



**Universidad
Europea** VALENCIA

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Relación entre habilidades
socioemocionales y resiliencia en
estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de
exclusión social en Perú**

Presentado por:

Nereida Yasmin Cerna Agüero

Dirigido por:

Dr. David Aparisi Sierra

2023-2024

Agradecimientos

A Dios, por guiarme hacia el cumplimiento de mi propósito de vida.

A mi padre y madre, Julio y Clelia, por ser un ejemplo de lucha constante ante la adversidad.

A mi tutor, David Aparisi, por su voz motivante, valiosa orientación y retroalimentación.

A la vida, por permitirme desarrollar el presente proyecto de investigación a favor de la psicoeducación en el territorio peruano, al cual pertenezco, en un contexto de los menos favorecidos socialmente.

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene el objetivo de analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes en riesgo de exclusión social en Perú. La muestra estará compuesta por 180 estudiantes entre 10 y 12 años pertenecientes al turno matutino de un colegio público situado en una zona de mayor pobreza en Lima Metropolitana. Los instrumentos de medición contarán con propiedades psicométricas adecuadas. Se realizarán análisis descriptivos y análisis de correlaciones entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en la muestra de estudio. Se espera encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia tal y como se evidencia en la revisión de la literatura. Se espera que no exista diferencias significativas según sexo. Se espera encontrar niveles de desarrollo bajo, medio y alto en las variables de estudio, con un mayor porcentaje del estudiantado en nivel medio de desarrollo de habilidades socioemocionales y en nivel alto de desarrollo de resiliencia. Se espera hallar evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición en la muestra elegida. Se concluye que ambas variables correlacionarán de manera positiva y estadísticamente significativa a la luz de estudios recientes que respaldan estos resultados. El proyecto de investigación destaca por su enfoque en las variables psicoeducativas esenciales para los estudiantes en riesgo de exclusión social, más allá de las variables cognitivas que se evalúan tradicionalmente. El alcance se centra en la muestra de estudio debido a la metodología utilizada. A partir de las asociaciones esperadas en las variables de interés y los niveles de desarrollo respectivos, se podrá diseñar una intervención que fomente un aprendizaje socioemocional y clima de aula asociados a comportamientos resilientes. Finalmente, el estudio contribuye a la evaluación de medidas de políticas públicas sobre la temática implementadas a nivel del plan tutorial.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, resiliencia, exclusión social.

Abstract

The present research project aims to analyze the relationship between socioemotional skills and resilience in students at risk of social exclusion in Peru. The sample will be composed of 180 students between 10 and 12 years old who belong to the morning shift of a public school located in an area of greater poverty in Lima Metropolitana. The instruments will have adequate psychometric properties. Descriptive analysis and correlation analysis will be performed between socioemotional skills and resilience in the study sample. It is expected to find a positive and statistically significant relationship between socioemotional skills and resilience as evidenced in the literature review. It is expected that there will be no significant differences according to sex. It is expected to find low, medium and high levels of development in the study variables, with a higher percentage of students at a medium level of socioemotional skills development and at a high level of resilience development. It is expected to find evidence of validity and reliability of the measurement instruments in the chosen sample. It is concluded that both variables will correlate in a positive and statistically significant way in light of recent studies that support these results. The research project stands out for its focus on psychoeducational variables essential for students at risk of social exclusion, beyond the cognitive variables that are traditionally assessed. The scope is focused on the study sample due to the methodology used. From the expected associations in the variables of interest and the respective developmental levels, it will be possible to design an intervention that fosters socioemotional learning and classroom climate associated with resilient behaviors. Finally, the study contributes to the evaluation of public policy measures on the subject implemented at the tutorial plan level.

Keywords: socioemotional skills, resilience, social exclusion.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	8
1.1. Justificación.....	9
1.2. Problema y finalidad.....	10
1.3. Objetivos del TFM.....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1. Habilidades socioemocionales.....	12
2.2. Resiliencia.....	18
2.3. Relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en contexto de riesgo de exclusión social.....	23
3. Metodología.....	27
3.1. Objetivos e hipótesis.....	27
3.2. Diseño.....	27
3.3. Participantes.....	28
3.4 Instrumentos.....	29
3.5. Procedimiento.....	31
3.6. Análisis de datos.....	32
4. Resultados.....	34
5. Discusión.....	35
6. Conclusiones.....	38
7. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	39
7.1. Limitaciones.....	39
7.2. Futuras líneas de investigación.....	39
8. Referencias bibliográficas.....	41
9. Anexos.....	51

Índice de figuras

Figura 1. <i>Fórmula de Alpha de Cronbach</i>	32
Figura 2. <i>Factores de la resiliencia según niveles de profundidad y fuentes interactivas</i>	33
Figura 3. <i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	33

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia</i>	13
Tabla 2. <i>Factores de la resiliencia según niveles de profundidad y fuentes interactivas</i>	20
Tabla 3. <i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	29
Tabla 4. <i>Fases del proceso de investigación y recogida de datos</i>	32

1. Introducción

A raíz de la pandemia de coronavirus de 2019 (COVID-19) y los efectos en la salud mental a nivel mundial, sobre todo en poblaciones más vulnerables, resulta crucial cómo es que la resiliencia debe ser considerada dentro de las habilidades para la vida así como la mirada del desarrollo socioemocional en la niñez. Estas deben ser fortalecidas desde casa y la escuela, desde los primeros años, favoreciendo una mejor convivencia en el aula y posibilidades de afrontamiento a situaciones adversas en la vida.

Las competencias socioemocionales y la resiliencia han sido estudiadas en poblaciones vulnerables de contexto escolar. Se encuentra que son herramientas efectivas para encontrar soluciones a conflictos y compromisos sociales, son factores protectores que contribuyen al bienestar. El potencial socioemocional de los estudiantes se percibe como una fuerza para su capacidad de aprendizaje (Carrillo, 2015; Suárez y Castro, 2022; Trianes et al., 2007).

Al estudiar la temática de habilidades socioemocionales y resiliencia, se abre una ventana de oportunidades a la comunidad educativa que requiere de información científica que haya sido teórica-empíricamente comprobada para desarrollar programas y metodologías innovadoras efectivas que apunten al desarrollo integral del estudiante, especialmente en un contexto de riesgo de exclusión social.

Todo ello apunta a alcanzar una educación de calidad y una reducción de las desigualdades, en la línea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al 2030. En ese sentido, se espera garantizar una educación primaria y secundaria gratuita que permita romper el ciclo de la pobreza, brindando igualdad de acceso e igualdad de género. Los beneficios que trae consigo son la tolerancia, un estilo de vida más saludable y sociedades más pacíficas (Organización de las Naciones Unidas, 2024).

A partir de lo expuesto, el presente Proyecto de Investigación (PI) se plantea con base en una revisión de la literatura de la relación entre habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes con edades entre 10 y 12 años, en riesgo de exclusión social. Se procede a presentar el problema de investigación y la evidencia teórica que lo argumenta. Posteriormente, se propone cada uno de los apartados de la metodología; se presentan resultados y se discuten los mismos a la luz de la teoría y evidencia empírica hallada en estudios previos. Finalmente, se establecen las conclusiones y limitaciones del presente Trabajo Final de Máster (TFM); asimismo, se señalan recomendaciones para futuras

investigaciones en la línea temática de habilidades socioemocionales y resiliencia en estudiantes cuyo rango de edad sea entre diez y doce años.

1.1. Justificación

El actual Proyecto de Investigación (PI) se fundamenta en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú- MINEDU, 2017), el cual establece los aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes deben alcanzar en el sistema educativo peruano e incluye pautas para la inclusión de competencias socioemocionales en el currículo escolar.

Así, para el ciclo V que corresponde a alumnos entre 10 y 12 años, se espera que el estudiante desarrolle la competencia “Construye su identidad”, en la que combina capacidades entre las que se menciona la autovaloración y la autorregulación emocional. Se espera también que alcance el desempeño “Describe sus emociones y explica sus causas y posibles consecuencias. Aplica estrategias de autorregulación (respiración, distanciamiento, relajación y visualización)” (MINEDU, 2017, p.80).

Adicionalmente, se busca el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” en la que se combina las capacidades de interacción con otros y manejo de conflictos de manera constructiva. Así, el desempeño a lograr es “Establece relaciones con sus compañeros sin discriminarlos. Propone acciones para mejorar la interacción entre compañeros...” y “Recurre al diálogo o a mediadores para solucionar conflictos y buscar la igualdad o equidad; propone alternativas de solución” (MINEDU, 2017, p.88).

Posteriormente, el presente PI se plantea en el marco de las medidas de respuesta a la pandemia del COVID-19, en el que el Estado Peruano hizo énfasis en la importancia de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes al publicar una Cartilla dirigida a los docentes acerca de cómo desarrollar la resiliencia de los alumnos en tiempos de crisis (MINEDU, 2021), mediante el Programa a distancia Aprendo en casa (MINEDU, 2020). Además, se elaboró la Guía de soporte socioemocional para la atención a los estudiantes dirigida a docentes, con el fin de realizar la transición de la educación a distancia a la educación presencial, tras dos años de aislamiento social (MINEDU, 2022a). En esa misma línea, se diseñó el kit de bienestar socioemocional, el cual consiste en una colección de recursos pedagógicos (MINEDU, 2022b) y una herramienta de recojo de información del estado de habilidades socioemocionales y de factores de riesgo a fin de enriquecer el Plan de Tutoría,

Orientación Educativa y Convivencia Escolar (TOECE) y el Plan Tutorial del Aula (MINEDU, 2022c).

