

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**Resiliencia y estresores cotidianos en niños y niñas de un centro de
acogimiento residencial con modelo familiar, en la ciudad de Arequipa**

Tesis presentada por los Bachilleres:

Nuñez Fonseca, Nicolas Sergio

ORCID: 0009-0005-4749-8074

Capira Calderon, Greyse Mila

ORCID:0009-0009-5777-5206

para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesor (a):

Dr. Guzmán Gamero, Rufino Raúl Lizandro

ORCID: 0000-0002-9921-2024

Arequipa - Perú

2025

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 30 de Noviembre del 2024

Dictamen: 006207-C-EPSIC-2024

Visto el borrador del expediente 006207, presentado por:

2014245561 - NUÑEZ FONSECA NICOLAS SERGIO

2014200712 - CAPIRA CALDERON GREYSE MILA

Titulado:

**RESILIENCIA Y ESTRESORES COTIDIANOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE UN CENTRO DE
ACOGIMIENTO RESIDENCIAL CON MODELO FAMILIAR, EN LA CIUDAD DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

**29281582 - VILCHES VELASQUEZ FLOR ALEIDA
DICTAMINADOR**



**29238564 - ZEVALLOS CORNEJO ASUNTA VILMA
DICTAMINADOR**



**29680041 - LARA QUILLA JAIME ERNESTO
DICTAMINADOR**



Resiliencia y estresores cotidianos en niños y niñas de un centro de acogimiento residencial con modelo familiar, en la ciudad de Arequipa

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

25%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

14%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

11%

2

Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru

Trabajo del estudiante

4%

3

tesis.ucsm.edu.pe

Fuente de Internet

3%

4

Submitted to Universidad Internacional de la Rioja

Trabajo del estudiante

1%

5

vsip.info

Fuente de Internet

1%

6

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

7

fidesetratio.ulasalle.edu.bo

Fuente de Internet

1%

8

repositorio.ucp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

9

repositorio.usanpedro.edu.pe

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

Dedicatoria

Este logro se lo dedico especialmente a mi mamá Rosita, que siempre ha confiado en mí y a quien le debo todos mis logros ya que me formo con valores, amor y deseo de superación. A mi familia, mi hermana Marilia y Rolando que tuvieron palabras de apoyo en todo momento. No sin olvidar a mis abuelitos, Nelly y Willy que desde el cielo guían mis pasos y me cuidan, estoy completamente segura de que ustedes fueron los ángeles que me mostraron la luz cuando más perdida me sentía.

Greyse Mila Capira Calderón

A mis padres. Este logro es un testimonio de su inmensa dedicación hacia mi persona. Valoro mucho las lecciones de vida que me han impartido y por el cariño que siempre me han brindado. Esta tesis es un tributo a su legado y a la eterna admiración que siento por ustedes.

Nicolás Sergio Núñez Fonseca

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias, amigos, y a todas las personas que nos apoyaron en el proceso de elaboración de nuestra tesis, pues tuvieron la plena confianza en que lograríamos cumplir nuestra meta, que será la continuación de nuestra vida profesional.

No podemos dejar de mencionar a nuestra alma mater, la Universidad Católica de Santa María por habernos abierto las puertas durante nuestra formación profesional.

Y finalmente, al centro de acogimiento que nos brindó la oportunidad para el desarrollo de nuestra investigación, ya que creyeron en nuestra propuesta desde un inicio y nos ofrecieron todas las herramientas para poder culminar con nuestra investigación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal precisar la relación entre el nivel de resiliencia y los estresores cotidianos, en los niños y niñas de un Centro de acogimiento residencial con modelo familiar, en la ciudad de Arequipa, 2022. Este corresponde al tipo relacional y un diseño no experimental – transversal. La muestra estuvo constituida por 30 niños de entre 7 a 12 años de edad, pertenecientes a centros de acogimiento residencial con modelo familiar de la ciudad de Arequipa. Se utilizaron los instrumentos Inventario de Factores personales de Resiliencia e Inventario Infantil de Estresores Cotidianos I.I.E.C. además de un pequeño apartado donde se exponía la edad, nombre, grado cursado y colegio al que asistía cada uno de los participantes. En los resultados se obtuvo que del total de los participantes un 3,3% posee un nivel de estrés muy alto y un 26,7% un nivel de estrés Alto, mientras que un 36,7% de los participantes posee un nivel Alto en resiliencia lo que nos hizo llegar a la conclusión de la existencia de una relación negativa significativa entre la resiliencia y los estresores cotidianos de los participantes lo que significa que las dos variables están asociadas en sentido inverso. Resaltando que dentro de la investigación se descubrió un alto nivel de estrés con un 23.3% en el aspecto escolar por parte de los participantes. **Palabras Claves:** (Estresores Cotidianos, Resiliencia y Niños)

ABSTRACT

The present investigation had a main objective to clarify the relationship between the level of resilience and the daily stressors in residential care, in the city of Arequipa, 2022. This corresponds to the relational type and a non-experimental - transversal design. The sample consisted of 30 children between 7 and 12 years of age, belonging to shelters with a family model in the city of Arequipa. The Personal Resilience Factor Inventory and Child Stressor Inventory I.I.E.C. instruments were used. In addition to a small section showing the age, name, degree and school attended by each of the participants. The results showed that 3.3% of the participants had a very high level of stress and 26.7% had a high level of stress, while 36.7% of the participants had a high level of resilience, which led us to conclude that there is a significant negative relationship between resilience and the participants' daily stressors, which means that the two variables are inversely associated. Highlighting that within the research a high level of stress was discovered with 23.3% in the school aspect on the part of the participants.

Key Words: (Daily Stressors, Resilience and Children)

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PROBLEMAS Y MARCO TEÓRICO 3

Preguntas de investigación 4

Variables y definición operacional 4

Variable 1: Resiliencia 4

Variable 2: Estresores Cotidianos 4

Objetivo general..... 4

Objetivos específicos..... 5

Antecedentes teórico-investigativos 5

Resiliencia 5

Enfoques complementarios..... 5

Factores que condicionas a la resiliencia..... 8

Desarrollo de la resiliencia 8

Perfil del niño resiliente..... 9

Resiliencia en el contexto educativo 11

Estresores Cotidianos 17

Modelos teóricos del estrés..... 19

Estrés Infantil..... 22

Estresores cotidianos en la infancia 23

Hipótesis.....	27
CAPÍTULO II MÉTODO	28
Método	29
Instrumento.....	28
Instrumento 1: Inventario de factores personales de resiliencia	29
Instrumento 2: Inventario infantil de estresores cotidianos IIEC	30
Instrumento 3: Ficha sociodemográfica.....	33
Participantes.....	33
Población	34
Muestra.....	34
Procedimiento.....	35
Consideraciones éticas	35
Análisis de datos.....	36
CAPÍTULO III RESULTADOS	37
DISCUSIÓN.....	45
CONCLUSIONES.....	48
SUGERENCIAS	48
LIMITACIONES.....	50
REFERENCIAS.....	51
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de niños según edad.	38
Tabla 2 Distribución de niños según sexo.....	39
Tabla 3 Nivel de problemas de salud y psicosomáticos.....	37
Tabla 4 Nivel de estrés en el ámbito escolar.....	37
Tabla 5 Nivel de estrés en el ámbito familiar.....	40
Tabla 6 Nivel de estrés cotidiano infantil.....	41
Tabla 7 Nivel de autoestima.....	41
Tabla 8 Nivel de autoestima.....	42
Tabla 9 Nivel de autonomía.....	42
Tabla 10 Nivel de humor.....	43
Tabla 11 Nivel de creatividad.....	44
Tabla 12 Nivel de resiliencia.....	44
Tabla 13 Correlación del nivel de estrés y resiliencia según Pearson.....	42

Introducción

La presente investigación tiene como finalidad encontrar la relación existente entre la Resiliencia y Estresores Cotidianos en niños y niñas de un centro de acogimiento residencial (CAR) con modelo familiar, debido a la situación que atraviesan, experimentan diferentes factores estresantes con los que deben aprender a convivir, por lo tanto, la resiliencia es la capacidad de adaptación que les permitirá sobreponerse a las diversas situaciones que les toque vivir.

Las estadísticas que presentó el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) a través de las Unidades de Protección Especial (UPE), informó que se brindó medidas de protección a 22 861 niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo o desprotección familiar durante 2019, debido a la pandemia del COVID-19, que también se encontraban en situación de abandono, violencia, explotación u otras vulneraciones de sus derechos (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2020), lo que quiere decir que hay más niños y niñas que se encuentran institucionalizados en diferentes CAR.

En conclusión, el ser humano debe estar preparado para enfrentar las dificultades que inevitablemente surgirán a lo largo de la vida. Resulta más efectivo fortalecer a los niños y niñas para que puedan afrontar los problemas que se presenten, en lugar de intentar eliminar dichos problemas. Como señala Leshner (1999), citado por Matthew (2010): "Podría ser más eficaz fomentar la resiliencia que eliminar los estresores. Ayudar a las personas a desarrollar en sí mismas la fortaleza y los medios para resistir y superar los factores de riesgo sería, entonces, el método más racional y efectivo".

Como sabemos los sentimientos están presente en la vida del ser humano prácticamente desde que nacemos, ya que somos inherentes a ellos, pero también sabemos

que en el transcurso de nuestro desarrollo vamos aprendiendo a conocerlos, manejarlos y a identificar que los genera. Teniendo en cuenta esto, hablar del estrés, es hablar de un sentimiento que produce tensión emocional y física, que estará presente desde muy temprana edad, y es en esa etapa donde se pueda empezar a enseñar y preparar a las personas a enfrentar o mejorar esta emoción que es el estrés. Cabe mencionar que el estrés no es un sentimiento negativo ya que este es un indicador de riesgo para las personas, así como el dolor para el cuerpo humano, y una característica que se puede desarrollar para poder afrontar una situación de estrés es la resiliencia.

El presente trabajo tiene como propósito profundizar en este tema, además de ofrecer datos sobre los diversos estresores cotidianos y las estrategias empleadas por los niños en un centro de acogimiento residencial con modelo familiar, permitiendo que dicha información sea útil para educadores, padres, psicólogos y administradores en su labor, promoviendo la concienciación sobre la relevancia de educar y fomentar la resiliencia en la infancia, ya que uno de los caminos para poder entender nuestras emociones es comprender el por qué y cómo se originan.



CAPÍTULO I PROBLEMAS Y MARCO Y MARCO TEÓRICO

Preguntas de investigación

¿Existe relación entre el nivel de resiliencia y los estresores cotidianos, en los niños y niñas de un centro de acogimiento residencial con modelo familiar, en la ciudad de Arequipa 2022?

