

RELACIONES ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTRÉS Y ADAPTACIÓN GENERAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE, STRESS AND GENERAL IN A SAMPLE OF ELEMENTARY STUDENTS

Paula del Rosario Díaz-Vidiella y Juan Antonio Mora-Mérida¹

RESUMEN

Se ha trabajado las posibles relaciones entre Inteligencia Emocional mediante los instrumentos *Spanish modified Train Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), como indicador de estrés el *Inventario Infantil de Estrés Cotidianos* (IIEC; Trianes, Mena, Fernández, Escobar, Maldonado & Muñoz 2009) y adaptación general el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* (TAMAI; Hernández 2004), medida en una muestra de estudiantes de Primaria de N°413 de los cursos 5° y 6° de Primaria en la población de Vélez-Málaga. Nuestros resultados son concluyentes en la línea de sostener la relación entre Inteligencia Emocional, Estrés y Adaptación Escolar como pronóstico de Integración Escolar.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, estrés, adaptación, psicología positiva, integración escolar

ABSTRACT

We have worked on the possible relationship between Emotional Intelligence through the instruments Spanish Modified Train Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24; Fernandez-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), as an indicator of Stress the Inventory Children Daily Stressors (IIEC; Trianes, Fernandez, Escobar, Maldonado & Muñoz, 2009), and general alignment Test self reported Multifactor Adaptation (TAMAI; Hernández, 2004). Measured in a simple of 413 elementary students in years 5° and 6° primary in the village of Vélez-Málaga. Our results are conclusive support line the relationship between Stress and school adjustment as a predictor of school integration.

KEYWORDS

Emotional Intelligence, stress, adaptation, positive psychology, school integration.

RESUMEN

Trabalhou-se as possíveis relações entre Inteligência Emocional mediante os instrumentos Spanish modified Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), como indicador de estrés o *Inventário Infantil de Estrés Cotidianos* (IIEC; Trianes, Mena, Fernández, Escobar, Maldonado & Muñoz 2009) a adaptação geral e auto-relatados multifatores teste de adaptação (TAMAI ; Hernández 2004) , medido em uma amostra de estudantes de n ° 413 cursos primário 5 e 6 do primário na cidade de Vélez -Málaga. Nossos resultados são conclusivos sobre a linha para apoiar a relação entre inteligência emocional , stress e adaptação escolar Integração Escola prognóstico .

PALAVRAS-CHAVÉ

inteligência emocional, estresse, de adaptação, de integração positiva escola de psicologia.

¹ Universidad de Málaga. España. Facultad de Psicología. Depto. de Psicología Básica. Contacto: Dra. Paula Díaz Vidiella. Escuela de Psicología Universidad Santo Tomás Arica-Chile. Mail pauvidiella@gmail.com Teléfono 005673035631

Contacto: Dr. Juan Antonio Mora - Mérida. Facultad de Psicología. Depto. Psicología Básica. Universidad de Málaga CP 29071. Mail: mora_merida@uma.es. Teléfono: 952131089 Fax: 952132631

La familia cada vez se ha visto más desbordada por factores intrínsecos como las largas horas laborables de los padres, hijos únicos, ausencia de familia extensa, soledad de los menores y jóvenes, enfermedades, dificultades económicas entre otras, lo que ha llevado a la familia a derivar en los Centros Educativos y Escuela su principal labor de educar y formar para la vida, Esteve (2010).

De lo expuesto consideramos la significativa importancia del desarrollo de programas de Desarrollo Personal; con mayor esfuerzo a fines del siglo pasado y a comienzos del presente, se han venido considerando y estudiando las emociones como un aspecto positivo y se les ha otorgado un nuevo papel como guía e información que nos van a ayudar a manejarnos de forma eficaz en nuestra vida cotidiana, Isen (1987), Fredrickson (1998, 2001), Zaccagnini (2004). Hoy sabemos que las emociones y los sentimientos desempeñan una función primordial en nuestras vidas, tanto en nuestro bienestar físico como psicológico, (Goldman, Mayer, Palfai, Salovey & Turvey, 1995), (Detweiler, Rothman, Salovey & Stewart, 2000), (Salovey, 2001).

La Inteligencia Emocional (IE), nos presenta de manera compleja y acabada el tema de las emociones y nos dice que no son meros reflejos de la cognición y son definidas como sistemas de orden superior, que están relacionadas con el procesamiento de la información significativa para la adaptación, así como el manejo de las variadas habilidades emocionales.