El presente PI se fundamenta en la necesidad de ampliar el conocimiento científico respecto a los efectos del contexto de pandemia, el cual tuvo un impacto serio en la salud mental y en el desarrollo de los niños, por lo que se precisa de información científica acerca de sus estrategias de afrontamiento en crisis, así como de aspectos emocionales y conductuales. El estudio de Álvarez y colaboradores (2022) halló que un tercio de la muestra compuesta por población infanto-juvenil en Perú tuvo dificultades emocionales y/o de conducta, con cerca del 90% sin atención alguna. A partir de ello es vital el acceso a servicios de atención oportuna, así como la generación de políticas públicas y programas de intervención que empleen un enfoque innovador de fortalecimiento emocional sistémico.

1.2. Problema y finalidad

En Perú, la Política Nacional de Desarrollo e Inclusión Social (PNDIS) hasta el año 2030 identifica como un problema público la exclusión social que conduce a la pobreza a lo largo de todas las etapas de la vida de las personas. Este fenómeno surge debido a la persistencia de diversas barreras que afectan simultáneamente la provisión de bienes y servicios, tales como salud, educación, servicios integrados, vivienda propia, conectividad vial, inclusión económica, protección social, vida libre de violencia o acceso a la justicia (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Organización Internacional de Trabajo, UNICEF, 2023).

La Ley General de Educación (Ley N° 28044, 2003, 2021) instituye los lineamientos generales del sistema educativo con base en una educación de calidad, equitativa, pertinente, intercultural e inclusiva. A pesar de buscar enfatizar en la relevancia de la educación integral mediante el reconocimiento y valor de la diversidad, hay aún muchos desafíos relacionados a la propuesta de promover un enfoque de educación inclusiva, el cual brindaría el acceso y permanencia a grupos socialmente excluidos y vulnerables.

Existe incongruencia entre las medidas que adopta el Estado, las cuales deberían ser desarrolladas a favor de ajustes que eliminen las barreras educativas y de la articulación de políticas y programas cuyo propósito sea atender situaciones de vulnerabilidad y exclusión en la población estudiantil (Ley N° 28044, 2021). Tras la promulgación de la Ley N° 31902 (2023), que incorpora la designación de un profesional de psicopedagogía en cada centro escolar público, la aplicación práctica de la misma ha sido nula. Es más, a inicios del presente año 2024, se produjo otro cambio como parte de la misma Ley N° 31902 (2023), la cual

llevó a la reducción del período de contratación del psicopedagogo de diez meses a siete meses durante un período escolar. En este sentido, se deja de lado priorizar los grupos con mayor riesgo de exclusión social.

Existe un acuerdo en la concepción de las escuelas como rol central de promoción de las habilidades socioemocionales, además de la enseñanza de las competencias académicas (Zins y Elias, 2006). No obstante, hasta el inicio del siglo XXI había un vacío respecto a la enseñanza de habilidades socioemocionales en el currículo escolar desde la etapa infantil hasta la etapa secundaria, de manera que se lleve a cabo su desarrollo explícita y sistemáticamente (Elias, 1997; Schonert-Reichl y Hymel, 2007; Oberle y Schonert-Reichl, 2017).

Atendiendo a la problemática mencionada con anterioridad, el presente estudio busca aportar al conocimiento científico respecto a las habilidades socioemocionales y resiliencia y difundir información de calidad a favor de la inclusión social en toda la comunidad educativa, para ello se plantean los siguientes objetivos del proyecto de investigación:

1.3. Objetivos del TFM

- Elaborar un proyecto de investigación para analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica en materia de habilidades socioemocionales y resiliencia que permita fundamentar teóricamente el proyecto de investigación.
- Diseñar un proyecto de investigación acerca de la relación entre habilidades socioemocionales y resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social, describiendo las diferentes fases del proceso.
- Seleccionar los análisis estadísticos justificando su pertinencia de acuerdo con los objetivos de la investigación, las variables de habilidades socioemocionales y resiliencia, así como con el tamaño de la muestra.
- Discutir los resultados esperados de acuerdo con las hipótesis de investigación y teniendo en cuenta la evidencia empírica reciente vinculada a habilidades socioemocionales y resiliencia.
- Poner en práctica las diferentes competencias adquiridas en el Máster de Psicopedagogía, como la de investigación y análisis e interpretación de datos.

2. Marco teórico

2.1 Habilidades socioemocionales

El estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2021) acerca de las habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe da cuenta de la necesidad de una definición clara del concepto, dado el desafío para denominar y operacionalizar la variable (Arias et al., 2020; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019). Los términos de aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, habilidades blandas o competencias del siglo XXI son usualmente empleados. El estudio plantea cinco taxonomías a partir de las cuales se obtienen aproximaciones a diferentes dimensiones y habilidades.

En primer lugar, el marco reconocido internacionalmente de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional CASEL, por sus siglas en inglés (2013), se centra en el aprendizaje socioemocional, el cual promueve el desarrollo de habilidades para reconocer emociones y pensamientos propios, autorregularse, valorar perspectivas ajenas, mantener relaciones de apoyo, tomar decisiones responsables y resolver situaciones personales e interpersonales. Identifica cinco competencias clave: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables.

Por otro lado, el marco de competencias para el siglo XXI desarrollado por el *National Research Council* (NRC) presenta una iniciativa en la que reorganizó las habilidades, refiriéndose a ellas como competencias para enfatizar la importancia de lo que implica conocimiento específico (NRC, 2012). Las competencias se agruparon en tres grandes dominios: cognitivo, intrapersonal e interpersonal (UNESCO, 2021).

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) ha señalado la relevancia de las habilidades socioemocionales en el ámbito laboral, pues repercuten en los estilos de vida de los individuos, los cuales, a su vez, influyen en sus resultados socioeconómicos. Basándose en el "modelo de los cinco grandes factores", que predice el éxito educativo, bienestar, salud y desempeño laboral (Roberts et al., 2007), la OCDE ha adaptado estas dimensiones a apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional. Cada uno de estos dominios puede desglosarse en habilidades o facetas que reflejan aspectos más detallados de las capacidades individuales.

También, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) presenta un marco de habilidades socioemocionales conocido como habilidades transferibles, aquellas habilidades vinculadas a las destrezas necesarias para adaptarse a diversos contextos de la vida y que los individuos pueden potencialmente transferir a diferentes entornos laborales o sociales. Estas permiten que niños, niñas y adolescentes aprendan rápidamente, se adapten con facilidad y se conviertan en ciudadanos capaces de enfrentar diversos desafíos personales, académicos, sociales y económicos. Este marco se organiza en torno a cuatro dimensiones clave: cognitiva (aprender a saber), instrumental (aprender a hacer), individual (aprender a ser) y social (aprender a vivir juntos).

Por su parte, la UNESCO (2021) ha desarrollado un marco de referencia para el aprendizaje socioemocional denominado EMC2 (Chatterjee y Duraiappah, 2020). La UNESCO define las habilidades socioemocionales como los conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse de manera saludable consigo mismas y con los demás, navegando en un mundo social interconectado como individuos autónomos, responsables y motivados. Este aprendizaje incluye el desarrollo de cuatro competencias: empatía, mindfulness, compasión y pensamiento crítico.

Tabla 1

Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia

Taxonomía	Organismo	Dimensión	Habilidades
Aprendizaje Socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia y autopercepción.
		Autogestión	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad y respeto por otros

Taxonomía	Organismo	Dimensión	Habilidades
Aprendizaje Socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Habilidades sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo
		Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas, evaluación y responsabilidad ética
Competencias para el siglo XXI	National Research Council (NRC)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo
Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Apertura mental (Apertura a la experiencia)	Curiosidad, tolerancia y creatividad.
		Desempeño en la tarea (Meticulosidad)	Responsabilidad, autocontrol y persistencia.
		Compromiso con otros (Extroversión)	Sociabilidad, asertividad y energía.

Taxonomía	Organismo	Dimensión	Habilidades
Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Colaboración (Amabilidad)	Empatía, confianza y cooperación.
		Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
Habilidades transferibles	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Cognitiva	Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.
		Instrumental	Cooperación, negociación y toma de decisiones.
		Individual	Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.
		Social	Respeto por la diversidad, empatía y participación.
EMC2	Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO	Empatía	
		Mindfulness	
		Compasión	
		Pensamiento crítico	

Nota. Tomado de UNESCO, 2021

Para el presente estudio se tomará la definición de Suárez y Castro (2022) que considera a las habilidades socioemocionales como potencial de adaptación socioemocional, pues son definidas como un conjunto de herramientas intrapersonales e interpersonales que facilitan la adaptación al entorno, promoviendo el desarrollo personal, las relaciones sociales adecuadas, el aprendizaje y el bienestar.

Existen diversas investigaciones internacionales que han hallado relaciones entre las habilidades socioemocionales y otras variables. Especialmente, programas de intervención

en aprendizaje socioemocional cuya efectividad se midió mediante evaluaciones pre-test y post-test, con resultados favorables para los estudiantes.