Variables y definición operacional

Variable 1. Resiliencia

Resiliencia significa ser capaz de superar problemas y retos de forma positiva para ser personas sanas y felices. La resiliencia fue evaluada utilizando el Inventario de Factores Personales de Resiliencia, que tiene 5 dimensiones: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. (Salgado, 2005)

Variable 2. Estresores cotidianos

Cualquier suceso que pueda hacerte sentir mal o en peligro, y que te haga difícil lidiar con eso, se podría llamar factor de estrés. (Oros, 2005). Los estresores cotidianos fueron medidos con el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos I.I.E.C. desarrollado por Ma. V. Trianes, Ma. J. Fernández – Baena, M. Escobar, E. F. Maldonado, esta escala cuenta con 3 dimensiones: problemas de salud y psicosomáticos, estrés en el ámbito escolar y estrés en el ámbito familiar.

Objetivos

Objetivo general

- Determinar relación existente entre el nivel de resiliencia y los estresores cotidianos, en los niños y niñas de un Centro de acogimiento residencial, en la ciudad de Arequipa, 2022.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de resiliencia que presentan los niños y niñas de un Centro de acogimiento residencial, en la ciudad de Arequipa, 2022.
- Identificar el nivel estresores cotidianos presente en los niños y niñas de un Centro de acogimiento residencial, en la ciudad de Arequipa, 2022.
- Reconocer el estresor cotidiano con mayor predominio en los niños y niñas de un Centro de acogimiento residencial, en la ciudad de Arequipa, 2022.
- Describir las dimensiones de resiliencia, con mayor desarrollo en los niños y niñas de un Centro de acogimiento residencial, en la ciudad de Arequipa, 2022.

Antecedentes teórico-investigativos

Resiliencia

Resiliencia, término que originalmente proviene, desde el principio de la ingeniería, específicamente de la mecánica. Este concepto señala que algunos materiales utilizados en la construcción pueden volver a su forma original después de ser deformados por presión. Luego, las ciencias sociales comenzaron a utilizar este término y elaboraron su propia definición desde esta perspectiva.

Poletti y Doubs (2002) dicen que la resiliencia se ve constituida por dos factores y se ven definidos de la siguiente manera. La primera es resistir ataques y protegerse ante situaciones difíciles. La segunda consiste en la capacidad de construir una vida plena a pesar de las adversidades.

Rutter (citado en Llobet, 2005) plantea que la resiliencia consiste en un conjunto de procesos intrapsíquicos y sociales que facilitan afrontar con éxito la adversidad. No se limita a ser una característica genética adquirida, sino que se define como un proceso

complejo que resulta de la interacción efectiva entre el niño y su entorno.

Así mismo, la resiliencia describe una buena adecuación en las tareas del desarrollo social del sujeto como resultado de la interacción de la persona con su medio ambiente. En cambio, para Domínguez (2005), la resiliencia viene a ser el proceso de adaptarse de manera adecuada ante situaciones complicadas o fuentes significativas como el estrés.

Werner y Smith (1992) llevaron a cabo un estudio longitudinal con un grupo de personas desde su nacimiento hasta los 40 años. En su investigación, observaron que, a pesar de enfrentar múltiples factores de riesgo que aparentemente los predisponían a desarrollar problemas en el futuro, algunos niños lograron convertirse en adultos exitosos, formar familias estables y contribuir de manera significativa y positiva a la sociedad. Muchos de estos niños provenían de estratos socioeconómicos bajos, eran hijos de madres adolescentes solteras o pertenecían a grupos étnicos marginados, además de haber nacido con bajo peso. La observación de estas circunstancias llevó a Werner (1992, pp. 34-36) a introducir inicialmente el concepto de "niños invulnerables". Este término, que evolucionó hacia el concepto de "invulnerabilidad", se definió como la capacidad de desarrollar un estado de salud óptimo incluso en entornos ambientales adversos.

Con el paso de tiempo se dieron cuenta que el significado de invulnerabilidad como concepto era un poco extremo y que podía tener una serie de connotaciones biologicistas, con un énfasis remarcado en lo genético. Motivo por el cual se realiza una búsqueda de un concepto menos rígido y que tenga una connotación más global que reflejara la posibilidad de que el sujeto pueda enfrentarse de manera efectiva antes eventos estresantes, severos y acumulativos. Por lo cual se empieza a usar la terminología "capacidad de afrontar"

Es por ello por lo que desde los años ochenta empieza a existir una tendencia

creciente por buscar tener información sobre aquellas personas que logran desarrollar este tipo de competencias, aún después de haber sido criados en ambientes sujetos a condiciones desfavorable, o frente a eventos que incrementa la posibilidad de mostrar patologías a nivel mental o social. Finalmente, se determinó que el término "resiliente", adoptado del inglés *resilience*, describía de forma precisa las cualidades mencionadas, mientras que el sustantivo "resiliencia" representaba esta condición en su totalidad (Munist et al., 1998).

Enfoques complementarios

Es importante diferenciar entre el enfoque de resiliencia y el enfoque de riesgo, ya que ambos provienen de la aplicación del método epidemiológico a los fenómenos sociales, pero se centran en aspectos diferentes que, al mismo tiempo, se complementan entre sí. Es por ello que deben ser considerados de forma conjunta ya que brindan una máxima flexibilidad, genera un enfoque global, pero sobre todo fortalece su aplicación en la promoción de un desarrollo sano. (Munist, et al., 1998)

Enfoque de riesgos. Este enfoque se concentra en la enfermedad, los síntomas y las características vinculadas a una alta probabilidad de daño biológico o social, lo que ha permitido su implementación en diversos programas de atención primaria (Munist et al., 1998).

Enfoque de Resiliencia. En este tipo de enfoque se trata de explicar un modelo basado en la terminología "del desafío" o "de la resiliencia", que busca demostrar que cuando se encuentra presente una fuerza negativa, expresadas en términos de daños o riesgos, estas situaciones no asumen la existencia de un niño indefenso que sufrirá inevitablemente daños permanentes. Por el contrario, se describe la presencia de factores protectores que pueden

neutralizar o mitigar el impacto de dichas fuerzas, reduciendo así sus efectos negativos. Por lo tanto, no se debería interpretar este enfoque como una oposición del enfoque de riesgo, sino verlo como un complementario lo enriquece, aumentando así su aptitud para estudiar la realidad y desarrollar intervenciones eficaces. (Munist, y otros, 1998).

Factores que condicionan a la resiliencia

La interacción de diversos factores ayuda a fomentar el desarrollo de la resiliencia. Numerosas investigaciones destacan que un elemento clave en la construcción de la resiliencia es contar con vínculos afectuosos y de apoyo tanto en el ámbito familiar como fuera de él. Estos lazos generan confianza y amor, sirven como ejemplos a seguir y, al mismo tiempo, brindan estímulo y seguridad, fortaleciendo así la capacidad resiliente de las personas.

La resiliencia posee una naturaleza compleja y multidimensional, englobando factores individuales, familiares y socioculturales. Dado que en estos tres ámbitos existen situaciones y eventos que pueden ser tanto favorables como desfavorables para el desarrollo infantil, se destacan dos conceptos clave: los factores de riesgo y los factores protectores (Panez, 2002).

Rutter (1990) enfatiza la relevancia de reconocer aquellos factores protectores y de riesgo, ya que estos posibilitan prever resultados positivos o negativos en el desarrollo infantil. Según Rutter, el riesgo y la protección no son simplemente atributos permanentes o experiencias aisladas, sino procesos interactivos que están vinculados a momentos clave en la vida de una persona. Para entender la resiliencia, es necesario comenzar por analizar las conceptualizaciones clave de los factores protectores que la fomentan.

Desarrollo de la resiliencia

García, Rodríguez y Zamora (2009) explican que la resiliencia no debe considerarse un rasgo fijo de la personalidad, sino más bien una habilidad que debe ser cultivada de manera continua para fomentar comportamientos, pensamientos y acciones positivas. De este modo, la resiliencia representa una forma distinta de enfrentar los problemas cotidianos, permitiendo una perspectiva diferente para hacer frente al estrés, eventos traumáticos, amenazas y dificultades dentro del núcleo familiar. Esta habilidad es el resultado de diversos factores, lo que nos permite ver la vida desde otro ángulo, aceptar las situaciones difíciles y buscar soluciones a los problemas, mientras se gestionan las emociones en situaciones de alto riesgo psicológico.

Perfil del niño resiliente

Los niños y adolescentes resilientes tienden a responder de manera más positiva al contacto con otras personas y suelen generar respuestas favorables en su entorno. Durante la primera infancia, se caracterizan por ser activos, flexibles y adaptables. Este componente incluye cualidades como la disposición para responder a estímulos, facilidad para comunicarse, capacidad de mostrar empatía y afecto, así como comportamientos prosociales.

El sentido del humor es una cualidad cada vez más valorada y se asocia positivamente con la resiliencia. Implica la capacidad de encontrar tranquilidad al reírse de las propias adversidades.

Como resultado, los niños resilientes suelen mostrar relaciones positivas con los demás. En los adolescentes, la competencia social se manifiesta principalmente en la interacción con sus pares y en la habilidad para entablar amistades con personas de su misma edad. Con el tiempo, esta cercanía con los amigos se vuelve más selectiva, evolucionando de

actividades grupales a interacciones en pareja. Es habitual que surjan relaciones sentimentales, las cuales actúan como indicadores positivos de competencia social. En este contexto, el adolescente resiliente destaca por su notable capacidad para construir y mantener relaciones saludables con los demás.

Características del niño resiliente

Diversos estudios han evidenciado que ciertos atributos personales están positivamente relacionados con el desarrollo de una personalidad resiliente. Entre estos atributos se destacan: un adecuado manejo de las emociones y los impulsos, lo que facilita enfrentar situaciones estresantes; autonomía para tomar decisiones propias; sentido del humor, que ayuda a liberar tensiones; alta autoestima, evidenciada en valoraciones positivas de uno mismo; empatía para comprender a los demás; capacidad de análisis y comprensión de las circunstancias; competencia cognitiva; y habilidades de atención y concentración, esenciales para tomar decisiones más acertadas (Munist et al., 1998).

Competencia Social. Los niños y adolescentes resilientes interactúan de forma positiva con su entorno social, lo que les permite ser más activos, flexibles y adaptables al ambiente en el que se desenvuelven, especialmente durante la infancia. Estos niños suelen destacar por características como la disposición para responder a diversos estímulos, facilidad para comunicarse, empatía, solidaridad, amabilidad, afecto y comportamientos pro sociales. De manera similar, los adolescentes resilientes son capaces de establecer vínculos positivos con otras personas (Munist et al., 1998).

Resolución de Problemas. Las investigaciones evidencian que la capacidad de resolución de problemas puede identificarse desde la primera infancia, siendo un indicador clave de resiliencia en los niños. Esta habilidad implica un pensamiento abstracto, reflexivo

y flexible. Los estudios también revelan que muchos adultos con problemas psicológicos no lograron desarrollar de manera adecuada la resiliencia durante su infancia y adolescencia (Rutter, 1987).

Autonomía. Los niños resilientes desarrollan la capacidad de identificar sus propios límites, tomar decisiones autónomas y reconocer los factores que afectan a sus padres. Por ello, comprenden que no son responsables de esos problemas y que pueden construir una vida distinta. El distanciamiento adaptativo supone dos retos clave: primero, que los niños no se sientan obligados a asumir el peso de las dificultades de sus padres, lo cual es vital para integrarse bien en su entorno social, escolar y comunitario, sin cargar con culpas ajenas; segundo, que la familia no domine su mundo interno ni lo convierta en una herramienta para resolver sus propios conflictos. Este distanciamiento crea un espacio protector para fomentar la autoestima y la capacidad de alcanzar metas constructivas (Munist, et al, 1998).