Investigaciones recientes han confirmado que personas con escasas habilidades, desajuste emocional, o problemas de aprendizaje son más probables que experimenten estrés y dificultades

emocionales durante sus estudios, y en consecuencia se beneficiaran más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permita afrontar tales dificultades, (Extremera, Fernández-Berrocal & Ramos, 2003).

Los sujetos de nuestro estudio presentan una estructura clásica de inserción familiar, no obstante los menores se enfrentan también a estrés cotidiano, que va marcando el día a día de los estudiantes y en general de toda la población. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables son también los que tienen problemas de aprendizaje y/o bajo CI, la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico, (Frederickson y Furnham & Petrides, 2004)).

La IE nos predice un mejor bienestar físico y psicológico en las personas, (Goldman et al., 1995), (Detweiler et al., 2000), (Salovey, 2001). Podríamos indicar pues que a menor edad de medición de la IE en estudiantes y la intervención con un Programa de Habilidades Sociales, ayudaría a los niveles personal, familiar, social y académico de los estudiantes, por lo que se propuso el trabajo en 5º y 6º de Primaria.

La IE se ha propuesto como un marco de investigación idónea a través del cual se puede comprender las diferencias individuales en la adaptación a situaciones vitales estresantes, (Extremera et al. 2003). Teniendo como marco referencial la Psicología Positiva (PsP) que se define *“como el estudio científico de las experiencias positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce*

la incidencia de la Psicopatología". García Fernández-Abascal. (pág. 258, 2011).

Sus fundadores Seligman, Csikszentmihalyi (2000), enmarcan el trabajo de la PsP en el marco académico, siendo su desarrollo en centros de investigación universitaria y eventos asociados dando así la máxima fiabilidad de los contenidos tratados. Su presentación pública se la realizó ante la American Psychological Association en la Convención Anual del 2002, (García Fernández-Abascal 2011).

Los pilares fundamentales de la PsP son el estudio de las emociones positivas, la motivación de autodeterminación, el bienestar Psicológico y las organizaciones saludables.

Fue Alice Isen (1980) quien comenzó a prestar atención sistemática a las emociones positivas dando el impulso a las actuales investigaciones. Las emociones positivas habrían sido estudiadas por las investigaciones de Fredrickson (1998, 2001), bajo la etiqueta de ampliación de las tendencias de pensamiento y acción, dentro de su teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas.

Una parte importante de las fortalezas y virtudes hacen referencia a componentes motivacionales no primarios. Su mayor aporte lo sustenta Deci & Ryan (2000,2002), indicando que las personas difieren en su estilo de regulación del comportamiento, en base a la identificación de tres necesidades psicológicas básica, universales e innatas: la de ser competente, la de autonomía y la de las relaciones interpersonales siendo su gratificación la clave del desarrollo social (García Fernández-Abascal. 2011).

Csikszentmihalyi (2000), dan un contexto teórico al estudio de este tipo de

emociones positivas, pero la fusión del doble mecanismo cognitivo y afectivo da lugar a una conceptualización holística del comportamiento y de desarrollo de la persona y su entorno (García Fernández-Abascal. (2011).

Dentro de la Psicología Positiva, el Bienestar Psicológico es la teoría más trascendente en el medio Ryff (1989a) compuesta por seis factores: autoaceptación, crecimiento personal, los propósitos de la vida, dominio medio ambiental, autonomía y satisfacción vital, dentro del concepto de bienestar psicológico.

Como un balance favorable del afecto positivo al negativo y una vivencia de la felicidad, así como una serie de atributos psicológicos al buen desarrollo y al ajuste de la persona al medio., el bienestar psicológico ha centrado su atención fundamentalmente en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal siendo ambas identificadas como indicadores de funcionamiento positivo.

Las Investigaciones en PsP de Delery & Shaw (2001), sobre las organizaciones saludables se fundamentan en la optimización del capital humano, social y psicológico, contempla investigaciones sobre estrés, promoción de la salud, seguridad ocupacional y exploración de las características de trabajo de alto rendimiento.

En el estrés se presentan tres etapas de adaptación que serían unos minutos a lo sumo algunas horas; si continua es el síndrome general de adaptación se denomina etapa de resistencia, se caracteriza por una adaptación total al estímulo lo que lleva a una desaparición de los síntomas. Si el estímulo es lo suficientemente grave y permanece bastante tiempo da lugar a que se agote la

capacidad adaptativa del organismo y entre en la tercera fase del síndrome, cuando sucede esto cae exhausto, reaparecen los síntomas y si no consigue vencer el estrés sobreviene la muerte, Selye (1973)

El estrés se basa en un conjunto de respuestas biológicas y de respuestas conductuales, como respuesta de adaptación social, entonces podemos comprender que en el contexto escolar como primer espacio de socialización de los adolescentes, ésta íntima correlación sin un factor mediador como es la Inteligencia Emocional, podría presentar severos daños, los que podrían reflejarse en conductas inadecuadas, consumo de sustancias prohibidas, bajas calificaciones, deserción escolar entre otras.