El estudio de Ahmed et al. (2020) en 207 estudiantes de Nigeria de entre 15 y 16 años reveló que los estudiantes que siguieron una intervención con enfoque de aprendizaje social y emocional en el aula mostraron una competencia social y emocional significativamente mayor en comparación con aquellos en el grupo de enseñanza tradicional. Por lo tanto, el método utilizado (aprendizaje social y emocional - RULER) ha ofrecido procedimientos importantes sobre cómo los estudiantes pueden incorporar y poner en práctica las estrategias de RULER para fortalecer su competencia social y emocional.

Coelho y colaboradores (2021) evaluaron la efectividad de un programa de aprendizaje social y emocional (SEL) en una escuela primaria en Portugal durante la transición a la secundaria, considerando factores como género, tamaño del aula y percepción del clima escolar. Participaron 1063 estudiantes (promedio de edad = 9.14; desviación estándar = 0.64; 51.2% varones), divididos entre un grupo de intervención y uno de control. Se observó que el programa mejoró la conciencia social, el autocontrol y la autoestima, incluso después de la transición. No se encontraron diferencias significativas por género, pero los estudiantes con percepciones positivas del clima escolar mostraron una mejor autoestima. Los estudiantes de aulas más pequeñas tuvieron una menor conciencia social al inicio, pero experimentaron una mejora más notable en esa área. El estudio subraya la importancia de considerar diferentes variables al analizar la efectividad de los programas SEL.

En una revisión sistemática Beatson et al. (2023) indicaron que la mayoría de las intervenciones para mejorar áreas socioemocionales y educativas tuvieron impactos positivos en al menos uno de los aspectos relevantes del ajuste durante la transición (rango de edad 11-12 años). No obstante, se reconoció la necesidad de replicar estos resultados en diversos entornos educativos, así como de utilizar métodos de evaluación más rigurosos y asegurar una medición coherente de los resultados. Así, ello contribuiría a mejorar los resultados socioemocionales y educativos de los estudiantes, potencialmente mitigando algunas de las desigualdades agravadas por una transición escolar difícil hacia la educación secundaria.

Swierad y Williams (2023) realizaron investigaciones con estudiantes de entre 9 y 10 años que participaban en un programa extracurricular asociado a una escuela pública en Nueva York, en los distritos de Bronx y Queens, junto con sus maestros. Los resultados sugieren que los componentes del aprendizaje socioemocional de mindfulness y gratitud son viables

y atractivos para los niños de minorías, y son altamente aceptados entre maestros y estudiantes. Además, se observó un impacto positivo de la intervención en las variables de gratitud y satisfacción con la vida.

Atkins et al. (2023) encontraron en una muestra de 17 542 estudiantes de educación secundaria (15 años), un efecto positivo de las puntuaciones de habilidad de relación, componente del aprendizaje socioemocional, en el rendimiento académico. Esta habilidad de relación se define como el sentido de pertenencia a la comunidad escolar. El efecto fue mayor para los estudiantes de escuelas públicas que para los estudiantes de escuelas privadas, considerando que un porcentaje mayor de estudiantes de escuelas públicas vive en hogares pobres. Esto indica que los alumnos de colegios privados acumulan un mayor capital cultural, social y económico, lo que les brinda una mayor habilidad para desenvolverse en contextos sociales al comprender y cumplir con las normativas sociales, así como comprender el sistema educativo y las dinámicas de poder (Bourdieu y Passeron, 1990).

Zhang y otros (2023) realizaron un estudio para evaluar el impacto de Purpose Full People (PfP), un programa que combina el aprendizaje socioemocional y educación del carácter dirigido a 161 estudiantes de entre 9 y 10 años en el medio-oeste de Estados Unidos. Los maestros y aulas fueron asignados aleatoriamente al grupo de tratamiento o al grupo de control. Se evaluaron cuatro aspectos de los estudiantes (expectativas conductuales, disciplina del comportamiento, carácter y tiempo de compromiso académico) antes y después de un período de cuatro meses. Los resultados mostraron mejoras significativas en los cuatro aspectos en mención cuando se combinaba el programa PfP con una intervención de apoyo para el comportamiento positivo, especialmente para los estudiantes con mayores dificultades iniciales.

El estudio de Suárez y Castro (2022a) en 40 estudiantes universitarios de primer año de dos carreras de ciencias de la salud en Chile evaluó los efectos de un programa de intervención para desarrollar habilidades sociales, emocionales y la autoeficacia, y también identificó las fortalezas y debilidades del método utilizado. Con un diseño mixto cuasi-experimental, se realizaron medidas repetidas pre-test y post-test con grupos experimental y de control. Los resultados mostraron un aumento leve en algunas habilidades, aunque no estadísticamente significativo; sin embargo, la evaluación cualitativa reveló la adquisición de diversos aprendizajes. Se subraya la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional.

En el Perú, en la investigación de la Evaluación Muestral de Estudiantes (MINEDU, 2022) en el alumnado de 11 años se evidenció que los estudiantes con niveles de habilidades socioemocionales por encima del promedio tienen familias que reportan mayor empatía, mayor bienestar, mejor relación con sus hijos, mejor percepción de señales de alerta sobre el bienestar socioemocional de los hijos, mayor competencia parental. Por su parte, los estudiantes indicaron percibir mejores relaciones intrafamiliares, mayor apoyo de su familia en el aprendizaje, mayor bienestar y mayor cercanía con sus pares. Por otro lado, respecto a la convivencia en la escuela, los estudiantes manifestaron mejor percepción de las relaciones interpersonales, mayor sentido de pertenencia a la escuela, mayor grado de participación en la escuela, mejor gestión del conflicto en la escuela, menor frecuencia de manifestaciones de violencia, mejor funcionamiento de la tutoría y orientación educativa. Por otro lado, tanto en estudiantes de 11 años como de 13 años el estilo vigilante para la toma de decisiones y la autoeficacia emocional fueron las habilidades socioemocionales que demostraron las asociaciones positivas más sólidas con el rendimiento académico. Los otros estilos de toma de decisiones (hipervigilante, procrastinador y de transferencia) mostraron asociaciones negativas con el rendimiento académico en todas las áreas evaluadas.

2.2 Resiliencia

La resiliencia proviene del latín “resilire” y ha sido conceptualizada como la acción de recuperación. Este concepto se expande en los últimos 70 años al estudio de la resiliencia como constructo que implica la habilidad de funcionar bien en el tiempo y recuperarse de adversidad crónica (Goldstein y Brooks, 2023). En el ámbito clínico, la resiliencia era inicialmente enfocada en la falta de diagnósticos clínicos a nivel mental frente al estrés (Bonanno, 2004; Radke-Yarrow y Brown, 1993). Otros la representaban como extremos opuestos de un continuo donde la vulnerabilidad indicaba una susceptibilidad a consecuencias adversas en un extremo, mientras que en el otro extremo, la resiliencia se relacionaba con consecuencias neutrales o positivas al enfrentarse a riesgos (Rutter, 1990). A partir de ello es que el término comienza a emplearse en las ciencias sociales. La resiliencia, definida como la menor vulnerabilidad a los riesgos del entorno y la capacidad de superar el estrés o la adversidad logrando resultados positivos a pesar de experiencias de riesgo (Rutter, 2006), es un concepto interactivo que se infiere a partir de las variaciones individuales en los resultados de personas que han enfrentado situaciones de gran estrés o adversidad (Rutter, 1987, 2012).

La resiliencia se basa en dos evaluaciones fundamentales. La primera se refiere a la amenaza, pues una persona no se considera resiliente si no ha enfrentado y superado una adversidad significativa que pueda influir en su desarrollo normal. La segunda evaluación consiste en determinar qué se considera un resultado positivo o adecuado frente a la adversidad (Masten, 2001; Masten y Coatsworth, 1998).

Es interesante notar que estos procesos probablemente surjan de habilidades adquiridas a través de una exposición gradual a desafíos cada vez mayores, un concepto conocido como "inoculación al estrés" (Richardson et al., 1990). Esta idea coincide con la teoría de Brooks y Goldstein (2001, 2003) sobre la importancia de desarrollar una "mentalidad resiliente" en los niños para aumentar su resistencia al estrés (Goldstein y Brooks, 2023).

Así, el término de resiliencia dio un giro al pasar de hacer referencia a cualidades fuera de lo común a recursos humanos ordinarios y normativos presentes en las mentes, cerebros y cuerpos de los niños, en sus familias, relaciones y comunidades (Masten, 2001). En ese sentido, la resiliencia es definida como la capacidad de un sistema para adaptarse exitosamente a desafíos que amenazan su operatividad, factibilidad o desarrollo (Masten, 2018). Implica que la persona use recursos internos o externos a fin de superar retos (Gartland et al., 2024).

La resiliencia es un rasgo personal desarrollado a lo largo de la vida del individuo y, probablemente, se forma en los vínculos tempranos, facilitando una manera particular de afrontar los eventos de la vida. Es decir, lo que el individuo posee como un rasgo distintivo ha sido aprendido en interacción con otros. Al ser un rasgo aprendido, puede cambiar y está en un constante proceso de reinterpretación (Saavedra y Villalta, 2008).