Sentido de Propósito a Futuro. La proyección hacia el porvenir está estrechamente vinculada con la autonomía, la sensación de eficacia personal y la confianza en la capacidad de influir en el entorno. En esta dimensión se incluyen características protectoras como expectativas realistas respecto al futuro, enfoque en el logro de metas, motivación hacia el éxito, fe en un porvenir más prometedor, y un sentido de coherencia y anticipación. Este último aspecto se destaca como uno de los indicadores más relevantes para predecir resultados favorables en términos de resiliencia (Munist, et al, 1998).

Resiliencia en el contexto educativo

En el ámbito educativo, comprender el funcionamiento de la resiliencia implica enfocarse en la adquisición y desarrollo de competencias que potencien las fortalezas en lugar de centrarse en las debilidades. Diversos estudios han evidenciado que los niños con

comportamientos resilientes han logrado superar experiencias negativas, fortaleciéndose a lo largo del proceso. Por ello, la resiliencia en el contexto educativo se convierte en un tema crucial para promover la capacidad de niños y adolescentes de afrontar su desarrollo personal e inserción social de manera óptima (Melillo, Rubbo y Morato, 2004).

Por esta razón, la construcción de la resiliencia en las instituciones educativas implica incorporar factores que fomenten la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003). Brindar afecto y apoyo, proporcionando respaldo y aliento incondicional, se convierte en la base y el pilar para el éxito académico.

Siempre debe haber un “adulto significativo” dispuesto a “dar la mano” que necesitan los estudiantes para su desarrollo educativo y su contención afectiva.

Rol del centro educativo

Hay que entender que el rol de la escuela no consiste únicamente en brindar conocimientos de carácter científico o informativo, sino que tienen el papel de proporcionar apoyo a la persona en todas sus dimensiones” (Mateu, Gil, García, 2013), pero en estos últimos años, específicamente estos últimos años, donde se produjo la pandemia del COVID-19 se ha evidenciado que el trabajo de promoción de la resiliencia se encuentra relegado a un plano secundario. Existen diversas razones que explican esta situación, las cuales se detallan a continuación. Es evidente que, debido a la falta de formación en desarrollo emocional, los docentes enfrentan limitaciones ocasionadas por la carencia de capacitación y recursos necesarios para intervenir en distintos casos, además de las dificultades que implica adaptarse a las nuevas medidas sanitarias.

Sin embargo, el trabajo de carácter emocional, al no ser algo fácilmente cuantificable, no puede medirse con facilidad, lo que lleva a que generalmente se considere como parte de

los contenidos transversales. Esto depende de la iniciativa e interés de cada docente para integrar o no estos contenidos en su asignatura.

Rol del educador

Las personas que trabajan en el ámbito educativo pueden convertirse en excelentes asesores, guías y tutores de la resiliencia, pero para lograrlo deben desarrollar una serie de cualidades y habilidades. Mateu, Gil y García (2013) destacan las siguientes características del educador resiliente.

El educador resiliente es capaz de convertir las adversidades, tanto las propias como las de sus alumnos, en desafíos. Se caracteriza por ser una persona empática, capaz de comprender y manejar las situaciones difíciles que enfrentan sus estudiantes.

Es un recurso de apoyo emocional con sus estudiantes.

El educador resiliente tiene la capacidad de abordar y manejar diversas situaciones emocionales, proporcionando el apoyo adecuado y necesario a sus estudiantes, ayudándoles a superar sus dificultades emocionales y a continuar con su proceso de aprendizaje.

El educador resiliente se convierte en un modelo a seguir, guiando a sus estudiantes con actitudes positivas y motivándolos a perseverar, manteniendo siempre una postura optimista frente a los retos.

El educador resiliente reconoce y elogia los logros y comportamientos positivos, estableciendo límites y normas acordadas de manera consensuada. De esta forma, fomenta continuamente las actitudes positivas de sus estudiantes, tratándolos a todos por igual sin distinciones.

El educador resiliente expresa sus emociones de manera respetuosa, escuchando y valorando las de sus estudiantes. Es preciso, empático y oportuno en su comunicación,

ofreciendo opiniones abiertas cuando es necesario, siempre respetando la integridad de sus alumnos.

El educador resiliente es empático con sus estudiantes, promoviendo la importancia de la empatía entre todos.

El educador resiliente realiza una observación cuidadosa y continua, detectando las situaciones pertinentes y proporcionando comentarios en el momento adecuado, asegurándose de no dañar los sentimientos de los estudiantes.

Es capaz de reír y ajustarse a los cambios, aplicando estas habilidades en el aula sin recurrir a ironías. Reconoce el valor del humor en el entorno educativo, empleándolo en momentos específicos para detener burlas concretas y fomentando el optimismo como una herramienta eficaz para inspirar a sus estudiantes.

Tiene presente el uso de la escucha activa, especialmente ante personas que se encuentran atravesando situaciones adversas o traumáticas.

Es atento, directo y tiene la capacidad de escuchar cuando alguien necesita su apoyo, reconociendo las necesidades de sus estudiantes y buscando soluciones efectivas.

Escucha propuestas de sus estudiantes y los incentiva, enfocándose primordialmente en sus necesidades. Debido a ello los motiva constantemente y busca propiciar su creatividad e imaginación.

Gonzáles, Valdez y Zavala (2008) llevaron a cabo un estudio para analizar los factores de resiliencia en 200 estudiantes, hombres y mujeres, de entre 14 y 18 años, pertenecientes a secundaria y preparatoria. Los resultados, diferenciados por sexo, revelaron que los varones mostraron mayor resiliencia, destacando por su independencia, mientras que las mujeres alcanzaron niveles de resiliencia cuando

contaban con un apoyo externo significativo o mostraban cierta dependencia. En conclusión, la resiliencia se considera esencial, ya que las personas deben transformarse internamente para afrontar las adversidades de su realidad.

Borbarán, Contreras, Estay, Restovic y Salamanca (2005) llevaron a cabo un estudio descriptivo con el objetivo de recopilar y organizar información sobre la resiliencia y su contribución en el ámbito de la educación infantil. Para evaluar la resiliencia, emplearon la Escala de Walding y Young, cuyos resultados evidenciaron niveles destacados de autonomía y empatía. En conclusión, la resiliencia se define como la capacidad humana para enfrentar y superar situaciones adversas, logrando fortalecerse tras ellas. Al considerarla una habilidad, su desarrollo es posible, siempre que se reconozcan los factores protectores internos y externos que potencian la respuesta de las personas ante riesgos.

Jadue, Galindo y Navarro (2004) llevaron a cabo un estudio cualitativo descriptivo con el propósito de identificar factores de protección y riesgo que influyen en el fortalecimiento de la resiliencia dentro de una comunidad educativa en contexto de riesgo social. La muestra estuvo compuesta por 192 participantes, incluyendo niños, sus padres y docentes. A estos se les aplicaron encuestas descriptivas, entrevistas individuales, el Inventario de Autoestima de Coopersmith, así como técnicas adicionales como la observación participante y el análisis de fuentes directas. Los

resultados revelaron que los docentes tenían un bajo nivel de experiencia profesional. En consecuencia, los autores concluyen que es fundamental aprovechar los recursos y capacidades de los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo las relaciones dentro de esta y promoviendo un cambio de perspectiva en los docentes hacia sus estudiantes y familias.

Cáceres (2013) realizó una investigación titulada “Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes de la IE Mariscal Cáceres del distrito de Ciudad Nueva”. En este estudio, se utilizó la Escala de Resiliencia para evaluar la capacidad resiliente de los adolescentes, junto con un formulario para identificar los factores asociados a dicha capacidad, en una muestra de 250 jóvenes. Los resultados indicaron que el 34,8% de los adolescentes con resiliencia media presentaron más factores de riesgo, mientras que el 32,8% mostraron mayores factores protectores. Entre quienes tienen alta resiliencia, el 10,8% identificaron más factores protectores y el 6,0% más factores de riesgo. Por otro lado, el 10,0% con resiliencia baja evidenciaron más factores protectores y el 5,6% más factores de riesgo. Además, el 43,6% de los adolescentes consideraron a la familia como un factor protector y el 56,8% señalaron a la escuela, mientras que el 56,4% identificaron a la familia como factor de riesgo y el 4,2% a la escuela.

Peña (2009) llevó a cabo un estudio con el objetivo de identificar y comparar los niveles de fuentes de resiliencia en un grupo de estudiantes de entre 9 y 11 años, provenientes de colegios nacionales de Lima y Arequipa. La muestra estuvo conformada por 652 estudiantes, de los cuales 311 eran de Lima y 341 de Arequipa, con una distribución de 332 varones y 320 mujeres. Para poder realizar la medición, se utilizó el Inventario de

Fuentes de Resiliencia (INFRES), elaborado y validado por Peña (2008). Los resultados indicaron que no existieron diferencias significativas en las fuentes de resiliencia entre los grupos de Lima y Arequipa, pero sí se observaron diferencias destacables entre varones y mujeres. Se concluyó que las niñas mostraron una mayor competencia social y podrían ser más resilientes que los varones en situaciones de adversidad.

Prado y Del Águila (2003) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los niveles de resiliencia en un grupo de 155 estudiantes de Lima, con edades entre 12 y 14 años, de los cuales 80 eran mujeres y 75 varones. Se considerarán factores como el género y el nivel socioeconómico (alto, medio y bajo). Para la recolección de datos, se utilizó la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young.

Según los resultados obtenidos, se concluye que no hay diferencias significativas en el comportamiento resiliente relacionado con el género ni con el nivel socioeconómico. No obstante, se identificaron diferencias significativas en las áreas de interacción y creatividad a favor del estrato bajo, y en la iniciativa a favor del nivel alto.

Estresores cotidianos

La Organización Mundial de la Salud (OMS) a llegado a definir el estrés como una reacción a nivel fisiológico que prepara al organismo para una respuesta (OMS, 1994)

Entendiendo esta perspectiva, el estrés puede considerarse como un estímulo que desencadena una respuesta necesaria para la supervivencia. Esta respuesta puede ser adecuada y coherente con la situación, o bien, en algunos casos, puede resultar exagerada o desproporcionada.

Pero también no podemos olvidar que el estrés posee diferentes enfoques, entre

ellos, lo de mayor importancia son los siguientes:

El enfoque fisiológico y bioquímico destaca la importancia de la respuesta orgánica, enfocándose en cómo el estrés surge desde el interior del individuo, afectando su cuerpo y procesos biológicos.

El enfoque psicosocial pone énfasis en el estímulo o la situación que genera el estrés, centrándose en los factores externos que desencadenan la respuesta de estrés en la persona.

Ahora, también tenemos el enfoque mediacional o transaccional, que ha hecho hincapién definir el estrés de forma interactiva.