Holmes y Rahe (1967), se interesaron en quién y cuándo (contexto social) se enferma. Una de las principales aportaciones de los autores fue la construcción de cuestionarios para la evaluación del estrés. El primer trabajo consistió en transformar la historia personal, en una prueba auto administrada en forma de cuestionario dando lugar a la Schedule of Recent Experience (SRE) en 1956, (Inventario de Experiencias Recientes), el autor pretendía reflejar la carga social a que están sometidos los individuos.

El estrés cotidiano encuentra en un camino intermedio entre estrés reciente (es decir estrés por sucesos vitales) y el estrés crónico, es el denominado estrés diario, Sandín (2002). Pero es a partir de las publicaciones de Coyne, Kanner, Lazarus & Schaefer, (1981), las investigaciones sobre el estrés se basan en los sucesos menores o microestresores, bajo el concepto de contrariedades, unas son situacionales y

otras son de tipo repetitivas (permanece en el mismo contexto) o porque las estrategias de afrontamiento son inefectivas (tales como la autoridad o personas de sexo opuesto). Éste tipo de sucesos al ser más frecuentes y menos sobresaliente que los sucesos mayores, suelen inducir un menor grado de acciones compensatorias que esto, por lo que se ha sugerido que podrían constituir mayores fuentes de estrés que los sucesos vitales.

Algunos autores han sugerido que éste tipo de estrés diario es el mejor predictor de enfermedad, particularmente de los trastornos crónicos, que los sucesos mayores, el impacto acumulativo de estos sucesos cotidianos tienen un alto impacto en la salud de la persona, (Coyne et al. 1981).

El apoyo social puede considerarse como un recurso esencial del afrontamiento del estrés, (Thoist, 1995), éste hace referencia a las acciones llevadas a cabo a favor de un individuo por otras personas, amigos, familia, compañeros de estudio o trabajo, los cuales pueden brindar asistencia instrumental, informativa y emocional (House & Kahn. 1985), ésta ayuda puede ser percibida como recibida, los efectos del apoyo emocional percibido (sentirse querido, valorado y estimado por otros) sobre todo, parecen ser más significativos que el apoyo recibido (Folkman & Lazarus 1984). Los niños o niñas que se adaptan mejor serían aquellos que superan experiencias que desequilibrarían el desarrollo emocional de muchos otros, son los que además se empeñan en llevar una vida exitosa en el futuro, (Helmerich 1991).

Desde los diferentes modelos teóricos de la IE se ha enfatizado la importancia que las habilidades recogidas en este constructo

suponen de cara a un afrontamiento adaptativo (Mayer & Salovey, 1997) proponen que los individuos con mayor IE manifiestan un afrontamiento más efectivo porque perciben adecuadamente sus estados emocionales, conocen cómo y cuándo expresar sus sentimientos y pueden regular de forma efectiva sus estados de ánimo. Otras formulaciones incluso incluyen el manejo del estrés y la adaptabilidad como componentes del Emotional Quotient Inventory: Short (Bar-On, 1997). Por tanto, el afrontamiento efectivo de los eventos estresantes ha sido considerado como un aspecto central de la IE.

En el contexto educativo son de particular interés las relaciones positivas entre IE y el logro académico, la prevención de conductas de riesgo, el ajuste social y la calidad de las relaciones interpersonales, (Extremera, Fernández-Berrocal & Palomera, 2008). El aprendizaje de los aspectos sociales y emocionales sirven para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constante y peligrosos desafíos, (Lopes & Salovey, 2004).

En España investigaciones en estudiantes de secundaria se ha encontrado relaciones significativas entre la IE y rendimiento académico, (Brackett, Gil-Olarte & Palomera, 2006), con el MSCEIT (2001), controlándose además los factores de personalidad e inteligencia.

Otro estudio con muestra española ha comprobado que la IE evaluada a través de medidas de habilidades con el MSCEIT (2001), tenía una capacidad predictiva sobre diferentes aspectos de la interacción social. Así mismo, la capacidad para comprender y manejar las emociones de los adolescentes

se correlaciona positivamente con los informes de los profesores en capacidad académica y comportamiento social, (Mestre, et al. 2006).