Grotberg señala como fuente interactiva de la resiliencia a la manera en la que una persona se relaciona con la realidad mediante el lenguaje, facilitando conductas saludables o la superación de experiencias traumáticas. Identifica tres categorías: las relacionadas con las fortalezas y características internas de la persona, las relacionadas con la percepción que tiene la persona sobre el apoyo que puede obtener y las relacionadas con las habilidades de la persona para interactuar y solucionar problemas (Kotliarenko, 1999).

Saavedra y Villalta (2008) describen 12 factores de la resiliencia agrupados en cuatro niveles de profundidad y las tres fuentes interactivas de la resiliencia antes mencionadas. Los cuatro niveles de profundidad van desde la respuesta resiliente (conducta visible), visión del problema, visión de sí mismo hasta las condiciones de base (sistema de creencias), y abarca

las tres diferentes modalidades de interacción del individuo: consigo mismo, con los demás y con sus propias posibilidades.

Tabla 2

Factores de la resiliencia según niveles de profundidad y fuentes interactivas

	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy	Factor 1 Identidad	Factor 2 Autonomía	Factor 3 Satisfacción	Factor 4 Pragmatismo
Yo tengo	Factor 5 Vínculos	Factor 6 Redes	Factor 7 Modelos	Factor 8 Metas
Yo puedo	Factor 9 Afectividad	Factor 10 Autoeficacia	Factor 11 Aprendizaje	Factor 12 Generatividad

Nota. Tomado de Saavedra y Villalta (2008)

La literatura científica ha evidenciado estudios en resiliencia cuyo foco se ha centralizado en población joven de alto riesgo que demuestran habilidad para sobreponerse a desafíos emocionales, de desarrollo, económicos y del ambiente en el que han crecido (Goldstein y Brooks, 2023). Este foco se ha expandido en los últimos 30 años y ello se verifica en mayor investigación empírica debido a mayores factores de riesgo en la juventud, mayor interés en intervenciones que incluyan la identificación de factores protectores para la población en riesgo y también para la niñez en general, de modo que se promueva una mentalidad resiliente (Brooks y Goldstein, 2001; Goldstein y Brooks, 2023).

El estudio de Gartland et al. (2024) evaluó a 231 niños aborígenes y de las Islas del Estrecho de Torres de 5 a 9 años mediante el informe de padres/cuidadores provenientes de comunidades refugiadas. Se halló que la resiliencia se asoció fuertemente con el bienestar y salud mental. Las niñas mostraron niveles más altos de resiliencia que los niños, con mayores puntuaciones en compromiso escolar, tener amigos y conexión con el lenguaje. Se observó que las altas puntuaciones de resiliencia se relacionaron con menores dificultades conductuales y emocionales, y que los niños de familias aborígenes refugiadas tuvieron puntuaciones más altas en resiliencia en los dominios personal y familiar. Estos resultados resaltan la importancia del apoyo familiar y comunitario para promover el bienestar y el éxito académico de los niños en contextos adversos.

Li y colaboradores (2024) identificaron las fluctuaciones a corto plazo de la resiliencia y su impacto en los resultados académicos de 74 estudiantes universitarios chinos mediante una encuesta semanal durante cuatro semanas. Se encontró que los comportamientos de autorregulación mediaban la relación positiva entre la resiliencia semanal y el rendimiento académico semanal, y este efecto se reforzaba en estudiantes con mayor perseverancia y apoyo social percibido. Además, se observó que la resiliencia semanal se relacionaba positivamente con los comportamientos de autorregulación de la semana siguiente, contribuyendo a un mejor rendimiento académico también.

La investigación de Al Omari et al. (2023) consistió en evaluar el nivel de resiliencia de 676 estudiantes universitarios asiáticos y examinar su relación con variables como el bienestar psicológico, la autoestima y la salud física. Los resultados revelaron que menos de la mitad de los estudiantes informaron niveles bajos de resiliencia. Además, se identificaron factores como el sueño regular, el estrés percibido, el índice de bienestar de la OMS, la autoestima y un rendimiento académico superior como predictores significativos de resiliencia en el análisis multivariado. En conclusión, se subraya la importancia de promover la resiliencia entre los estudiantes universitarios, sugiriendo que los factores que contribuyen a una mayor resiliencia deben considerarse al diseñar programas de salud mental.

El estudio de Ponce-García y Madewell (2024) midió la resiliencia en 100 estudiantes universitarios ($M=19.72$; $DE=3.97$) en la región sudoeste de Estados Unidos. Ellos informaron haber experimentado dos o más eventos traumáticos según una medida de riesgo acumulativo. Los resultados mostraron que la resiliencia fue positivamente influenciada por la planificación y negativamente por la ansiedad y la depresión. Este estudio respalda el uso de medidas directas de resiliencia en lugar de evaluaciones indirectas, lo que podría facilitar la replicación de resultados en diferentes estudios.

Mize y otros (2024) evaluaron un programa de mentoría dirigido a estudiantes de grupos étnicos minoritarios en Estados Unidos, centrándose en mejorar la fluidez lectora y desarrollar la resiliencia. Tres alumnos de entre 9 y 10 años, con dificultades en lectura, participaron en el programa, recibiendo tutorías personalizadas de mentores universitarios durante 30-40 minutos, dos veces por semana, durante 10 semanas. Durante las sesiones de lectura, se utilizaron libros que trataban temas de resiliencia para fortalecer las habilidades lectoras y comprender mejor la resiliencia. Se recolectaron datos a través de evaluaciones de fluidez lectora y una encuesta sobre resiliencia para los estudiantes, así como entrevistas para obtener más perspectivas. Los resultados del programa mostraron mejoras en la fluidez

lectora de los tres participantes, mientras que la encuesta sobre resiliencia reveló cambios positivos desde el inicio hasta el final del programa, indicando su efectividad en fortalecer la resiliencia de los estudiantes. Los resultados dan cuenta de cómo los programas de mentoría que integran la enseñanza de lectura y desarrollo de resiliencia pueden beneficiar a estudiantes de grupos étnicos minoritarios.

Raine et al. (2023) realizaron un estudio en estudiantes de entre 8 y 11 años de una zona rural sub-urbana estadounidense, el cual tuvo como objetivo proponer estrategias para analizar el papel del afrontamiento en los procesos de resiliencia y evaluar su eficacia en el ámbito académico, utilizando las malas relaciones con el maestro como factor de riesgo y el compromiso en el aula como resultado. Los análisis indicaron que el afrontamiento académico, en esta etapa, principalmente actuaba como un mediador entre el riesgo y el apoyo, además de ser un factor promotor que contribuía al compromiso de los estudiantes que experimentaban diversas combinaciones de riesgo y apoyo.

López-Madrugal y colaboradores (2022) llevaron a cabo una investigación en una muestra de 1310 estudiantes universitarios españoles, de entre 17 y 25 años, en la que se encontró que los factores individuales y contextuales son cruciales para adquirir competencias psicológicas en adultos jóvenes. La autorregulación se identificó como una meta-habilidad esencial que predice el bienestar personal y conductas saludables. Además, el contexto educativo resultó ser un predictor externo de estrategias de afrontamiento, resiliencia y positividad, y de resultados de bienestar como el florecimiento y la salud conductual.

En el estudio de Trigueros et al. (2023) participaron 2856 estudiantes de entre 12 y 16 años en España. El modelo de ecuaciones estructurales que mostró mejores índices de ajuste incluyó la novedad, como la cuarta necesidad psicológica básica según la Teoría de la Autodeterminación, y la resiliencia, como un constructo auxiliar del modelo explicativo basado en la misma teoría. Fomentar un clima que apoye la autonomía favorecerá la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, por lo tanto, promoverá comportamientos resilientes en los estudiantes, los cuales están relacionados con resultados positivos como mayores niveles de actividad física, intención de llevar una dieta saludable y mejor rendimiento académico.

2.3 Relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en contexto de riesgo de exclusión social

Montero-Marin y otros (2023) realizaron una investigación que incluyó a 7250 estudiantes de Reino Unido cuya edad promedio era de 13.7 años, la cual reveló un aumento en las dificultades de salud mental en dos cohortes, especialmente entre aquellos afectados por la pandemia de COVID-19, con un mayor riesgo de depresión, dificultades socioemocionales y conductuales. Se identificaron como factores protectores de resiliencia un entorno escolar positivo, una fuerte conexión en el hogar y tener amistades durante la pandemia. Sin embargo, el ser mujer y un bajo riesgo inicial de problemas de salud mental se asociaron con un mayor deterioro. Además, asistir parcialmente a la escuela durante el confinamiento se relacionó con un mejor ajuste en comparación con la ausencia total de asistencia. Este estudio resalta la importancia de políticas que promuevan conexiones en el hogar y entre pares, así como un ambiente escolar positivo, para mitigar los efectos negativos en la salud mental durante crisis como la pandemia. También sugiere que los cierres totales de escuelas pueden no ser la mejor opción y enfatiza la necesidad de considerar las diferencias individuales al desarrollar intervenciones.