No obstante, existe otra perspectiva que se enfoca en la calidad o naturaleza del estrés, diferenciando entre el estrés negativo, llamado distrés, y el estrés positivo.

Un estudio reciente presentó un enfoque innovador sobre el estrés, denominado modelo integrador multimodal, que sugiere que el estrés no puede definirse de manera unívoca. En lugar de ello, debe entenderse como un conjunto de variables que operan de forma sincrónica y diacrónica, influyendo a lo largo del ciclo vital (Berrio y Mazo, 2011).

Ana María Regueiro define el estrés como una reacción fisiológica del organismo en la que intervienen diversos mecanismos de defensa para enfrentar una situación percibida como amenazante. Además, señala que el estrés es una respuesta natural y esencial para la supervivencia; Sin embargo, el problema surge cuando esta respuesta se activa en exceso, generando una sobrecarga de tensión que afecta al organismo y ocasiona enfermedades y anomalías patológicas que, en última instancia, dificultan el desarrollo y el funcionamiento del cuerpo humano (Regueiro, 2017).

La doctora María Trianes et al. (2012) define el estrés desde tres perspectivas:

como un estímulo, una respuesta y un acontecimiento-reacción. Esto implica que el estrés como estímulo se refiere a la exposición a factores externos, conocidos como estresores, que tienen la capacidad de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.

El estrés como respuesta se refiere específicamente a las manifestaciones fisiológicas, emocionales o conductuales del organismo frente a los estresores. Por último, el estrés como relación acontecimiento-reacción se interpreta como la interacción particular entre la persona y su entorno, percibida por el individuo como una amenaza para sus recursos o como un factor que compromete su bienestar.

Modelos teóricos del estrés

Estrés como estímulo

Este enfoque, está fundamentado en un modelo de estrés como estímulo de Fernández (2009, p.26) donde busca explicar que “Existen ciertas condiciones en el ambiente que nos ocasionan sentimientos de tensión que se pueden interpretar como amenazantes o peligrosas, los cuales se denominan estresores”.

Desde esta perspectiva, el estrés puede definirse como una característica del ambiente, lo que permite vincular el concepto de estrés como una estimulación negativa que afecta al organismo con aspectos como la enfermedad, la salud y el bienestar. Esta definición fue originalmente propuesta por Cannon (1932) y por Holmes y Rahe (1967), citados por Fernández (2007), destacando la relevancia de documentar de manera objetiva tanto la ocurrencia como los efectos de las situaciones ambientales, independientemente de la evaluación cognitiva que estas reciban (Grant, Stuhlmacher, Thurm, McMahon y Halpert, 2003).

Estrés como respuesta

Este modelo explica las distintas reacciones que un individuo puede experimentar frente a estímulos adversos (Fernández, 2007). Selye (1936) fue el primer autor en describir un conjunto de respuestas fisiológicas del organismo ante estímulos negativos, llamándolo Síndrome General de Adaptación (SGA), conocido actualmente como respuesta de estrés. Según este modelo, el organismo se activa para enfrentar un estresor, evocando un patrón de respuesta que puede ser físico, psicológico, cognitivo o emocional. El estrés se define como un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas frente a estímulos nocivos o negativos. Independientemente de la causa, la respuesta sigue un patrón uniforme, siendo inespecífica en sus manifestaciones. Para manejar el incremento de demandas, el organismo activa el eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal y el sistema nervioso autónomo, desarrollándose en tres fases: alarma, resistencia y agotamiento.

En la fase de alarma, ante un evento estresante, el individuo experimenta una reacción fisiológica intensa, activándose los sistemas nervioso simpático y endocrino, lo que genera síntomas como aumento de la presión arterial, niveles elevados de adrenalina, y aceleración del pulso y la respiración (Sandi, Venero y Cordero, 2001). La fase de resistencia ocurre cuando el organismo adapta su respuesta al estresor, disminuyendo los signos de activación y recuperando gradualmente un estado de equilibrio funcional.

Finalmente, la fase de agotamiento aparece si el estresor persiste de forma severa y prolongada. En esta etapa, los recursos del organismo se agotan, causando daños que, en ocasiones, son irreversibles. Los síntomas iniciales de la fase de alarma reaparecen, y

el organismo se vuelve más vulnerable a trastornos y disfunciones orgánicas.

Estrés como interacción estímulo – respuesta

Esta teoría se fundamenta en un modelo transaccional que integra la interacción entre estímulo y respuesta, relacionando el estrés como estímulo con el estrés como respuesta. En este contexto, Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como la interacción entre las condiciones ambientales y la percepción individual del grado y tipo de amenaza, daño o pérdida. Este modelo transaccional subraya que la experiencia del estrés depende de la subjetividad con la que el individuo evalúa las demandas ambientales y las interpreta como amenazantes, desafiantes o perjudiciales (Fernández, 2007).

Según Fernández (2009, p. 26), “esta transacción implica una interacción entre la persona y el entorno,” destacando la importancia de cómo el individuo percibe y reacciona ante las situaciones estresantes. Así, el modelo se centra en la relación entre la persona y su entorno, permitiendo que esta evalúe si las demandas externas superan sus recursos y si esto representa un riesgo para su salud. Por lo tanto, la forma en que una persona interpreta una situación determina si esta es considerada estresante.

Cabe destacar que las diferencias individuales tienen un rol crucial en los procesos de estrés. Factores personales como la predisposición, las motivaciones, las actitudes y las experiencias previas influyen significativamente en cómo las personas perciben y evalúan las demandas del entorno.

Cannon (1911), citado por Quinteros (2020), señala que Walter B. Cannon, un fisiólogo pionero en el estudio del estrés, introdujo el término para describir los estímulos que provocan la reacción de lucha o huida ante situaciones estresantes. Según Cannon, el estrés resulta de una sobre estimulación del entorno, lo que genera una ruptura

en la homeostasis, entendida como la capacidad de los organismos vivos para mantener el equilibrio interno en sus funciones corporales.

Posteriormente, Cannon (1929), referido por Fernández (2009), detalló la respuesta de lucha o huida como una reacción automática que los organismos presentan frente a amenazas externas o internas. Este proceso implica la activación del sistema nervioso simpático y del sistema endocrino, provocando un aumento en los niveles de adrenalina y noradrenalina, así como una aceleración de la frecuencia cardíaca, presión arterial, azúcar en sangre, respiración y el flujo de sangre hacia los músculos.

Por su parte, Seyle (1957) definió el estrés como un conjunto de respuestas fisiológicas inespecíficas, generadas por la activación del sistema nervioso y los sistemas neuroendocrinos corticosuprarrenales ante estímulos internos o externos. Fue el primero en conceptualizar el estrés como una respuesta, en lugar de un estímulo.

Finalmente, Trianes (2002) afirma que el estrés derivado de estímulos relacionados con circunstancias externas puede ser perjudicial, alterando tanto el bienestar mental del individuo como el correcto funcionamiento de su organismo.

Estrés infantil

Doro (2013), citado por Romero (2017), describe el estrés en los niños como una combinación de miedo y ansiedad. Señala que este puede surgir de diversas situaciones que requieran que el niño se adapte, lo cual puede generar una ansiedad difícil de manejar. Entre estas situaciones, los estímulos del entorno son una causa relevante.

Trianes (2002) identifica tres ámbitos principales donde se genera estrés en la infancia: la escuela, la familia y la salud. De estos, el entorno familiar es el más significativo para el niño, ya que en él se desarrolla su bienestar físico, emocional y

educativo.

Estresores cotidianos en la infancia

El estrés cotidiano en los niños puede definirse como la incapacidad de responder de manera efectiva a las demandas de la vida diaria (Álvarez, 2005, pag. 3). Este tipo de estrés se origina principalmente en los pequeños desafíos o contratiempos que enfrentan a diario, y su acumulación puede generar efectos significativos en su salud y bienestar. Lazarus (1984) lo describe como “ajetres diarios”, refiriéndose a esas molestias constantes que, con el tiempo, pueden irritar y sobrepasar al individuo.

Los estresores cotidianos presentan un carácter individualizado, ya que responden a situaciones normativas relacionadas con el ámbito escolar, la salud, el entorno familiar y social que resultan estresantes para cada niño o niña (Trianes y Morales, 2012). Estos estresores se manifiestan a través de respuestas físicas, emocionales o conductuales ante las circunstancias. Según Trianes et al. (2012), el estrés cotidiano infantil se define como los contratiempos y preocupaciones que los escolares enfrentan en su vida diaria. Este tipo de estrés está asociado a problemas y alteraciones en el desarrollo socioemocional, lo que subraya la importancia de contar con herramientas adecuadas para su diagnóstico en contextos familiares y escolares (p. 30).

El estrés, concebido como la interacción entre un evento y la respuesta del individuo, se define como "una relación específica entre la persona y el entorno, evaluada por esta como amenazante o que excede sus recursos, poniendo en riesgo su bienestar" (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43).

Las investigaciones han evidenciado que el estrés cotidiano puede tener un

impacto significativo en el bienestar emocional de niños y niñas. De hecho, se ha determinado que este tipo de estrés puede afectar más negativamente el desarrollo emocional de los niños y adolescentes que el estrés vital o agudo, especialmente cuando se enfrentan a acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000). Esto subraya la importancia de abordar el estrés cotidiano de manera efectiva para prevenir consecuencias emocionales a largo plazo.

Morales (2017), en su estudio titulado *“Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, auto concepto, habilidades sociales e inteligencia emocional”*, realizado con una muestra de 154 estudiantes de Educación Secundaria en España, evidenció importantes vínculos entre estas variables.

Entre las principales conclusiones, se resalta que los estudiantes que utilizan estrategias efectivas de afrontamiento, como la búsqueda de información, el asesoramiento, la actitud positiva y la solución activa, obtienen puntuaciones más altas en auto concepto académico, inteligencia emocional y habilidades sociales. Además, se identificaron relaciones inversas entre el auto concepto académico y la estrategia de indiferencia, así como entre la reparación emocional (una dimensión de la inteligencia emocional) y el comportamiento agresivo.

Por otro lado, se encontraron efectos directos positivos de las habilidades sociales y algunas dimensiones del auto concepto sobre estrategias productivas de afrontamiento, como la búsqueda de información y guía. En contraste, las habilidades sociales y el auto concepto también influyeron negativamente sobre estrategias improductivas de afrontamiento, la conducta agresiva y la evitación conductual.

En síntesis, este estudio reafirma la importancia de la gestión emocional en el

afrontamiento del estrés cotidiano, subrayando que las habilidades sociales y un auto concepto fortalecido son esenciales para adoptar estrategias adaptativas y superar situaciones estresantes de manera efectiva.

Puigbó et al. (2019), en su estudio titulado *“Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano”*, realizado en España con una muestra de 50 personas entre 18 y 25 años, exploraron cómo las distintas dimensiones de la inteligencia emocional percibida (IEP) influyen en las estrategias de afrontamiento frente al estrés cotidiano.

Los resultados principales revelaron lo siguiente:

Alta claridad emocional: Las personas con esta característica tendieron a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en el problema, aceptaron sus emociones con mayor facilidad y rechazaron menos las experiencias emocionales negativas.