Por lo que consideramos importante que la investigación presente los siguientes objetivos a estudiar:

Primero: Medir niveles de Inteligencia Emocional, Adaptación General y Estrés en estudiantes de 5º y 6º año de Educación Primaria.

Segundo: Aplicar un programa de Habilidades Sociales en Percepción Emocional, adecuado a estudiantes de 5º y 6º año de Educación Primaria.

Tercero: Aplicar un programa de Habilidades Sociales de Respuesta Emocional, adecuado a estudiantes de 5º y 6º año de Educación Primaria.

Siendo la hipótesis: Intervenir con un programa de habilidades en Inteligencia Emocional. El programa mejorará el nivel de Percepción y Adaptación Emocional y disminuirá los niveles de Estrés de los estudiantes a valorar.

I MÉTODO

Participantes

Se trabajo con veinte cursos de 5º y 6º de Primaria; diez cursos de 5º de Primaria, cinco de grupo Experimental y cinco de grupo Control. Diez cursos de 6º de Primaria, cinco grupo Experimental y cinco grupo Control, haciendo un total de 413 alumnos recogidos como muestra de estudio, siendo estos conformados aleatoriamente y evaluados con los tres test seleccionados para la investigación. La edad mínima es de 9 años y la máxima de estudio 13 años ($M=10,59$; $DT=0,720$). La población femenina 194

alumnas ($M=10.57$; $DT=.703$), la población masculina 219 alumnos ($M=10.61$; $DT=.736$)

Instrumentos

Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC; Trianes, et al., 2009). El inventario está compuesto por 25 ítems de respuesta dicotómicas que se refieren a pequeños problemas, dificultades y fastidios cotidianos como los que surgen con la interacción diaria con el entorno, como son los ámbitos de salud, escuelas-iguales, dominio académico, la relación con los iguales y la familia. Se dirige a edades comprendidas entre los 6 y 12 años. La consistencia interna mediante el *alfa* de Cronbach fue 0,70. Presenta una fiabilidad test-retest de 0,78.

Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS – 24; Fernandez-Berrocal, et al., 2004). El TMMS 24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional, cada una de ellas son: Atención, igual a 0.90, Claridad, igual a 0.90, Reparación Emocional, igual a 0.86.

Los investigadores han desarrollado su trabajo con una muestra de un total de 292 sujetos, los mismos divididos en hombres 84 y mujeres 208, todos ellos en un rango de edad de entre 18 y 57 años con una desviación estándar de 3.9. Nosotros hemos realizado una nueva adaptación del Instrumento TMMS 24, (Fernández-Berrocal, et al., 2004), ampliando la muestra a 413 sujetos pre-adolescentes, de los cuales 219 son niños y 194 niñas, siendo así la población estudiada más extensa y más equilibrada entre hombres y mujeres; con edades comprendidas entre los 9 y 13 años, presentando una desviación estándar promedio de 0.65, lo que refleja menos sesgo de edad.

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández 2004) 5° Revisión, es una Autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social. Escolar, comprendiendo diferentes factores, en cada una de estas áreas. Incluye asimismo dos escalas auxiliares de fiabilidad, o del estilo de realización de la prueba. Presenta una Estructura factorial considerando que la variable edad determina diferentes estructuras factoriales, existen tres modalidades factoriales de la prueba en función a tres niveles: Primer Nivel 3º,4º y 5º de Educación Primaria. Segundo Nivel 6º de Educación Primaria, 1º y 2º de ESO y Tercer Nivel 3º y 4º de ESO y 1º y 2ª de Bachillerato.

Su tipificación cuenta con una baremación específica para cada nivel y una doble baremación, según factores, Sistema de categorización Hepta, para los factores generales y Sistema de Indicación Crítica que se lo utiliza en factores no generales. Además de una Escala de Centiles.

La fiabilidad de la prueba utilizando el procedimiento de las dos mitades con la corrección de la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un alto índice de fiabilidad (0,87), dada la naturaleza de la Prueba. La validez de la Prueba ha sido expresada en diferentes investigaciones tanto con pruebas cerradas SDQ. El TAMAI, por otra parte ofrece resultados contundentes y claros cuando se relacionan los valores de realización con la adaptación escolar.