El estudio de Valido et al. (2023) en 1022 estudiantes de entre 8 y 10 años en la zona central de Estados Unidos durante la pandemia del COVID-19 evidenció la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional para promover factores protectores y la resiliencia, llamado *Sources of Strength*. La efectividad del programa se evaluó utilizando un diseño de pre-test y post-test, midiendo diversos resultados socioemocionales de los estudiantes, como el clima positivo en el aula, problemas emocionales, pertenencia a la escuela, actitudes de búsqueda de ayuda, perpetración de acoso, victimización entre pares, intervención de estudiantes y maestros, bienestar estudiantil y resiliencia. Los modelos de regresión multinivel se emplearon para examinar las asociaciones entre la exposición auto-reportada de los estudiantes al programa y sus resultados. Una mayor exposición al programa se asoció con mejoras en el clima positivo del aula, la pertenencia a la escuela, las actitudes de búsqueda de ayuda, el bienestar estudiantil, la resiliencia y una disminución en los problemas emocionales.

La investigación de Seff y colaboradores (2024) presenta resultados favorables en la resiliencia y el apoyo social percibido como potenciales factores de prevención de trastornos de salud mental y fortalecimiento de mecanismos de afrontamiento a fin de minimizar

consecuencias adversas en una muestra de adolescentes refugiados del medio este en Estados Unidos (13-18 años) tras un programa de intervención de aprendizaje socioemocional y de habilidades para la vida.

Veríssimo et al. (2022) evaluaron la efectividad de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes adolescentes vulnerables en una escuela de alto riesgo en Portugal. Se recopilieron datos durante el año académico 2020–2021 de estudiantes de entre 10 y 13 años, con un total de 50 participantes distribuidos en cuatro clases, siendo el 56% mujeres. Dos clases se utilizaron como grupo de control. Los participantes completaron evaluaciones antes y después de la intervención, mostrando un aumento significativo en el autoconcepto y una mejora en la adaptación conductual, el bienestar y la satisfacción, junto con una disminución en la ansiedad en el grupo que recibió la intervención.

La investigación de Campos y otros (2019) comparó 443 adolescentes en cuidado residencial (CR) en Portugal (50.1% mujeres), con edades entre 11 y 18 años ($M = 15.42$, $DE = 2.33$), con una muestra comunitaria, evaluando problemas de salud mental y habilidades psicosociales, y explorando diferencias de género y relaciones entre ambos. La muestra comunitaria estuvo compuesta por 1466 adolescentes (51.3% mujeres), con edades entre 11 y 18 años ($M = 14.33$, $DE = 2.22$), que vivían con al menos uno de sus padres biológicos. Los adolescentes en CR mostraron niveles más altos de problemas de salud mental, bajo rendimiento académico y escasa red de apoyo, pero mayor participación en deportes y tareas domésticas. Se identificaron diferencias de género y una correlación negativa entre habilidades psicosociales y problemas de salud mental. Se comprueba que los adolescentes en CR tienen una prevalencia más alta de problemas de salud mental que los jóvenes de la comunidad, y que las habilidades psicosociales son factores protectores. Estos resultados resaltan la urgencia de detección temprana e intervenciones.

Una intervención en bienestar socioemocional realizada por Borman y colaboradores (2019) en 1304 estudiantes de entre 11-13 años en transición a otra etapa escolar en una escuela pública del medio-oeste de Estados Unidos evaluó la confianza en la escuela, pertenencia social, ansiedad ante el examen e identificación con la escuela como medidas pre-test y post-test. Se halló la reducción de los incidentes disciplinarios en un 34%, el aumento de la asistencia en un 12% y la disminución del número de calificaciones reprobadas en un 18%. Aunque las diferencias en los beneficios entre grupos demográficos no fueron estadísticamente significativas, algunos impactos fueron más pronunciados para estudiantes pertenecientes a minorías históricamente marginadas y hombres. Un análisis mediador

indicó que el 80% de los efectos a largo plazo de la intervención en el promedio de calificaciones de los estudiantes se debieron a cambios en sus actitudes y comportamientos. Estos resultados resaltan los beneficios duraderos de abordar psicológicamente experiencias estresantes durante transiciones críticas, y los mecanismos psicológicos y conductuales que los respaldan.

Green et al. (2021) investigaron un programa de aprendizaje socioemocional en 94 estudiantes de entre 8 y 10 años de la zona sur de Estados Unidos, el grupo era mayoritariamente hispano y económicamente en desventaja. El programa llamado “Hablar al potencial, habilidad y resiliencia dentro de cada estudiante - *SPARK*”, por sus siglas en inglés, estaba enfocado en la resiliencia, diseñado para reducir riesgos, descubrir resiliencia innata, promover el bienestar emocional y facilitar el éxito escolar. El pre-test y post-test tras la intervención evidenció diferencias significativas en la comprensión de los principios del programa, habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas, regulación emocional y resiliencia entre los estudiantes que recibieron la intervención en comparación con los que no. Una extensión del estudio de Green et al. (2021) en 357 estudiantes de entre 11 y 13 años participantes del programa *SPARK*, identificó que los participantes del programa mostraron mejoras significativas en su comprensión del contenido del programa, así como en habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas, regulación emocional y resiliencia, en comparación con el grupo de control. Estos hallazgos proporcionan una evidencia sobre la eficacia del programa *SPARK*.

En Latinoamérica, se ha estudiado la relación de las variables de interés en el profesorado de niños de entre 0 y 6 años en Chile. Se halló que las competencias emocionales docentes se encuentran en un nivel medio, con un desarrollo por debajo de la media en las dimensiones de regulación emocional y competencias para la vida. Se observó un nivel adecuado de resiliencia ante la presencia de estrés percibido asociado a la labor educativa (Suárez et al., 2024).

El estudio de Suárez y Castro (2022b), en una muestra de 718 niños de entre 10 y 14 años de escuelas vulnerables en Chile, halló una correlación positiva significativa entre la adaptación socioemocional y la resiliencia. Se demuestra que los recursos socioemocionales constituyen una fortaleza para el desarrollo y que la experimentación de emociones positivas puede detener o evitar las consecuencias negativas asociadas con la falta de recursos económicos (Fernández-Berrocal et al., 2017; González-Arratia, 2016; Seligman, 2017).

A pesar de los estudios llevados a cabo en el contexto peruano, la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social no es clara. Por ello se propone la presente investigación a fin de arrojar luz sobre ello.

3. Metodología

3.1. Objetivos e hipótesis

A partir de la revisión de la literatura, se propone como objetivo general del presente estudio:

- Analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en Perú.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Estudiar las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición en la muestra seleccionada.
- Describir los niveles de desarrollo en las habilidades socioemocionales de la muestra seleccionada.
- Describir los niveles de desarrollo en la resiliencia de la muestra seleccionada.
- Analizar si existen diferencias de acuerdo con las características individuales del estudiantado (sexo).
- Analizar si las habilidades socioemocionales y la resiliencia se asocian en la muestra de estudiantes en riesgo de exclusión social.

Asimismo, se establecen las siguientes hipótesis:

Hipótesis de investigación: Se espera encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social.

H₀: No existe relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social.

H₁: Sí existe relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social.

3.2. Diseño

A continuación, se describe el tipo de diseño de investigación en el presente proyecto a partir de las definiciones de Hernández et al. (2014). Se trata de un diseño de tipo cuantitativo, no-experimental, descriptivo y correlacional.

El tipo de diseño cuantitativo se justifica dado que en el presente proyecto de investigación es crucial comprender la realidad objetiva y recolectar la mayor cantidad de información

posible. Para ello se registran los eventos y se analizan las manifestaciones de las variables. Aunque lo subjetivo tiene valor, el enfoque cuantitativo se centra en demostrar la correspondencia entre el conocimiento y la realidad objetiva, siendo este un objetivo clave de muchos estudios cuantitativos.

El tipo de diseño de investigación no experimental se fundamenta al ser un estudio que se lleva a cabo sin manipular deliberadamente las variables, en este caso, habilidades socioemocionales, resiliencia y exclusión social, donde los fenómenos se observan en su entorno natural para ser analizados. Además, se trata de un diseño transversal, pues en esta investigación se pretende recoger información en un solo momento.

El presente proyecto de investigación es centralmente un tipo de diseño correlacional, con componentes descriptivos. Se establece como correlacional ya que este tipo de estudios tiene como objetivo identificar la relación o el grado de asociación que exista entre dos o más variables dentro de una muestra o contexto específico. Esto se cumple en término de las variables habilidades socioemocionales, resiliencia y exclusión social en la muestra de estudiantes. Asimismo, el proyecto presenta un componente descriptivo puesto que se busca identificar propiedades y características de la muestra, esto es, describir las tendencias del grupo de estudiantes (Hernández et al., 2014).

3.3 Participantes

Enseguida, se procede a delimitar la población que será objeto de estudio y sobre la cual se espera generalizar los resultados. La población comprende a todos los estudiantes de las zonas catalogadas de mayor pobreza (INEI, 2024) de Lima Metropolitana, Perú, de entre 10 y 12 años en colegios públicos del turno matutino 2024.

El tipo de muestreo será no probabilístico pues se elegirá a los participantes de acuerdo con las características del estudio, sea el planteamiento, el diseño y la contribución del mismo. De lo contrario, sería muy difícil llegar a la muestra. Como método de selección de los participantes se considerará el muestreo intencional, pues será por disponibilidad de acceso a la muestra.