Alta reparación emocional: Estas personas también mostraron preferencia por estrategias centradas en el problema, recurrían con mayor frecuencia a la búsqueda de apoyo social y rechazaban menos las emociones negativas.

Alta atención emocional: Las personas con alta atención a sus emociones se caracterizaron por aceptar sus emociones y buscar apoyo social como estrategia para enfrentar el estrés.

En conjunto, estos hallazgos indican que la inteligencia emocional percibida desempeña un papel crucial en el bienestar emocional, al fomentar el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento. Esto resalta la importancia de desarrollar habilidades emocionales para manejar eficazmente el estrés cotidiano y mejorar la calidad de vida.

En cuanto a las investigaciones nacionales sobre estresores, Lanchipa (2019)

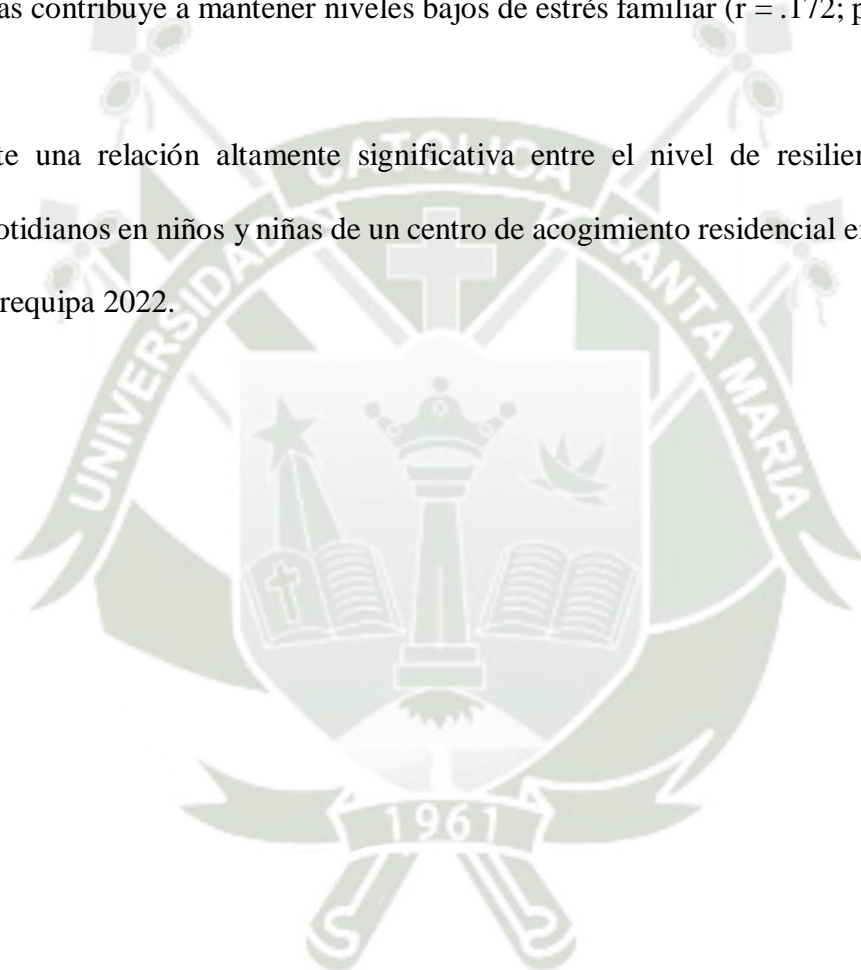
presentó una tesis titulada "Estrés cotidianos y el afrontamiento del estrés en niños de 8 a 11 años de la ciudad de Arequipa", cuyo objetivo fue analizar las diferencias en la percepción de los estresores cotidianos y las estrategias de afrontamiento utilizadas por niños de ese rango de edad. El estudio incluyó a 734 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y empleó un diseño transversal descriptivo-comparativo. Entre las conclusiones más destacadas, se logró identificar que los estresores relacionados con la salud y la familia son percibidos como de nivel medio tanto por niñas como por niños, mientras que los estresores escolares son percibidos mayoritariamente como de nivel bajo por ambos sexos. Adicional a ello, se encontró que los niños varones llegan a percibir una mayor cantidad de estresores en la escuela y la familia en comparación con las niñas. También se observaron diferencias significativas en el uso de estrategias de afrontamiento según el sexo: las niñas tienden a utilizar más estrategias como la solución activa y el afrontamiento centrado en la emoción, mientras que los niños recurren con mayor frecuencia a la evitación. Este estudio mostró que factores como la edad, el sexo y el tipo de institución educativa tienen un impacto significativo en la percepción de los estresores cotidianos y en las estrategias de afrontamiento empleadas

Por otro lado, Contreras (2021) llevó a cabo un estudio sobre los estresores cotidianos e inteligencia emocional en niños durante el confinamiento por COVID-19. La muestra que se realizó incluyó a 142 estudiantes de cuarto a sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 40048 "Antonio José de Sucre", que se encuentra ubicada en el distrito de Yanahuara. Para evaluar las variables, se utilizaron el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos y el Test Conociendo mis Emociones, adaptados y validados para el contexto peruano. Los resultados indicaron que no existe

una relación directa entre los estresores cotidianos y la inteligencia emocional. Sin embargo, se identificaron relaciones bajas pero significativas entre ciertas dimensiones. Por ejemplo, la dimensión de socialización mostró que relaciones amistosas positivas están asociadas con niveles bajos de estrés familiar ($r = .147$; $p < .05$), mientras que la dimensión de solución de problemas reveló que la capacidad para resolver eficazmente los problemas contribuye a mantener niveles bajos de estrés familiar ($r = .172$; $p < .05$).

Hipótesis

Existe una relación altamente significativa entre el nivel de resiliencia y los estresores cotidianos en niños y niñas de un centro de acogimiento residencial en la ciudad de Arequipa 2022.





Método

El presente estudio es de tipo relacional, ya que describe la relación entre dos conceptos o variables en un momento específico: resiliencia (Hernández, Fernández, Baptista, 1996). Su diseño es no experimental y de corte transversal.

Es no experimental porque no se ejerce un control directo sobre las variables independientes, ya que estas ya han ocurrido o son inherentemente no manipulables (Kerlinger, 1988).

Es un estudio transversal porque las variables se han medido en un único momento; se evalúan las características de uno o más grupos de unidades (estresores cotidianos y resiliencia) en un instante específico, sin la intención de analizar la evolución de estas unidades a lo largo del tiempo (Hernández, Fernández, Baptista, 1996).

Instrumento

Para la realización de este estudio, se empleó la técnica de evaluación de pruebas, utilizando dos instrumentos para medir las variables, los cuales se detallan a continuación:

Instrumento 1: Inventario de factores personales de resiliencia

El Inventario de Factores Personales de Resiliencia que fue diseñado por Ana Cecilia Salgado (2004), se basó en la propuesta de resiliencia de la Regional Training (1999). Esta prueba mide los factores personales que se relacionan con la resiliencia. El inventario cuenta con cinco factores: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. La prueba está compuesta por 48 afirmaciones, y el sujeto evaluado debe responder con una opción afirmativa o negativa. Los factores que contempla la prueba son los siguientes:

Autoestima, representada por 10 ítems, refleja una percepción positiva de sí mismo que facilita enfrentar y superar adversidades. Una autoestima adecuada permite a las personas procesar y superar la confusión emocional que generan experiencias dolorosas, como el fracaso o situaciones que perciben como una amenaza personal. Este constructo actúa como un recurso esencial para clarificar y manejar de manera efectiva los desafíos emocionales.

Empatía, evaluada mediante 10 ítems, representa la capacidad de una persona para interpretar y comprender los pensamientos y emociones de los demás. Esta habilidad fomenta sentimientos de simpatía, comprensión y ternura hacia los otros, facilitando la conexión emocional y la interacción social positiva.

Autonomía, medida a través de 10 ítems, refleja la capacidad del niño para tomar decisiones y llevar a cabo acciones de manera independiente, en concordancia con sus intereses y habilidades, considerando su etapa de desarrollo.

Humor, evaluado mediante 10 ítems, se relaciona con la disposición del espíritu hacia la alegría, permitiendo distanciarse del foco de tensión, relativizar las situaciones, adoptar una perspectiva positiva, abordar los problemas de manera lúdica y encontrar elementos cómicos incluso en medio de la adversidad.

Creatividad, evaluada a través de 8 ítems, refleja la capacidad de generar orden, belleza y objetivos a partir del caos y el desorden, demostrando ingenio y originalidad en la resolución de problemas y la adaptación a las circunstancias.

El inventario demuestra un alto nivel de validez global, con un coeficiente de 0,96.

Específicamente, los factores individuales presentan los siguientes niveles de validez:

Autoestima con 0,98, Empatía con 0,99, Autonomía con 0,93, Humor con 0,97 y Creatividad

con 0,94, todos con un nivel de significación estadística de .001. Además, las normas se presentan en términos de puntajes T, categorías y rangos percentilares correspondientes.

En cuanto a la confiabilidad, se llevó a cabo mediante tres tipos de análisis. Primero, se evaluó la cantidad de valores perdidos en las variables. Posteriormente, se proporcionaron estadísticas descriptivas básicas basadas en medidas de tendencia central, dispersión y distribución. Finalmente, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de dos vías (2x4) considerando las variables de género y edad, analizadas tanto de forma independiente como en interacción, para evaluar su efecto sobre los puntajes de los factores de resiliencia. Adicionalmente, se realizaron análisis complementarios para reforzar la confiabilidad del instrumento.

Instrumento 2: Inventario infantil de estresores cotidianos IIEC

El Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (I.I.E.C.), desarrollado por Ma. V. Trianes, Ma. J. Fernández-Baena, M. Escobar y E. F. Maldonado, es un instrumento tipo auto informe diseñado para recopilar información directamente del niño sobre si experimenta o no los eventos descritos. El inventario tiene dos versiones. En su primera versión, consta de 46 ítems organizados en tres dimensiones teóricas: alimentación y salud (13 ítems), escuela (15 ítems) y familia (18 ítems).

Las dimensiones mencionadas se originaron a partir de investigaciones relacionadas con los eventos estresantes que suelen ocurrir durante la infancia.

La primera versión del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos fue utilizada en un análisis epidemiológico que incluyó a 10 escolares provenientes de las 8 provincias andaluzas, cuyos resultados iniciales ya fueron obtenidos. La versión actual del inventario consta de 27 ítems que cada alumno debe completar, lo que permite evaluar el estrés

percibido frente a acontecimientos cotidianos. Estos ítems se agrupan en tres dimensiones: alimentación y salud (12 ítems), aspectos escolares y de los iguales (7 ítems), y familiares (8 ítems). A partir de este cuestionario se obtiene una puntuación global mediante auto informe, utilizando un formato de respuesta binaria (sí/no).

En esta última versión del inventario particularmente se ha reducido el número de ítems, que facilita su aplicación, comprensión y respuesta por parte de los niños. Como es habitual en este tipo de instrumentos, todos los ítems hacen referencia a eventos ocurridos en los últimos doce meses. Este período se considera ideal para analizar el impacto de los diferentes eventos cotidianos en el niño, así como para evaluar las estrategias de afrontamiento empleadas frente a ellos.

