claridad	Relevancia	Coherencia
		UV Aiken	UV Aiken	UV Aiken
Actitud de compartir	1	0.8	0.85	0.9
	2	0.85	0.95	0.85
	3	0.95	0.85	0.9
	4	0.95	0.95	0.85
	5	0.85	0.85	0.9
	6	0.85	0.9	0.85
	7	0.95	0.95	0.85
	8	0.9	0.85	0.8
Identificación de sentimientos	9	0.85	1	0.9
	10	0.95	0.9	0.9
	11	0.9	0.9	0.9
	12	0.9	0.95	0.75
	13	0.8	0.9	0.95
	14	0.95	0.95	0.85
	15	0.85	0.95	0.85
	16	0.95	0.9	0.85
Solución creativa de conflictos	17	0.9	0.95	0.95
	18	0.9	0.95	0.95
	19	0.9	0.85	0.95
	20	0.9	0.85	0.95
	21	0.95	0.85	0.9

Empatía	22	0.85	0.95	0.85
	23	0.9	0.95	0.85
	24	0.85	0.95	0.9
	25	0.9	0.9	0.95
	26	0.85	0.9	0.9
	27	0.85	0.95	0.9
	28	0.95	0.9	0.8
Independencia	29	0.95	0.9	0.85
	30	0.95	0.9	0.8
	31	0.95	0.95	0.95
	32	0.9	0.8	0.9
	33	0.9	0.75	0.95
Persistencia	34	0.85	0.95	0.85
	35	0.9	0.95	0.85
	36	0.85	0.95	0.9
	37	0.9	0.9	0.95
	38	0.85	0.9	0.9
	39	0.85	0.95	0.9
Amabilidad	40	0.95	0.9	0.85
	41	0.95	0.9	0.8
	42	0.95	0.95	0.95
	43	0.9	0.8	0.9
	44	0.9	0.75	0.95
Promedio		0.90	0.90	0.89

Nota: IAA: índice de acuerdo de Aiken

Para la evidencia de validez de contenido se realizó la evaluación por juicio de 3 expertos que emitieron su ponderación en claridad, coherencia y relevancia, observándose que el 100 % tiene un índice de acuerdo de Aiken superior a 0.80, lo cual evidencia que dichos reactivos cuentan con evidencia de validez de contenido para ser incluidos en el instrumento.

Tabla 2*Evidencia de confiabilidad de IE***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,948	44

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	92,15	1211,503	,212	,950
P2	92,35	1203,818	,357	,949
P3	92,15	1173,292	,573	,948
P4	92,25	1186,618	,505	,948
P5	92,65	1181,713	,560	,948
P6	92,45	1192,682	,490	,948
P7	92,10	1181,884	,596	,948
P8	92,35	1172,766	,670	,947
P9	91,80	1165,432	,760	,947
P10	91,95	1168,892	,762	,947
P11	92,25	1175,776	,660	,948
P12	92,60	1189,621	,498	,948
P13	92,20	1182,905	,598	,948
P14	92,15	1168,239	,686	,947
P15	92,20	1188,379	,469	,948
P16	92,05	1206,997	,329	,949
P17	92,30	1165,063	,764	,947
P18	92,30	1174,853	,645	,948
P19	92,50	1186,053	,479	,948
P20	92,55	1187,734	,627	,948
P21	92,05	1196,261	,419	,949
P22	92,00	1210,211	,306	,949
P23	92,35	1198,976	,386	,949
P24	92,15	1170,345	,604	,948
P25	91,90	1191,989	,551	,948
P26	92,00	1185,895	,559	,948

P27	91,70	1201,063	,449	,949
P28	92,15	1194,345	,417	,949
P29	92,30	1196,853	,433	,949
P30	92,25	1193,776	,436	,949
P31	92,30	1182,747	,497	,948
P32	92,30	1215,063	,183	,950
P33	92,55	1204,471	,322	,949
P34	92,25	1191,250	,535	,948
P35	92,50	1171,211	,648	,947
P36	92,45	1196,471	,439	,949
P37	92,60	1199,726	,371	,949
P38	92,20	1221,011	,099	,950
P39	92,25	1179,461	,591	,948
P40	92,25	1194,092	,471	,948
P41	92,30	1192,011	,551	,948
P42	92,15	1204,450	,376	,949
P43	92,50	1193,737	,458	,948
P44	92,80	1193,853	,496	,948

En la tabla 2, referido al análisis de confiabilidad por consistencia interna alfa de Cronbach, de las estrategias cognitivas, se observan valores aceptables de fiabilidad tanto en la dimensión global como en las dimensiones específicas. El valor del Alfa de Cronbach es 0.948, asegura una confiabilidad muy alta.