En la siguiente Tabla 3 se explican los criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 3

Criterios de inclusión y exclusión

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Edad	Estudiantes que tengan entre 10 y 12 años.	Estudiantes que tengan menos de 10 años o más de 12 años.
Ubicación geográfica	Estudien en zonas catalogadas de mayor pobreza según el INEI (2024) en Lima Metropolitana.	Estudiar fuera de las zonas catalogadas de mayor pobreza por el INEI (2024) en Lima Metropolitana.
Tipo de colegio	Estar matriculados en colegios públicos.	Estar matriculados en colegios privados.
Turno escolar	Asistir al turno matutino.	Asistir a turnos distintos al matutino.

Nota. Elaboración propia.

En ese sentido, la presente investigación contará con una muestra igual a 180 estudiantes de entre 10 y 12 años que asisten al turno matutino de un colegio público ubicado en una zona de mayor pobreza en Lima Metropolitana, Perú.

3.4 Instrumentos

En este apartado se presentan los instrumentos empleados para llevar a cabo el proyecto de investigación. En primer lugar, se elaboró una ficha de datos sociodemográfica mediante la cual se recabará información acerca de las características individuales del estudiantado (sexo, edad, nivel educativo) y de su entorno inmediato (nivel educativo y situación laboral de los padres).

Asimismo, se empleará el *Cuestionario de Adaptación Socioemocional en Escolares*, creado por Mathiesen et al. (2011). Este instrumento de autoinforme se ha empleado para medir la adaptación socioemocional en estudiantes de entre 9 y 19 años con talento académico destacado en Chile, siendo el 55% hombres. El instrumento contiene 23 ítems, de los cuales diez ítems corresponden a habilidades emocionales, seis ítems a habilidades sociales y siete ítems a autoeficacia. Se emplea una escala de tipo Likert de cinco puntos que van desde “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”. Algunos ejemplos de ítems son “Tengo dificultades para expresar lo que siento.” (habilidades emocionales), “No tengo

problemas para relacionarme con las personas de mi edad.” (habilidades sociales) y “Trabajo concentrado en una tarea hasta completarla.” (autoeficacia).

El instrumento cuenta con propiedades psicométricas adecuadas (Hernández et al., 2014). Presenta validez de constructo ya que ha sido elaborado por expertos en psicología infanto-juvenil. También presenta validez convergente, pues se obtuvieron correlaciones positivas significativas con las medidas de un cuestionario dirigido a profesores para medir la adaptación socioemocional de los estudiantes. Respecto a la confiabilidad, el cuestionario presenta una consistencia interna alta con una puntuación alfa de Cronbach de .84. Cumple con el criterio de ser mayor que .80 y es considerado como bueno. Con relación a la consistencia interna de las subescalas, la subescala que mide habilidades emocionales muestra un alfa de Cronbach de .84, el cual es bueno, y todos los ítems correlacionan de modo positivo con el total de la subescala de modo significativo, con una r de Pearson en su mayoría por encima de .51. La subescala de habilidades sociales presenta un alfa de Cronbach de .76, siendo este aceptable al ser mayor que .70, con correlaciones positivas y significativas entre los ítems y el total de la subescala, con una r de Pearson por encima de .49. La subescala de autoeficacia muestra un alfa de Cronbach de .75, el cual es aceptable. Todos los ítems correlacionan con el total de la subescala de modo positivo y significativo, con una r de Pearson en su mayoría por encima de .51. En el presente proyecto de investigación se medirá esta tercera subescala de autoeficacia ya que es considerada como variable interviniente en el proceso de adaptación socioemocional.

Adicionalmente, se utilizará la *Escala de Resiliencia Escolar* (ERE), creada por Saavedra y Castro (2008), la cual se fundamenta a nivel teórico-práctico en la escala de Resiliencia SV-RES, elaborado en Chile. El instrumento puede ser aplicado en niños y adolescentes en el rango de 9 a 14 años. Está compuesto por 27 ítems a ser medidos mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos, que van de “Muy de acuerdo” a “Muy en desacuerdo”. La escala está constituida por las siguientes doce subescalas, los cuales son factores de la resiliencia: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad. Algunos ítems de ejemplo son: “Yo estoy activo frente a mis problemas.” (respuesta elaborada), “Yo tengo personas que me ayudan a evitar peligros o problemas” (visión del problema), “Yo puedo dar mi opinión” (visión de sí mismo), “Yo soy optimista respecto del futuro” (condiciones de base).

El instrumento original SV-RES presenta validez de contenido al trabajarse la escala con profesionales expertos en el concepto de resiliencia. Se eliminaron los ítems con un

coeficiente de Aiken de 0.8 hacia abajo. Además, presenta validez concurrente dado que al tomar los puntajes totales de la escala original y la prueba *Escala de Resiliencia de Connor y Davidson* (CD-RISC) se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r = .76$. En referencia a la confiabilidad, la escala muestra un alfa de Cronbach de .96, el cual es excelente (Hernández et al., 2014). Todos los ítems correlacionan con el total de la escala de modo positivo y significativo.

3.5 Procedimiento

En primer lugar, se realizará la coordinación con la institución educativa a fin de solicitar su participación en el estudio e informar el objetivo del proyecto de investigación. Esto se realizará directamente con el director o directora del centro educativo. Se hará énfasis en el anonimato de su participación por consideraciones éticas.

Después, se enviará la carta informativa a las familias (Ver Anexo A) del estudiantado perteneciente a la muestra de estudio, en la cual se explicará el objetivo de la investigación y se les brindará el contacto de referencia de la investigadora en caso presenten consultas o manifestar la no participación de su hijo(a).

Asimismo, se realizará una fase piloto con miras a comprobar la comprensión de las instrucciones e ítems de cada instrumento, así como tener una aproximación más cercana al tiempo de duración que llevará completar las escalas. De esta manera, se procederá a integrar la batería de instrumentos en un solo documento para ser llenado a lápiz y papel.

También, se procederá con la preparación del asentimiento informado a ser entregado de forma oral y escrita al alumnado participante (Ver Anexo B). En este se les invitará a participar del estudio, explicándoles la importancia de este y las consideraciones éticas a considerarse, como la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de la información recabada. Podrán marcar si aceptan participar del estudio o no, sin que esto los perjudique de forma alguna.

La fase de aplicación de los instrumentos estará a cargo de la investigadora del proyecto, durante las horas académicas brindadas por la institución educativa, con una duración de aproximadamente 25 minutos. Se dará lugar en cada aula del estudiantado de entre 10 a 12 años, en dos jornadas, en el último periodo del año escolar. Se distribuyó la ficha sociodemográfica y las dos escalas. Seguidamente, se leyeron las instrucciones y la investigadora respondió a las preguntas de las y los participantes.

Enseguida, se presenta un diagrama de Gantt que recoge las distintas fases visualmente.

Tabla 4

Fases del proceso de investigación y recogida de datos

Tareas	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Coordinación con Institución Educativa	○					
Carta informativa a familias		○				
Fase piloto			○			
Integración de batería de instrumentos				○		
Asentimiento informado					○	
Aplicación de instrumentos					○	
Elaboración de base datos						○

Nota. Elaboración propia

3.6 Análisis de datos

Se efectuarán los análisis factoriales exploratorios con miras a verificar la validez de las escalas en la muestra de estudio. Además, se empleará el método de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach (ver Figura 1) para evaluar la confiabilidad de los instrumentos empleados en la muestra (Hernández et al., 2014).

Figura 1

Fórmula de alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i}{S_t} \right)$$

Nota. Tomado de García-Rodríguez (2002)

Adicionalmente, se revisarán los valores de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) (Kline, 2010) con el propósito de observar que los datos no se desvíen de modo significativo de la norma. Al considerar el supuesto de la normalidad de la distribución de los datos y el supuesto de contar con escalas de intervalo, se realizarán análisis paramétricos.

En esencia, se realizarán análisis descriptivos y análisis de correlaciones entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en la muestra de estudiantes en riesgo de exclusión social seleccionada.

De la diversidad de pruebas paramétricas existentes, se explicará a continuación cuál se utilizará. Dado que el tamaño de la muestra es $n=180$, y en este caso se cumple que n es mayor a 30, se trata de una prueba paramétrica y se emplea como prueba estadística el coeficiente de correlación de Pearson (ver Figura 2). Se justifica, además, puesto que se espera hallar correlaciones lineales entre dos variables. El coeficiente de correlación de Pearson se debe interpretar en un intervalo de -1.00 a + 1.00. Además, debe cumplir con el nivel de significación de ($p<.05$). El programa estadístico que se empleará para el tratamiento de los datos recabados será el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 29.0, la cual es la última versión actualizada. Todo este procedimiento se realizará con el fin de comprobar la hipótesis de investigación.

Figura 2

Fórmula del Coeficiente de correlación de Pearson

$$\rho = \frac{\text{COV}(x, y)}{\sigma_x \sigma_y} \quad -1 \leq \rho \leq 1$$

Nota. Tomado de Restrepo y González (2007)

Finalmente, se empleará el estadístico U de Mann-Whitney a fin de realizar la comparación de medianas y conocer si existen diferencias estadísticamente significativas según sexo para las variables de estudio.

Figura 3

Fórmula del estadístico U de Mann-Whitney

$$e_i = \frac{f_i^3 - f_i}{12}$$

Nota. Tomado de Hernández et al. (2014)

4. Resultados

En el siguiente apartado se procede a describir los resultados esperados del presente proyecto de investigación, con base en la revisión de la literatura.