El inventario está compuesto por 22 ítems de respuesta dicotómica (SÍ/NO) que reflejan la presencia de diferentes eventos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que surgen en la interacción cotidiana con el entorno. Estos factores son propensos a generar reacciones emocionales y pueden influir de manera adversa en el desarrollo de los niños en edad escolar.

Abarca tres áreas fundamentales relacionadas con el estrés infantil, que se agrupan en los siguientes:

Problemas de Salud y Psicósomáticos, se refieren a estresores vinculados con situaciones de enfermedad, consultas médicas, dolencias menores y preocupaciones relacionadas.

Estrés en el Ámbito Escolar, engloba estresores asociados al exceso de tareas extracurriculares, conflictos en la interacción con los profesores, bajas calificaciones, problemas en las relaciones con los compañeros de clase, dificultades de concentración

percibidas, entre otros.

Estrés en el Ámbito Familiar, abarca situaciones relacionadas con el entorno familiar, como problemas económicos, falta de contacto o supervisión parental, sensación de soledad, conflictos entre hermanos y las demás.

En cuanto a la validez, antes de su aplicación en esta investigación, se realizó un análisis factorial confirmatorio para examinar la estructura factorial de la prueba. Este análisis confirmó que el test se organiza en tres dimensiones: salud, escuela y familia, las cuales presentan una alta evaluación entre sí: salud y escuela ($r = .953$; $p < .001$), salud y familia ($r = .816$; $p < .001$), y escuela y familia ($r = .727$; $p = .001$).

En la muestra española, el inventario mostró una consistencia interna de $\alpha = .81$ para la puntuación total del IIEC, con valores de $\alpha = .67$ para la dimensión de salud, $\alpha = .68$ para la de escuela, y $\alpha = .64$ para la de familia. Por otro lado, en la muestra de Arequipa, se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .716$ para la dimensión de salud, $\alpha = .68$ para la de escuela, y $\alpha = .66$ para la de familia.

Instrumento 3: Ficha sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica, Además de darse la aplicación de los cuestionarios, se incluirá al momento de evaluar una ficha en la que se solicitará algunos datos de los participantes, tales como la edad, el grado de escolaridad, conformación del núcleo familiar y tiempo en el centro de acogimiento. Esta ficha sociodemográfica tiene el objetivo de corroborar la información del participante.

Participantes

El diseño muestral de la presente investigación es de tipo no probabilística intencional o convencional porque la muestra será elegida según criterio de inclusión y

exclusión para el siguiente estudio.

Población

La población de la investigación está constituida por todos los centros de acogimiento residencial con modelo familiar de la ciudad de Arequipa, con niños entre las edades de 7 a 12 años.

Muestra

Del total de centros de acogimiento residencial con modelo familiar de la ciudad de Arequipa se encontró una institución que accedió voluntariamente a la participación.

La muestra en la investigación se encontró compuesta por 30 niños que se encontraban residiendo en un centro de acogimiento residencial con modelo familiar en la ciudad de Arequipa.

Criterios de Inclusión:

- Niños y niñas que vivan dentro del centro de acogimiento residencial con modelo familiar de la ciudad de Arequipa.
- Niños y niñas que estén dentro del rango de edad para la investigación (7 años a 12 años) establecido por el instrumento.
- Los participantes, previo a la evaluación deben aceptar participar voluntariamente a la evaluación.

Criterio de Exclusión

- Niños y niñas con alguna enfermedad física o limitación física que no le permita realizarla prueba.
- Niños y niñas con alguna discapacidad intelectual que no le permita realizar la prueba.

Procedimiento

El primer paso que se realizó fue contactarse con el director de un centro de acogimiento infantil de la ciudad de Arequipa para tener una reunión en la que se propuso, realizar la investigación en dicho centro. Se gestionó la autorización, acordando se mantenga en reserva confidencialidad los datos de la Institución y participantes. Una vez aprobada la investigación se procederá a identificar a los niños que participaran, los investigadores aplicaran los instrumentos en el horario que se coordine con el director del centro de acogimiento. Para la etapa de evaluación está planeado evaluar los 3 instrumentos en un periodo de 3 días, primero se iniciará con la ficha Sociodemográfica, luego el segundo día se evaluará el Inventario de Factores personales de Resiliencia y por último el tercer día el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos I.I.E.C, las evaluaciones se tomarán de manera grupal y el evaluador estará presente en todo momento para poder responder cualquier duda que puedan tener los niños, así mismo se pidió la presencia del director del Centro de acogimiento infantil durante la evaluación ya que al tener más confianza con el los niños puedan preguntar o intervenir con libertad al momento de las dudas que tengan.

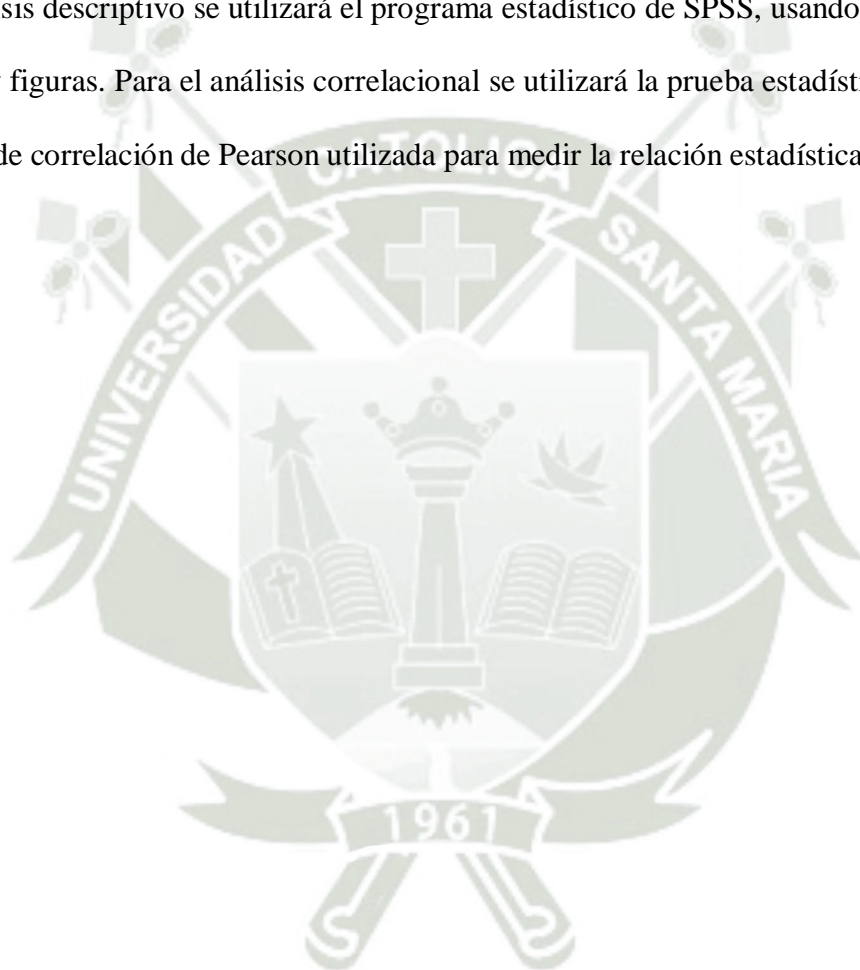
Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación, se tomó como base la relevancia de la ética en el proceso, garantizando que los resultados no estuvieran sesgados ni influenciados durante el desarrollo del trabajo. En este sentido, se aseguró la presentación del consentimiento informado previo a la aplicación de las pruebas, así como el anonimato durante su resolución, aspectos que fueron considerados en la sección de resultados. La investigación se fundamentó en los cuatro principios bioéticos de Beauchamp y Childress (1979): respeto por la autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia. En particular, se

priorizó que la participación de los evaluados no implicara ningún riesgo y que se evitara cualquier forma de discriminación o revictimización hacia los niños y niñas del centro de acogida.

Análisis de datos

Para esta investigación se realizará un procesamiento de información correlacional. Para el análisis descriptivo se utilizará el programa estadístico de SPSS, usando tablas de frecuencia y figuras. Para el análisis correlacional se utilizará la prueba estadística de coeficiente de correlación de Pearson utilizada para medir la relación estadística entre dos variables.





CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tabla 1

Distribución de niños según edad.

	f	%
7 años	3	10,0
8 años	6	20,0
9 años	3	10,0
10 años	5	16,7
11 años	5	16,7
12 años	8	26,6
Total	30	100,00

Fuente: Elaboración Propia 2023

En Tabla 1, se evaluó un total de 30 sujetos con un intervalo de edad entre 7 a 12 años, donde se observa los sujetos de 7 años, equivale al 10%; los sujetos de 8 años, equivale al 20%; los sujetos de 9 años, equivale al 10%; los sujetos de 10 años tienen una equivalencia del 16,7 %; los sujetos de 11 años equivalen al 16,7 %; los sujetos de 12 años equivalen al 26,6 %.

Tabla 2

Distribución de niños según sexo.

	f	%
Femenino	15	50,0
Masculino	15	50,0
Total	30	100,00

Fuente: Elaboración Propia 2023

En Tabla 2, de la totalidad de sujetos evaluados se observa que el 50% pertenece al género femenino y el 50% pertenece al género masculino.

Tabla 3

Nivel de problemas de salud y psicosomáticos.

	f	%
Muy Alto	4	13,3
Alto	3	10,0
Medio	9	30,0
Bajo	5	16,7
Muy Bajo	9	30,0
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

Se determinó que en la Tabla 3, del total de sujetos evaluados se observa que el 13,3% posee un nivel Muy alto en Problemas de Salud y Psicosomático, 10,0% posee un nivel Alto en Problemas de Salud y Psicosomático, 30,0% posee un nivel Medio en Problemas de Salud y Psicosomático, 16,7% posee un nivel Bajo en Problemas de Salud y Psicosomático y 30,0% posee un nivel Muy bajo en Problemas de Salud y Psicosomático.

Tabla 4

Nivel de estrés en el ámbito escolar.

	f	%
Muy Alto	7	23,3
Alto	6	20,0
Medio	7	23,3
Bajo	5	16,7
Muy Bajo	5	16,7
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En Tabla 4, del total de sujetos evaluados se observa que el 23,3% posee un nivel Muy alto en Estrés en el ámbito Escolar, el 20,0% posee un nivel alto en Estrés en el ámbito Escolar, el 23,3% posee un nivel medio en Estrés en el ámbito Escolar, el 16,7% posee un nivel bajo en estrés en el ámbito Escolar y el 16,7% posee un nivel muy bajo en Estrés en el ámbito Escolar.