Informe de evidencia de validez y confiabilidad estrés infantil

Ficha técnica del instrumento

Nombre del instrumento: estrés infantil
 Autores del instrumento: Trianes et al. (2012)
 Adaptación: Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI)
 Adaptado por: Ascate Mendoza
 Procedencia:
 Año: 2013
 Ámbito de aplicación:
 Áreas que explora:

Evidencia de validez basado en el contenido

Tabla 3

Evidencia de validez de contenido estrés infantil

Estrés infantil				
Dimensiones	JUECES	Claridad	Relevancia	Coherencia
	ITEMS	UV Aiken	UV Aiken	UV Aiken
Problemas de salud y psicósomáticos	1	0.95	0.90	0.95
	2	0.95	0.95	0.85
	3	1.00	0.80	0.85
	4	0.90	0.95	0.85
	5	0.95	0.95	0.85
	6	0.85	0.90	0.85
	7	0.95	1.00	0.85
	8	0.90	0.95	0.95
Ámbito escolar	9	0.95	0.90	1.00
	10	0.95	0.95	0.90
	11	0.90	0.95	0.90
	12	0.90	0.90	0.95
	13	0.95	0.95	0.90
	14	0.95	1.00	0.90
	15	0.90	0.85	0.90
Ámbito familiar	16	0.90	0.95	0.95
	17	0.85	0.75	0.85
	18	0.95	0.80	0.90
	19	0.85	0.90	0.95
	20	0.85	0.90	0.75
	21	0.95	0.90	0.80
	22	0.95	0.85	0.90
Promedio		0.92	0.91	0.89

Para la evidencia de validez de contenido se realizó la evaluación por juicio de 3 expertos que emitieron su ponderación en claridad, coherencia y relevancia, observándose que el 100 % tiene un índice de acuerdo de Aiken superior a 0.80, lo cual evidencia que dichos reactivos cuentan con evidencia de validez de contenido para ser incluidos en el instrumento.

Tabla 4

Evidencia de confiabilidad de la empatía

Aplicación de la fórmula de Kuder-Richardson para variables dicotómicas
Estrés infantil

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	
1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	10
2	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	8
3	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	11
4	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	11
5	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	12
6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	12
7	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	13
8	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	14
9	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
10	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	9
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	20
13	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	11
14	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	14
15	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	15
16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
17	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	11
18	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	11
19	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
20	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	14
TRC	11	13	14	8	12	12	8	8	8	11	11	14	11	9	11	11	12	11	12	11	11	10	
p	0.55	0.65	0.7	0.4	0.6	0.6	0.4	0.4	0.4	0.55	0.55	0.7	0.55	0.45	0.55	0.55	0.6	0.55	0.6	0.55	0.55	0.5	
q	0.45	0.35	0.3	0.6	0.4	0.4	0.6	0.6	0.6	0.45	0.45	0.3	0.45	0.55	0.45	0.45	0.4	0.45	0.4	0.45	0.45	0.5	
pq	0.25	0.23	0.21	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.25	0.25	0.21	0.25	0.25	0.25	0.25	0.24	0.25	0.24	0.25	0.25	0.25	
Σpq	5.29																						
σ	24.79																						
KR₂₀	0.82																						

$$KR_{20} = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{\sigma} \right]$$

k	22
----------	----

En la tabla 4, referido al análisis de confiabilidad por consistencia interna KR_{20} por tener ítems tipo dicotómico, de las estrategias cognitivas, se observan valores aceptables de fiabilidad tanto en la dimensión global como en las dimensiones específicas. El valor del KR_{20} es 0.82, asegura una confiabilidad alta.