II. PROCEDIMIENTO

En primer lugar se administró IIEC (2009). Posteriormente se administró TMMS24 (2004). A continuación se aplicó al Grupo Experimental un Programa de Inteligencia Emocional de tres sesiones específicamente los Factores Percepción Emocional y

Adaptación Emocional relacionado con el Estrés. El modelo seguido fue de Antonio Vallés Arándiga *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* PIECE III, 3º Ciclo de Educación Primaria (2007). Elegimos este Manual por tratarse de una buena intervención didáctica para lograr nuestros objetivos pedagógicos de una forma atractiva, que a la vez igualmente contempla los temas para los logros en la Convivencia Escolar. El tercer instrumento que utilizamos fue el TAMAI (2004). El sentido que le dimos al TAMAI es de medición de Post-Test, hemos utilizado este último como uno de los escasos instrumentos para la evaluación integral de Adaptación en este grupo de edad. Los tres instrumentos se aplicaron a todos los alumnos participantes en el estudio (413) (León & Montero 2002).

III. RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo con el programa Estadístico SPSS (2005). Dentro del paquete hemos utilizado el Cross Tabulation, por darnos la oportunidad de poder cruzar datos en las tablas.

Podemos observar que en el grupo experimental 80 niños y 56 niñas presentan Estrés Cotidiano, lo que representa el 32.6% total de la muestra de 413. Así mismo podemos observar que en el grupo control 51 niños y 58 niñas presentan Estrés Cotidiano, lo que representa el 26.4% del total de la muestra, lo que finalmente representa que el 59.3% del total de la muestra estudiada presenta Estrés Cotidiano.

Tabla 1

Grupos	Niños	Niñas	Total
Experimental	80	56	136
Control	51	58	109
Total	131	114	245

Podemos observar que en el Test TMMS 24 el grupo Experimental presenta 133 sujetos en caso de Adaptación y el grupo Control presenta 160 también referidos al caso de

Adaptación. Así mismo podemos observar que el grupo Experimental presenta 68 casos de Inadaptación y el grupo Control 52 casos de Inadaptación.

Tabla 2

Grupos	Adaptado	Inadaptado	Total
Experimental	133	68	201
Control	160	52	212
Total	293	120	413

En los resultados encontrados en el TAMAI (2004) observamos un total de 112 niños en el grupo Experimental y de 89 niñas haciendo un total de 201 estudiantes. Así

mismo podemos observar un total de 107 niños en el grupo Control y de 105 niñas haciendo un total de 212 estudiantes.

Tabla 3

Grupos	Niños	Niñas	Total
Experimental	112	89	201
Control	107	105	212
Total	219	194	413

Observamos a continuación las correlaciones de resultados totales de los tres instrumentos aplicados en primer lugar observamos la correlación baja entre Estrés Cotidiano (IIEC) y Percepción Emocional siendo de .236; igualmente la correlación existente entre Estrés Cotidiano (IIEC) y Adaptación General (TAMAI), se trata de unos valores altos dado que es más de medio punto .586, indicaremos que a mayor puntuación mayor inadaptación general.

También observamos la correlación existente entre la dimensión Percepción Emocional y la dimensión de Comprensión Emocional que es de .416, a la vez de la correlación de la dimensión Percepción Emocional y la dimensión de Respuesta Emocional es baja dado el valor obtenido .273, siendo estas tres áreas las constitutivas del TMMS24.

A la vez evidenciamos correlación entre Percepción Emocional e Inadaptación General, siendo de .118, dado que a menor puntuación mayor Adaptación.

La relación existente entre la dimensión Comprensión Emocional y la dimensión de Respuesta Emocional es de casi medio punto .432. Existe una cierta tendencia también a la significación entre la dimensión Comprensión Emocional y Adaptación General -.106, dado que a menor puntuación mayor adaptación.

La dimensión de Respuesta Emocional se relaciona en términos de cierta tendencia a la significación con la Inadaptación General -.158, dado que a menor puntuación mayor adaptación.

Tabla 4

	Estrés Cotidiano	Percepción Emocional	Comprensión Emocional	Respuesta Emocional	Inadaptación General
Estrés Cotidiano					
Pearson Correlation					
Sig.(2-tailed)	1	.236	-.047	-.078	.586
N		.000	.341	.113	.000
	413	413	413	413	413
Percepción Emocional					
Pearson Correlation	.236	1	.416	.273	.118
Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.016
N	413	413	413	413	413