Tabla 5

Nivel de estrés en el ámbito familiar.

	f	%
Muy Alto	3	10,0
Alto	5	16,7
Medio	9	30,0
Bajo	9	30,0
Muy Bajo	2	6,7
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 5, del total de sujetos evaluados se observa que el 10,0% posee un nivel Muy alto de Estrés en el ámbito familiar, 16,7% posee un nivel Alto de Estrés en el ámbito familiar, 30,0% posee un nivel Medio de Estrés en el ámbito familiar, 30,0% posee un nivel Bajo de Estrés en el ámbito familiar y 6,7% posee un nivel Muy bajo de Estrés en el ámbito familiar.

Tabla 6

Nivel de estrés cotidiano infantil.

	f	%
Muy Alto	1	3,3
Alto	8	26,7
Medio	8	26,7
Bajo	6	20,0
Muy Bajo	7	23,3
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 6, del total de sujetos evaluados se observa que el 3,3% posee un nivel Muy alto de Estrés Cotidiano Infantil, 26,7% posee un nivel Alto de Estrés Cotidiano Infantil, 26,7% posee un nivel Medio de Estrés Cotidiano Infantil, 20,0% posee un nivel Bajo de Estrés Cotidiano Infantil y 23,3% posee un nivel Muy bajo de Estrés Cotidiano Infantil.

Tabla 7

Nivel de autoestima.

	f	%
Alto	7	23,3
Medio	22	73,3
Bajo	1	3,3
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 7, del total de sujetos evaluados se observa que el 23,3% posee un nivel alto en el factor de autoestima, el 73,3% posee un nivel medio en el factor de autoestima, y el 3,3% posee un nivel bajo en el factor de autoestima.

Tabla 8*Nivel de empatía.*

	F	%
Alto	6	20,0
Medio	22	73,3
Bajo	2	6,7
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 8, del total de sujetos evaluados se observa que el 20,0% posee un nivel alto en el factor de empatía, el 73,3% posee un nivel medio en el factor de empatía, y el 6,7% posee un nivel bajo en el factor de empatía.

Tabla 9*Nivel de autonomía.*

	F	%
Alto	8	26,7
Medio	2	6,7
Bajo	2	6,7
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 9, del total de sujetos evaluados se observa que el 26,7% posee un nivel alto en el factor de autonomía, el 6,7% posee un nivel medio en el factor de autonomía, y el 6,7% posee un nivel bajo en el factor de autonomía.

Tabla 10

Nivel de humor.

	F	%
Alto	12	40,0
Medio	17	56,7
Bajo	1	3,3
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 10, del total de sujetos evaluados se observa que el 40,0% posee un nivel alto en el factor de humor, el 56,7% posee un nivel medio en el factor de humor, y el 3,3% posee un nivel bajo en el factor de humor.

Tabla 11

Nivel de creatividad.

	F	%
Alto	18	60,0
Medio	12	40,0
Bajo	0,00	0,00
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 11, del total de sujetos evaluados se observa que el 60,0% posee un nivel alto en el factor de creatividad y el 40,0% posee un nivel medio en el factor de creatividad.

Tabla 12

Nivel de resiliencia.

	F	%
Alto	11	36,7
Medio	19	63,3
Bajo	0,00	0,00
Total	30	100,0

Fuente: Elaboración Propia 2023

En la Tabla 12, del total de sujetos evaluados se observa que el 36,7% posee un nivel alto en el factor resiliencia, y el 63,3% posee un nivel medio en el factor de resiliencia.

Tabla 13

Correlación del nivel de estrés y resiliencia según Pearson.

	Resiliencia
Correlación de Pearson	-,436
Estrés Sig. (bilateral)	,016
N	30

Fuente: Elaboración Propia 2023

Como se puede observar en la tabla 13, existe una relación negativa significativa con un valor de Pearson de -0,436 y un valor de P de 0.16 entre los estresores cotidiano y la resiliencia, lo que significa que a mayor nivel de resiliencia menor será los síntomas y signos del estrés.

DISCUSIÓN

El presente estudio ha tenido como objetivo general determinar la relación entre el nivel de resiliencia y los estresores cotidianos en niños en un centro de acogimiento, en línea con este objetivo se determinó que existe una relación negativa significativa entre ambos conceptos, lo que significa que a mayor nivel de resiliencia menor será la presencia de estresores cotidianos. Estos resultados son similares a los encontrados por Castro et al. (2021), quienes determinaron que la relación de la resiliencia y el estrés es significativa de tipo negativo, por lo mismo, mencionaron que ante mayor apoyo familiar y existe una mayor sensación de bienestar y confianza lo que reduce los niveles de estrés percibido, del mismo modo, Campos y Garay (2021) determinaron que la relación presente entre la resiliencia y el estrés es de tipo negativo, por lo mismo, la presencia mayor de resiliencia procura la disminución del estrés. Los resultados difieren de lo encontrado por Choque (2020) quien determinó que ambos elementos se relacionan de forma directa positiva, lo que quiere decir que, si los niveles de resiliencia van en aumento, de la misma forma los niveles de estrés se incrementan, mientras mejor se superan las situaciones adversas, mayor estrés es el que se confronta. Similar a esto, Corrales y Gaibor (2022) encontraron que la relación entre la resiliencia y el estrés es significativa, aunque con una intensidad leve, desatacando que, el nivel de estrés encontrado en los estudiantes es alto y el nivel de resiliencia es medio, agregando también que las mujeres presentan niveles de estrés más elevados.

Ante el objetivo de identificar los niveles de resiliencia en los niños de un centro de acogimiento, se determinó que el nivel predominante de resiliencia es medio, esto implica que, son capaces de plantear buenas relaciones en su entorno social, capacidad de adaptación y facilidad para resolver problemas de forma independiente. Estos resultados son similares a

los encontrados por García et al. (2021) quienes encontraron que el nivel de resiliencia de mayor presencia en estudiantes es de nivel medio, del mismo modo, Campos y Garay (2021) encontraron que el nivel de resiliencia es de nivel alto en su mayoría. Contrario a lo encontrado en el estudio y de acuerdo con los resultados determinados por Corrales et al. (2022) el nivel de resiliencia en adolescentes es predominantemente bajo.

Ante el objetivo de identificar el nivel de estresores cotidianos en los niños de un centro de acogimiento, se determinó que, los estresores cotidianos son en su mayoría de nivel alto, estos resultados son similares a los encontrados por Corrales et al. (2022) quienes encontraron que el nivel de estrés presentado por los adolescentes se encuentra en un nivel severo, del mismo modo, García et al. (2021) determinaron que el nivel de estrés afrontado por los estudiantes es de nivel alto, similar a estos resultados, Campos y Garay (2021) determinaron que el nivel de estrés presente en los estudiantes es de nivel alto. Contrario a esto, Castro et al. (2021) encontraron que el nivel de estrés en los estudiantes es en su mayoría de nivel medio.

Ante la finalidad de reconocer el estresor cotidiano de mayor predominio en los niños de un centro de acogimiento se encontró que, el estresor familiar presenta mayor frecuencia, del mismo modo, Castro et al. (2021) determinaron que el estresor más común entre los adolescentes es el familiar, indicaron también que, la ausencia de apoyo familiar afecta de forma directa a la auto confianza, así como el sentimiento de satisfacción. Del mismo modo, García et al. (2021) determinaron que los estresores familiares son los de mayor presencia en los estudiantes, pues, la presencia de estrés tiene un impacto importante en la autoconfianza del estudiante, así como en su competencia personal.

Con la finalidad de comprobar el objetivo de describir las dimensiones de resiliencia con mayor desarrollo en los niños, se encontró que, la autonomía y la autoestima son las dimensiones de mayor presencia en los estudiantes, estos resultados son reforzados por lo encontrado por Castro et al. (2021) quienes encontraron que existe presencia de confianza en sí mismo incluso ante niveles de estrés elevados, mencionando que el nivel de confianza es moderado, encontraron también que, los estudiantes demuestran mejores niveles de comodidad en la soledad ante situaciones de estrés elevadas, por otro lado, Campos y Garay (2021) determinaron que las dimensiones de la resiliencia con mayor presencia en los estudiantes fueron la aceptación de uno mismo, así como la perseverancia y el sentirse bien, García et al. (2021) determinaron que los componentes de la resiliencia de mayor presencia en los estudiantes fue la aceptación de si mismo y la vida, así como las competencias personales.

CONCLUSIONES

Primera. Existe una relación significativa de intensidad moderada entre la resiliencia y los estresores cotidianos en los niños de un centro de acogimiento residencial en la ciudad de Arequipa 2022, por lo tanto, a mayor presencia de resiliencia, menores serán los estresores cotidianos.

Segundo. La resiliencia presentada en la mayoría de los niños de un centro de acogimiento residencial con modelo familiar, en la ciudad de Arequipa, es de nivel medio, evidenciando buenas relaciones con su ambiente, capacidad de adaptación y facilidad para resolver problemas de forma independiente.

Tercero. Se identificó que los estresores cotidianos en más de la mitad de los niños de un centro de acogimiento residencial con modelo familiar encuestados son de nivel medio alto

Cuarto. Los estresores cotidianos en los niños en el centro de acogimiento residencial con modelo familiar, en la ciudad de Arequipa, se encontró que existe un mayor predominio de estrés en el ámbito familiar, presentando un nivel alto.

Quinta. De acuerdo con las dimensiones de la resiliencia se encontró que: el nivel de autoestima predominante en los niños es medio; de acuerdo con la dimensión de empatía, el nivel predominante en los niños es medio; de acuerdo con la dimensión de autonomía el nivel es alto; finalmente, con respecto al humor, el nivel predominante es medio.

SUGERENCIAS

Primera. Se recomienda a la autoridad del albergue que solicite el apoyo del área de psicología del centro de salud más cercano para poder abordar el manejo de estrés en los niños en condición de acogimiento residencial, puesto que, el nivel de estrés es superior en el ámbito familiar.

Segunda. Se sugiere que el personal de apoyo del centro de acogimiento residencial se encuentre atento ante posibles conductas que denoten la presencia de niveles altos de estrés para, de este modo, informar a los profesionales pertinentes y poder apoyar emocionalmente a los niños de forma rápida y eficaz.

Tercera. Se sugiere al director del centro de acogimiento residencial que permita el apoyo constante de personal de la salud mental para poder prevenir conductas desbordadas de estrés en los niños.

Cuarta. Se recomienda al director del centro de acogimiento residencial solicitar charlas psicológicas para poder orientar de forma satisfactoria la resiliencia de los niños, así como permitirles aprender técnicas de manejo de estrés.

Quinta. Se recomienda al director del centro de acogimiento residencial permitir la investigación constante en los niños, pues, esto podría permitir la generalización de los resultados, además de, la ampliación de los datos a nivel nacional.

LIMITACIONES

Primera, La disponibilidad de los niños para poder realizar las evaluaciones era muy corto ya que tenían que realizar sus actividades dentro del centro de acogimiento.

Segundo, la falta de interés y el bajo nivel de concentración de los niños y niñas al momento de realizar la evaluación de los instrumentos.



REFERENCIAS

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. (Nueva York). Oxford University.

Berrio García, N. & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico1. En: *Revista de Psicología*. Vol. 3.Nº. 2. España: Universidad de Antioquia.

Domínguez, J. (2005) Resiliencia Después del Huracán Katrina y Rita.
www.apahelpcenter.org/articles/article.php?id=114.