En primer lugar, se espera encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social. Se justifica como resultado esperado ya que también se han hallado resultados similares en otros estudios (Green et al., 2021; Montero et al., 2023; Seff et al., 2024; Suárez y Castro, 2022b; Valido et al., 2023). Esto es, se rechazaría la hipótesis nula y se confirmaría la hipótesis alternativa.

Además, se espera que no exista diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a las habilidades socioemocionales y a la resiliencia. Es decir, se espera que al comparar las medianas en habilidades socioemocionales y resiliencia de las mujeres sean similares a las de los hombres. Estos resultados son esperados tal y como se señala en Suárez y Castro (2022), para potencial de adaptación socioemocional ($Mdn_{mujeres} = 77$; $Mdn_{varones} = 76$; $U=89764,000$, $p= .578$) y para resiliencia ($Mdn_{mujeres} = 112$; $Mdn_{varones} = 112$; $U=77156.000$, $p= .887$).

Se espera encontrar niveles de desarrollo bajo, medio y alto en las variables de estudio, sea habilidades socioemocionales y resiliencia, en la muestra seleccionada. Estos resultados serían esperados debido al hallazgo en una muestra de estudiantes peruanos (10-12 años) (MINEDU, 2022d). Específicamente, respecto a las habilidades socioemocionales, se esperaría hallar un mayor porcentaje de alumnado en el nivel medio de desarrollo, mientras que referente a la resiliencia, se esperaría un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel alto (MINEDU, 2022d; Sosa y Salas-Blas, 2020).

Finalmente, se espera hallar evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición en la muestra seleccionada. Esto es, como evidencias de validez se espera que en cada instrumento los factores se agrupen de acuerdo con las variables que se desean medir, sea habilidades socioemocionales y resiliencia. Como evidencias de confiabilidad se espera un alfa de Cronbach mayor a .70, lo cual es aceptable (Hernández et al., 2014).

5. Discusión

A fin de realizar la discusión de resultados esperados, se tendrán en cuenta los hallazgos empíricos de investigaciones recientes. Primero, se espera encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social. Al respecto, se ha evidenciado relaciones positivas y estadísticamente significativas entre interactuar en un entorno escolar favorable, relacionarse con la familia, tener amistades y la resiliencia en una muestra de estudiantes de edad promedio 13.7 años de Reino Unido, afectados por la pandemia de COVID-19 y en riesgo de dificultades socioemocionales o conductuales, así como depresión (Montero et al., 2023). En esta misma línea, se ha reportado asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre aprendizaje socioemocional y resiliencia, clima positivo de aula, pertenencia a la escuela, actitudes de búsqueda de ayuda y bienestar estudiantil en una muestra de estudiantes de entre 8 y 10 años afectados por la pandemia del COVID-19 en la zona central de Estados Unidos. Además, las dificultades emocionales disminuyeron (Valido et al., 2023).

Asimismo, se ha identificado correlaciones positivas y significativas entre el aprendizaje socioemocional y resiliencia, así como con el apoyo social percibido, siendo estos dos últimos considerados como potenciales factores protectores de salud mental y fortalecedores de mecanismos de afrontamiento en una muestra de adolescentes (13-18 años) refugiados del medio este en Estados Unidos (Seff et al., 2024). Adicionalmente, el aprendizaje socioemocional correlacionó de modo positivo y estadísticamente significativo con la resiliencia, regulación emocional, habilidades de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas en dos muestras de estudiantes (8-10 años y 11-13 años) económicamente en desventaja de la zona sur de Estados Unidos (Green et al., 2021). En tanto que se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la adaptación socioemocional y la resiliencia en una muestra de estudiantes de entre 10 y 14 años que asistían a escuelas vulnerables en Chile (Suárez y Castro, 2022b).

Segundo, se espera que no haya diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a habilidades socioemocionales y resiliencia. En otras palabras, se prevé que los puntajes promedio de las mujeres en estas áreas sean similares a los de los hombres. Esto se vería fortalecido con los resultados de la investigación de las variables en mención sin haberse encontrado diferencias significativas según género en una muestra de estudiantes (10-14

años) de escuelas vulnerables en Chile (Suárez y Castro, 2022b). No obstante, en lo que respecta a las actividades y habilidades psicosociales, se han observado diferencias de género estadísticamente significativas en otro estudio. Las chicas adolescentes tienden a participar más en las tareas del hogar, mientras que los chicos adolescentes suelen estar más involucrados en clubes, tienen un mayor número de amigos cercanos, más interacción con hermanos, padres y otros adultos importantes, y además, reportan ser más autónomos en la realización de tareas (Campos et al., 2019). Esto último podría encontrarse debido a ser una muestra de adolescentes con una edad promedio de 15.42, ($DE = 2.33$), si bien el rango etario de estudio era de 11-18 años. Además, se trata de un grupo particular de adolescentes que se encuentran en cuidado residencial y en otro contexto cultural, Portugal.

Tercero, se anticipa que en la muestra seleccionada se encontrarán niveles de desarrollo que varían entre bajo, medio y alto para las variables de estudio, esto es, las habilidades socioemocionales y la resiliencia. En relación con las habilidades socioemocionales, se espera observar un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel medio de desarrollo, mientras que en cuanto a la resiliencia, se prevé que un mayor porcentaje de alumnos se sitúe en el nivel alto. El estudio de la Evaluación Muestral de Estudiantes (MINEDU, 2022d) en escolares peruanos (10-12 años) respalda los distintos niveles de desarrollo bajo, medio y alto a encontrar respecto a las habilidades socioemocionales, hallándose un mayor porcentaje del estudiantado en un nivel medio de desarrollo ($M=34.65\%$ de respuestas positivas).

En tanto que, los niveles de resiliencia esperados se evidenciarían en una muestra de escolares peruanos (11-20 años) de escuelas públicas, específicamente, el resultado esperado de mayor porcentaje en nivel alto se justificaría al señalarse una media de 2.85 sobre un máximo de 4 ($DE=0.43$), una puntuación máxima de 3.73 y mínima de 1.5 (Sosa y Salas-Blas, 2020). Estos resultados se contraponen al estudio de Suárez y Castro (2022b), en el que se distinguen cuatro dimensiones de nivel de desarrollo de las variables de estudio: bajo, medio, alto y muy alto. Es más, se evidenció que el mayor porcentaje del estudiantado presentaba un nivel alto de habilidades socioemocionales y un nivel muy alto de resiliencia. Estas diferencias podrían deberse a factores que compensarían las carencias en contextos educativos de vulnerabilidad, tales como mayores avances en resultados de programas de intervención en escuelas vulnerables a raíz de la pandemia, capacitación docente, plan de acción tutorial y la colaboración de las familias en este contexto escolar particular en Chile.

Por último, se espera encontrar propiedades psicométricas adecuadas en los instrumentos de medición dentro de la muestra seleccionada. Es decir, como evidencia de validez, se espera que los factores en cada instrumento se agrupen según las variables que se buscan medir, ya sea habilidades socioemocionales o resiliencia. La validez interna hallada en el estudio de Mathiesen et al. (2011) respalda este resultado esperado. Como evidencia de confiabilidad, se espera obtener un alfa de Cronbach superior a .70, lo cual se considera aceptable. Esto encuentra respaldo en la fiabilidad obtenida de .709 para el Cuestionario de Adaptación Socioemocional y el índice de .909 para la Escala de Resiliencia Escolar en una muestra de estudiantes chilenos de escuelas vulnerables (Suárez y Castro, 2022b).

6. Conclusiones

A la luz de la discusión de resultados se procede a presentar las principales conclusiones del Trabajo Final de Máster. De acuerdo con el primer objetivo específico que plantea estudiar las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición en la muestra de estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en Perú, se concluye que los instrumentos Cuestionario de Adaptación Socioemocional en Escolares y Escala de Resiliencia Escolar (ERE) a ser empleados en el contexto peruano contarán con propiedades psicométricas adecuadas en la muestra de estudio.

Con relación al segundo objetivo específico del proyecto de investigación que establece describir los niveles de desarrollo en las habilidades socioemocionales de la muestra seleccionada, los niveles de desarrollo a encontrar son bajo, medio y alto en la variable de habilidades socioemocionales, con un mayor porcentaje de escolares en el nivel de desarrollo medio (MINEDU, 2022d; Sosa y Salas-Blas, 2020).

Respecto al tercer objetivo específico que propone describir los niveles de desarrollo en la resiliencia de la muestra seleccionada, los niveles de desarrollo a encontrar son bajo, medio y alto en la variable de resiliencia, con un mayor porcentaje de alumnado en el nivel de desarrollo alto (MINEDU, 2022d; Sosa y Salas-Blas, 2020).

En cuanto al cuarto objetivo específico que busca analizar si existen diferencias de acuerdo con las características individuales del estudiantado (sexo), no existirán diferencias estadísticamente significativas al comparar las medianas en habilidades socioemocionales y resiliencia de las mujeres y de los hombres (Suárez y Castro, 2022).

Según el quinto objetivo específico que señala analizar si las habilidades socioemocionales y la resiliencia se asocian en la muestra de estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social, se concluye que ambas variables correlacionarán de manera positiva y estadísticamente significativa. Así, se rechazaría la hipótesis nula y se confirmaría la hipótesis alternativa. Esta conclusión encuentra respaldo en estudios previos con hallazgos similares (Green et al., 2021; Montero et al., 2023; Seff et al., 2024; Suárez y Castro, 2022b; Valido et al., 2023).