Comprensión Emocional					
Pearson Correlation	-.047	.416 [·]	1	.432 [·]	-.106[·]
Sig.(2-tailed)	.341	.000		.000	.031
N	413	413	413	413	413
Respuesta Emocional					
Pearson Correlation	-.078	.273 [·]	.432 [·]	1	-.158[·]
Sig.(2-tailed)	.113	.000	.000		.001
N	413	413	413	413	413
Inadaptación General					
Pearson Correlation	.586[·]	.118 [·]	-.106[·]	-.158[·]	1
Sig.(2-tailed)	.000	.016	.031	.001	
N	413	413	413	413	413

Correlación significativa a partir de 0,01 (de dos colas) · Correlación significativa a partir de 0,05 (de dos colas)

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La desviación estándar de la muestra tanto en datos generales .720, niñas .703 y niños .736 es alta, casi de 1 punto, lo que permite observar que la conformación por edad de los grupos cursos no es homogénea y presenta dificultades en los diversos espacios Bio-Psico-Sociales; de los alumnos y alumnas. Siendo también los profesores afectados por diferentes patologías como estrés, depresión y otras más ligadas a la función docente (Esteve, Franco & Vera 1995 Cap.3).

La pertinencia del Programa de IE en el Factores Percepción Emocional y Adaptación relacionados con Estrés, de Antonio Vallés Arándiga Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PIECE III, 3º Ciclo de Educación Primaria (2007), en los resultados del estudio, se observa que estos no inciden

en los niveles adaptativos de los mismos, En los resultados del Test de Adaptación Infantil TAMAI (2004) se observa un número total de 142 sujetos Adaptados en el grupo Experimental y un total de sujetos Adaptados mayor en el grupo de Control 168, así mismo los sujetos Inadaptados son más en el grupo Experimental 59 y en el grupo Control 44, resultados de la muestra total estudiada.

Los resultados del TMMS24 (2004) en relación con el Programa de IE los factores Percepción Emocional y Respuesta Emocional relacionados con Estrés, PIECE III, (Vallés, 2007), en los resultados se observa semejanza con los resultados anteriores, es decir los sujetos Adaptados del grupo Experimental son 133 y los sujetos Adaptados del grupo Control son 160, así como los sujetos Inadaptados del grupo Experimental son 68 y en el grupo Control son 52.

Podríamos decir entonces que la aplicación ocasional del Programa, de IE los Factores Percepción Emocional, Respuesta Emocional y Adaptación General relacionados con el Estrés del PIECE III (Vallés, 2007), no habría sido significativa para colaborar en una mejor Percepción Emocional, Respuesta Emocional, la Adaptación General y Estrés en los menores estudiados. .

Podríamos mencionar la correlación existente entre los instrumentos aplicados. Los resultados obtenidos del Test TMMS24 (2004) entre sus tres dimensiones; Percepción Emocional, Comprensión Emocional y Respuesta Emocional es muy consistente, una con otra se van relacionando como respuesta integral de los sujeto; confirmando la presentación del Modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997), por lo tanto las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento, porque van a dirigir la atención de los individuos hacia la información importante, las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

Así también como su respuesta relacionada con el IIEC (2009) que se refieren a pequeños fastidios, problemas y dificultades cotidianos como los que surgen de la interacción diaria con el entorno, como son los ámbitos de salud, escuela - iguales, dominio académico, la relación con los iguales y familia.

Y finalmente, el TAMAI (2004), es una Autoevaluación de la Adaptación Infantil Personal, Social. Escolar, comprendiendo diferentes factores, en cada una de estas áreas. Incluye asimismo dos escalas auxiliares de fiabilidad.

La primera correlación del estudio es baja, entre el IIEC (2009) con la dimensión Percepción Emocional del TMMS 24 (2004), podemos decir entonces que en presencia de Estrés existiría una menor Percepción Emocional entre los niños y niñas del estudio, .236 en la muestra general de sujetos.

Los valores en los resultados de la correlación existente entre el IIEC (2009) y el TAMAI (2004) son altos, .586, a mayor puntuación mayor inadaptación; podemos indicar entonces que a mayor Estrés mayor Inadaptación.

Con respecto al TAMAI (2004) y el TMMS24 (2004) se encuentra cierta tendencia a la significación en relación a todas sus dimensiones Percepción Emocional .118, Comprensión Emocional -.106 y Respuesta Emocional -.158, dado que a menor puntuación mayor adaptación, para el general de la muestra estudiada.

Dada la sobrecarga del planteamiento pedagógico, administrativo y extracurricular de los Establecimientos Educativos, no se permite la realización de actividades adicionales en el horario escolar. La ausencia de horas de Tutoría en Educación Primaria, en el caso de nuestra investigación en concreto, no ha permitido extender la posibilidad de la realización de mayor cantidad de talleres, lo que a nuestro juicio podría haber incidido en los resultados del estudio.