Fernández Baena, F. J. (2007). Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia. Universidad Malacitana.

Fernández Martínez, E. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. Universidad de León

García Aretio, L. (2020). RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. (Versión Preprint), 24

García, M., Rodríguez, H., Y Zamora., J. (2009). Resiliencia, el arte de revivir. *Horizonte Docente*. En red. <http://www.educar.org/msf/Resiliencia.htm>.

Grant, K. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Moving from Markers to Mechanisms of Risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447–466.

Henderson y Milstein, (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la Investigación (Vol. 6ta Edición). Mexico: McGraw Hill Education.

Lazarus, Richard S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. In Springer publishing company.

Lazarus, Richard S., & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos (Ediciones). Liberabit, 11(11), 41-48. Lima: Universidad San Martín de Porres. Instituto de Investigación de la Escuela Profesional de Psicología.

Llobet, V. (2005). La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Maldonado Montero, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia.

Matthew, J. (2010). La gran resiliencia del pequeño libro. Sydney: Inspiring Publishers

Melillo, Rubbo y Morato, (2004). Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias. Argentina: Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2020). Gobierno del Perú. Lima, Perú. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/noticias/86971-mimp-mas-de-22-mil-ninas-ninos-y-adolescentes-en-situacion-de-riesgo-o-desproteccion-familiar-recibieron-medidas-de-proteccion>.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Resiliencia en niños y adolescentes. Madrid: Organización Panamericana de la Salud.

OMS (1994). Organización Mundial de la Salud. UNESCO.

Oros, L. B. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. Enfoques, 17(1), 85–101.

Papeles Del Psicólogo, 33(1), 30–35. Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the Odds: High-risk Children From Birth to Adult hood. Ithaca, New York: Cornell University.

Panez, R. (2002). Bases teóricas del modelo peruano de resiliencia. En R. Panez y J. Silva (Eds.), Por los caminos de la resiliencia. Lima.

Quinteros Vinueza, K. M. (2020). Relación entre el estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Cuenca. Universidad de Cuenca.

Regueiro, A. (2017). Conceptos Básicos: ¿Qué es el estrés y cómo nos afecta? España: Universidad de Málaga. <https://www.uma.es/media/files/tallerestr%C3%A9s.pdf>

Romero Soto, L. V. (2017). El coaching educativo en el manejo del estrés cotidiano infantil en un grupo de estudiantes de educación primaria en el distrito de Carabayllo, 2016. Universidad César Vallejo.

Rutter, M. (1990). La de privación materna. España: Madrid. Morata.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, Vol.14, N.8; 626-631

Salgado, C. (2005) Métodos e instrumentos para medir la Resiliencia: Una alternativa peruana.

Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescentsymptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675–691

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 38, 32–

Sandi, C., Venero, C., & Cordero, M. I. (2001). Estrés, memoria y trastornos asociados. (Editorial)

Seyle, H. (1957). *Stress*. Ed. Scientifiche Einaudi Trianes et al. (2019). Evaluación del estrés infantil: Inventario de Estresores Cotidianos (IIEC).

Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.

Trianes Torres, M. V., Mena, M. J. B., Fernández Baena, F. J., Escobar Espejo, M.,

& 97

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos

Ficha Sociodemográfica

Antes de responder al cuestionario le pedimos que nos proporcione los siguientes

datos: Nombre: _____ Edad: _____ Grado de

estudios: _____ Centro de estudios: _____

Ciudad: _____

Por favor lea cuidadosamente y marque con una X la respuesta, no hay respuesta buena o mala

Vivía con: () Papa () Mama () Abuelos () Tíos () Otros

¿Tienes

hermanos?()

Sí () No

¿Cómo me va en el colegio? () Mal () Regular () Bien

¿Cumplo con mis tareas del

colegio?() Sí () No

¿Se me hace fácil entender los temas que me enseñan en el

colegio?() Sí () No

¿Me llevo bien con mis compañeros de

clase?() Sí () No

¿Se me hace fácil conversar con niños que recién

conozco?() Sí () No

¿Con cuántas personas vivo ahora? _____

¿Cómo me siento en mi nuevo hogar? () Mal () Regular () Bien



INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO INFANTI (IECI)

Soy niño () Soy niña () Edad: _____ Fecha: ____/____/____

A continuación, encontraras una lista de situaciones. Por favor responde según las veces que te ha pasado a ti. Si te ha ocurrido marca con una X el SI y si no te ha ocurrido marca con una X el NO. Cuando termines comprueba que no hayas dejado ninguna respuesta en blanco.

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

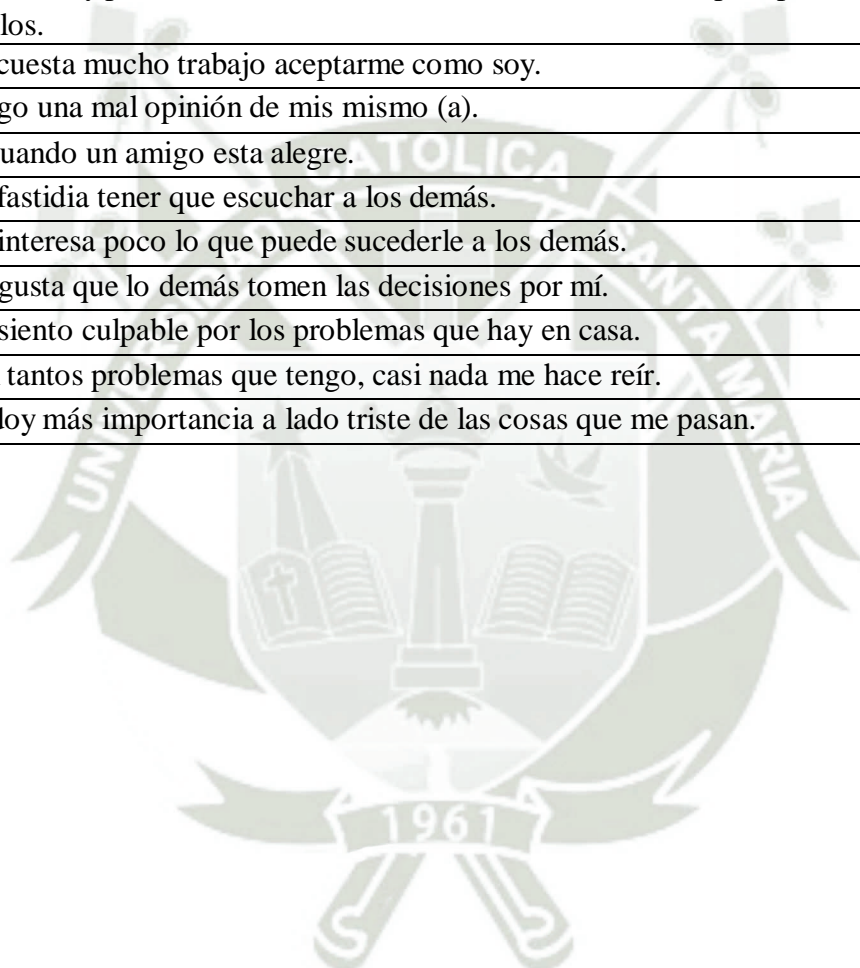
INVENTARIO DE FACTORES PERSONALES DE RESILIENCIA

Soy niño () Soy niña () Edad: _____ Fecha: _____ / _____ / _____

A continuación, encontraras una lista de situaciones. Por favor responde según las veces que te ha pasado a ti. Si te ha ocurrido marca con una X el SI y si no te ha ocurrido marca con una X el NO. Cuando termines comprueba que no hayas dejado ninguna respuesta en blanco.

	SI	NO
1. Tengo personas alrededor en quienes confié y quienes me quieren.		
2. Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor.		
3. Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás.		
4. Sé cómo ayudar a alguien que está triste.		
5. Estoy dispuesto (a) a responsabilizarme de mis actos.		
6. Puedo buscar maneras de resolver mis problemas.		
7. Trato de mantener el buen ánimo la mayor parte del tiempo.		
8. Me gusta reírme de los problemas que tengo.		
9. Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo.		
10. Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo, le doy formas a las nubes.		
11. Soy una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.		
12. Puedo equivocarme o hacer travesuras sin perder el amor de mis padres.		
13. Ayudo a mis compañeros cuando puedo.		
14. Aunque tenga ganas, puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien.		
15. Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo.		
16. Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener.		
17. Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que pasan.		
18. Me gusta imaginar situaciones nuevas, como por ejemplo estar en la Luna.		
19. Me gusta cambiar las historias o cuentos, con cosas que a mí se me ocurren.		
20. Aunque me sienta triste o este molesto(a), los demás me siguen queriendo.		
21. Soy feliz.		
22. Me entristece ver sufrir a la gente.		
23. Trato de no herir los sentimientos de la gente.		
24. Puedo resolver problemas propios de mi edad.		
25. Puedo tomar decisiones con facilidad.		
26. Me es fácil reírme aún en los momentos más feos y tristes de mi vida.		
27. Me gusta reírme de los defectos de los demás.		
28. Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad.		
29. Me gusta que las cosas se hagan como siempre.		
30. Es difícil que me vaya bien, porque no soy bueno(a), ni inteligente.		

31. Me doy por vencida fácilmente ante cualquier dificultad.		
32. Cuando una persona tiene algún defecto me burlo.		
33. Yo pienso que cada quien debe salir de su problema como pueda.		
34. Prefiero que me digan lo que debo de hacer.		
35. Me gusta seguir más las ideas de los demás, que mis propias ideas.		
36. Estoy de mal humor casi todo el tiempo.		
37. Generalmente no me río.		
38. Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas.		
39. Cuando hay problemas o dificultades, no se me ocurre nada para poder resolverlos.		
40. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		
41. Tengo una mal opinión de mis mismo (a).		
42. Se cuando un amigo esta alegre.		
43. Me fastidia tener que escuchar a los demás.		
44. Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás.		
45. Me gusta que lo demás tomen las decisiones por mí.		
46. Me siento culpable por los problemas que hay en casa.		
47. Con tantos problemas que tengo, casi nada me hace reír.		
48. Le doy más importancia a lado triste de las cosas que me pasan.		



Anexo 2: consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ con documento de identidad _____ certifico que he

sido informado con claridad y veracidad respecto a la investigación que se llevará a cabo en el centro que dirijo, y que, en uso de mis facultades legales, declaro libre y espontáneamente que autorizo a los estudiantes:

Capira Calderón Greyse

Mila Núñez Fonseca

Nicolas Sergio

Para que realicen su investigación con fines académicos, para lo cual se han cumplido los siguientes requisitos:

- He sido informado(a) y comprendo los fines del estudio.
- Acepto la intervención y entrevista psicológica que sea necesario hacer.
- Comprendo la finalidad del estudio.
- Se respetará la confiabilidad e intimidad de la información suministrada por mí, así como la seguridad física y psicológica de los menores que se encuentran bajo mi tutela.

Es por ello que doy mi consentimiento a los bachilleres de psicología y soy conocedor de la autonómica que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo considere conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Director del Centro de
Acogimiento