En atención a lo dicho mencionaremos que los grupos experimentales y de control de la presente investigación aunque pertenezcan al mismo Centro Educativo y ciudad, no son homogéneos dadas sus configuraciones, sus propias características y conflictos tanto internos como externos. Aún reconociendo

estas limitaciones, hemos preferido trabajar con grupos completos, en diferentes centros escolares, por entender que se trataba de un marco ecológico más acorde a la realidad..

Dentro del Marco de la Innovación Educativa, LOE 2/2006 del 3 de Mayo, BOE 4-5- (2006), entre otras se fomenta la práctica de didácticas pedagógicas ligadas al desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas, esto siempre en cooperación y el trabajo en equipo tanto del mismo Centro Educativo como entre los diversos Centros circundantes para discutir éxitos y fracasos (Esteve, et al., 1995).

En una visión integral de nuestra investigación en relación a los resultados encontrados, quisiéramos mencionar la alta incidencia epidemiológica de los resultados encontrados en área de Estrés Infantil Cotidiano. Esto en base a los resultados obtenidos con el IIEC (2009), el estrés es un fuerte modulador de la función de la memoria, aunque ésta no sea un proceso unitario y parece ser que el estrés y altos niveles de glucocorticoide pueden tener complejas influencias en la memoria de trabajo, con consecuencias positivas y negativas (Lepage & Lupien, 2001,2007)

La relación Estrés Cotidiano medido en niños con el IIEC (2009), algunos autores han sugerido que éste tipo de estrés diario es el mejor predictor de enfermedad, particularmente de los trastornos crónicos, que los sucesos mayores, el impacto acumulativo de estos sucesos cotidianos tienen un alto impacto en la salud de la persona Coyne, et al., (1981), con la dimensión Percepción Emocional , que aunque presenta un nivel bajo .236, nos podría indicar que en presencia de estrés las percepciones emocionales se verán incrementadas de forma distorsionada.

La IE se compone de una serie de habilidades mentales que hacen referencia a varios aspectos del razonamiento emocional que pueden ser claramente distinguidos de los rasgos de personalidad (Ciarrochi & Mayer, 2006). Los procesos mentales como parte central de un sistema de inteligencia, esto incluye la comprensión o el razonamiento abstracto como rasgo central del sistema (Detweiler et al. 2000), (Salovey, 2001), por lo tanto la IE puede ser operacionalizada como un conjunto de capacidades que tienen claramente definidos componentes de ejecución.

En relación al afrontamiento efectivo de los eventos estresantes ha sido considerado como un aspecto central de la IE, tanto es así, que diferentes autores incluso han llegado a denominarlo como "*Inteligencia emocional en acción*" (Mathew & Zeidner, 2000, pág. 460). Dándose así una correlación permanente en el estudio.

Lo mencionado fragmenta una mirada integral entre los tres elementos que pretendíamos entregarles: Estrés Cotidiano, IE y Adaptación General, como líneas de planificación y programación en el área de Orientación Escolar y Tutorías, puesto que la IE se ha propuesto como un marco de investigación idónea a través del cual se comprender las diferencias individuales en la adaptación a situaciones vitales estresantes (Extremera, et al., (2003), (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

Los niños o niñas que se adaptan son aquellos que superan experiencias que desequilibrarían el desarrollo emocional, son los que además se empeñan en llevar una vida exitosa en el futuro (Helmerich 1991). Se han establecido factores protectores que pueden operar para aminorar los efectos de los elementos estresantes (Anthony

& Koupernik, 1974), Garmezy (1983), Rutter (1984) y M.S. Rosenberg (1987). Los siguientes serían estos factores: La personalidad de la niña o niño, su estructura familiar, experiencia de aprendizaje, riesgos reducidos y experiencia compensatorias; por lo que podríamos decir que las experiencias vividas por los niños y niñas en los Centros Educativos es de una influencia altamente significativa en sus vidas.

Lo que podríamos concluir es que uno de los caminos para incrementar y mejorar los niveles de Adaptación Infantil de los menores sería la planificación y desarrollo de programas curriculares relacionados con la IE y manejo del Estrés, dada la significancia de los resultados. Los mismos deberían estar debidamente insertados de las actividades de los alumnos y alumnas siendo monitoreados de forma transversal en la formación de los niños, niñas y sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840, 856.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminate and Incremental validity of competing measures of emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9)1-12
- Brackett, M.A., Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso. Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and The self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 431- 441). New York: University of Rochester Press.
- Delery, J.E. y Shaw, J.D. (2001). The strategic management of people in work Organizations: Review, synthesis, and extension. En G.R. Ferris (Eds.). *Research in personnel and human resources management*. Greenwich, CT: Elsevier.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos y México Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública. México DF.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso. Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0.

- Reliabilities, Age and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003) *Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance*. Manuscrito proporcionado por los Autores.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of *Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale Psychological Report*, 94,47-59.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as crucial mental ability on education context. In A. Valle, J.C. Nuñez, R.G.
- Cabanach, J.A. Gonzalez-Pineda and S. Rodríguez (Eds.). *Handbook of Instructional Resources and Their Applications in de Classroom (67-88)*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Frederickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Frederickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive Psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56,218-226.
- García, E. (2011). Raíces históricas de la Psicología Positiva. En J. A. Mora, M.L. Martín y A. Gallardo, *Historia de la Psicología y Ciencias Afines*. Málaga: e.d.a. libros Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating Emotional Intelligence To Social Competence and Academic Achievement among High School Students, *Psicothema*, 18, 118-123.
- Helmreich, W. (1991). *Against all odds: Holocaust survivors and the successful lives the made in America*. New York: Simon and Schuster.
- Hernández, P. (2004). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The social Readjustment Reting Scale *Journal of Psychosomatic Research* Vol.11, Issuer 2, 67 pp. 213-218.
- House, J. S., Kahn, R. (1985). Measures and concepts of social support. En S. Cohen y S.L. Syme (eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). Orlando, FL: Academic Press.
- Ilsen, N.A. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20,203-253.
- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C. y Lazarus, R.S. (1981). Comparison or two modes of stress measurement : Daily hassles and uplifts versus Major life events. *Journal or Behavioral Medicine*, 4, 1-39
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*.3º
- Madrid: Edición McGraw-Hill/Interamericana de España. S.A.U.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional

- and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school Success on social and emotional learning (76-93)*. New York: Teachers College Press.
- Lupien, S.J. y Lepage, M. (2001). Stress, memory, and the hippocampus: can't live With it, can't live without it. *Behavioral Brain Res.* 127, 137-158.
- Lupien, S.J. y Lepage, M. (2007). Stress and stress hormones on human cognition: implications for the field of brain and cognition. *Brain cognitive* 65, 209-237.
- Maldonado, E.F., Fernández, F.J., Trianes, M.W., Wesner, K.A., Petrino, O., Zangara, A., et al. (2008). Cognitive performance and morning levels of salivary cortisol And alfa-amilase in children reporting high vs. low daily stree perception. *The Spanish Journal of Psychology* 11, 13-15.
- Matthews, G., Zeidner, Z. (2000). Emotional Intelligence, adaptation to stressful encounters and health outcomes (pp. 459-486). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, D.J., Salovey, P. (1997).What is emotional intelligence?.In P. Salovey y D.
- Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional intelligence implications for educators (pp. 3-31)*. New York: Basic Books.
- Mayer, D.J., Salovey., P. Y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004).The role of Trait emotional intelligence in academy a performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, (2), 277-293.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de León and life satisfaction: New directions In quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*,12, 35-55.
- Salovey, P. (2001).Applied emotional intelligence: Regulating Emotions to become healthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J.
- Ciarrochi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence and Everyday Life (pp. 168-184)*. New York: Psychology Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D.(1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 165-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey. C. y Palfai, T.P.(1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring Emotional intelligence using the Train Meta-Mood Scale.
- In J.W.Pennebaker (Eds.), *Emotion, Disclosure and health* 125-151. Washington American Psychological Association.
- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. y Steward, W.T. (2000).Emotional states and physical health. *American Psychologist*55, 1, 110-121.

- Sandín, B. (2002). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la salud*, 3, 141-157.
- Seligman, E.M.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Selye, H. (1973). The revolution of the stress concept. *American Scientist*, 61, 6 692-699.
- Thoits, R.A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, número extra, 53-79.
- Trianes, M^a., Mena, M^a., Fernández, J., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz. A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario de Estresores Cotidiano (IIEC). *Psicothema*, 4, 598-603.
- Vallés, A. (2007). Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PIECE III. Sevilla: Gráficas Nacionales, S.L.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fecha de entrega: 7 de Abril de 2014

Manejado: Pr.Porfidio Tintaya Condori

Fecha de dictamen: 28 de Abril de 2014