En el siguiente y último apartado, se presentarán las limitaciones y futuras líneas de investigación del presente Trabajo Final de Máster.

7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

7.1. Limitaciones

A continuación, se expondrán las limitaciones del proyecto de investigación. En primer lugar, el tamaño de la muestra es igual a 180 estudiantes de entre 10 y 12 años que acuden en el turno matutino a un colegio público ubicado en una zona de mayor pobreza en Lima Metropolitana, Perú. El tamaño de la muestra es pequeño a fin de generalizar los hallazgos. Adicionalmente, se trata de una muestra no probabilística cuyo procedimiento de selección responde a las características propias de la investigación, esto es, acceder a estudiantes en riesgo de exclusión social de una determinada área y modalidad de escolarización. Sin embargo, al no ser una muestra probabilística no hay precisión del error estándar ni del nivel de confianza con que se hace una estimación. Es decir, los resultados no pueden generalizarse a la población, son exclusivos de la muestra del presente estudio.

Además, el tipo de diseño empleado es un diseño correlacional principalmente, por motivos del objetivo de investigación. Esto es, analizar las relaciones entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en Perú. No obstante, no se estudia el impacto de una variable independiente sobre otra dependiente.

Tampoco se ha tomado en cuenta el posible efecto de variables mediadoras, tales como variables cognitivas o motivacionales, ni el efecto de variables extrañas, como las condiciones ambientales en las que los participantes completan los instrumentos.

Por último, se trata de un estudio transversal que se llevaría a cabo en el último periodo del año escolar, en dos jornadas. Por tanto, la medición se ciñe al periodo establecido de recojo de información.

7.2. Futuras líneas de investigación

El presente proyecto de investigación tiene como fortaleza una aproximación a las variables psicoeducativas que cobran importancia en el estudiantado en riesgo de exclusión social, además de las tradicionalmente evaluadas como las variables cognitivas. La relevancia práctica radica en que, a partir del conocimiento de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales y de resiliencia se podrá diseñar un proyecto de intervención que contemple, además, las asociaciones esperadas entre las variables. Esto es, se buscaría promover un incremento en los niveles bajos de habilidades socioemocionales y de

resiliencia. Ello se lograría mediante el aprendizaje socioemocional de mindfulness y gratitud (Swierad y Williams, 2023), así como mediante un clima de aula que promueva la autonomía y con ello, comportamientos resilientes (Trigueros et al., 2023). Del mismo modo, se podría alcanzar mediante el programa “Hablar al potencial, habilidad y resiliencia dentro de cada estudiante - *SPARK*”, el cual está asociado a reducir riesgos, promover resiliencia, regulación emocional, habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y éxito escolar (Green et al., 2021).

El alcance del proyecto de investigación se ciñe a la muestra de estudio por la metodología empleada, específicamente el tipo de muestreo intencional. Esto es, los resultados no son generalizables. Los hallazgos podrán ser de utilidad a fin de contrastarlos con las evidencias de medición con otros instrumentos elaborados por el Estado Peruano acerca de habilidades socioemocionales y factores de riesgo. En ese sentido, se podrán tomar decisiones a nivel del Plan de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar (TOECE) y el Plan Tutorial del Aula (MINEDU, 2022c). Asimismo, los resultados del presente proyecto servirían como insumo para evaluar los efectos de la implementación de recursos por parte del Estado, como la cartilla dirigida a docentes sobre cómo desarrollar la resiliencia en el estudiantado en tiempos adversos (MINEDU, 2021), la guía de soporte socioemocional dirigida a docentes para atender a estudiantes tras la transición a clases presenciales (MINEDU, 2022a) y el kit pedagógico de bienestar socioemocional (MINEDU, 2022b).

Como futuras líneas de investigación que se derivan del proyecto de investigación se podría considerar realizar estudios que incorporen un mayor tamaño muestral. Del mismo modo, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal a fin de conocer las variaciones a lo largo del tiempo en la muestra seleccionada, especialmente porque iniciarían la transición de escuela primaria a escuela secundaria. Adicionalmente, se podría ampliar el objetivo de investigación y el tipo de diseño podría ser explicativo; así se buscaría conocer si las relaciones entre las variables son de tipo predictivas y se analizaría la data recabada mediante análisis de regresiones lineales. En ese sentido, sería interesante añadir otra variable de salida como el rendimiento académico (Hernández et al., 2014).

8. Referencias bibliográficas

- Ahmed, I., Hamzah, A. y Abdullah, M. (2020). Effect of Social and Emotional Learning approach on students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676.
- Al Omari, O., Al Yahyaei, A., Wynaden, D., Damra, J., Aljezawi, M., Al Qaderi, M., Al Ruqaishi, H., Abu Shahrour, L. y ALBashtawy, M. (2023). Correlates of resilience among university students in Oman: a cross-sectional study. *BMC psychology*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01035-9>
- Álvarez, M., Arias, J.-P., Morón, G., Ramírez, R., Cayo, J. y Pomalina, R. (2022). Impacto en la salud mental de los niños y adolescentes de Lima Metropolitana en el contexto de la COVID-19. *Revista Psicológica Herediana*, 15(1), 21–34. <https://doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020) *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano del Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Atkins, J. L., Vega-Uriostegui, T., Norwood, D. y Adamuti-Trache, M. (2023). Social and Emotional Learning and ninth-grade students' academic achievement. *Journal of Intelligence*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11090185>
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G. y Mason, G. (2020). Inequality in Socio-emotional Skills: A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191, 104171. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>
- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G., Olsson, C., Ride, J., McKay, L., Roy, A. y Mundy, L. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59(1), 20. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

- Borman, G., Rozek, C., Pyne, J. y Hanselman, P. (2019). Reappraising academic and social adversity improves middle school students' academic achievement, behavior and well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(33), 16286–16291. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820317116>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2nd ed. Sage Publications, Inc.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. Contemporary Books.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2003). *Nurturing resilience in our children. Answers to the most important parenting questions*. Contemporary Books
- Campos, J., Barbosa-Ducharme, M., Días, P., Rodrigues, S., Catarina, A. y Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43024>
- Chatterjee, N. y Duraiappah, A. (Eds.) (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/rethinking-learning-a-review-of-social-and-emotional-learning-for-education-systems>
- Coelho, V., Marchante, M. y Bras, P. (2023). Positive attitude upper middle school Social and Emotional Learning program: Influences of implementation quality on program outcome. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172517>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>

- Cook, C. R., Gresham, L. K., Barreras, R. B., Thornton, S. y Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/ or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131–144. <https://doi.org/10.1177/1063426608314541>
- Correia, M. (2023). Socioemotional competencies and behaviour management at school: An exploratory socio-educational intervention. *Pedagogi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 23(1), 48-63. <https://doi.org/10.24036/pedagogi.v23i1.1524>
- Elias, M. J. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning. *Education Week*, 17(5) 36–38. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-26.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe, documento de discusión*. <https://www.unicef.org/lac/informes/importancia-del-desarrollo-de-habilidades-transferibles-en-ALC>
- García-Rodríguez, F. J. (2002). *La reputación como recurso estratégico: un enfoque de recursos y capacidades* [Tesis Doctoral]. Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9956>
- Gartland, D., Nikolof, A., Mensah, F., Gee, G., Glover, K., Leane, C., Carter, H. y Brown, S. (2024). The childhood resilience study: Resilience and emotional and behavioural wellbeing experienced by Australian Aboriginal and Torres Strait Islander boys and girls aged 5-9 years. *PLoS One*, 19(4), e0301620. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0301620>.
- Goldstein, S. y Brooks, R. (Eds.). (2023). *Handbook of Resilience in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14728-9_1
- González-Arratia, N. (2016). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/64951>

- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K. y Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The journal of primary prevention*, 42(5), 531-547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). *Perú: Evolución de la pobreza monetaria. 2014-2023*. Informe técnico. <https://www.gob.pe/es/i/5558423>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. INEED.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). Guilford.
- Kotliarenco, M. (1999). *Algunas particularidades metodológicas en los estudios sobre resiliencia*. MAK consultores. Chile.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ley General de Educación (Ley N° 28044). (2003). https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley General de Educación (Ley N° 28044). (2021). *Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED*. <https://shorturl.at/aLt7s>
- Ley N°31902. (2023). *Ley que modifica la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, a fin de fortalecer la prevención del acoso escolar*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4764700-31902>

- Li, K., Wang, H., Siu, O. y Yu, H. (2024). How and when resilience can boost student academic performance: A weekly diary study on the roles of self-regulation behaviors, grit, and social support. *Journal of Happiness Studies*, 25(4), 25-36. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00749-4>
- Little, S. G., Swangler, J. y Akin-Little, A. (2017). *Defining social skills* (pp. 9–17). https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2
- López-Madrugal, C., García-Manglano, J. y de la Fuente Arias, J. (2022). A path analysis model of self- vs. educational-context-regulation as combined predictors of well-being in Spanish college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10223. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610223>
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. y Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Castro, G., Mora, O. y Navarro, G. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 61-75. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>
- Matson, J. L. (Ed.). (2017). *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Organización Internacional de Trabajo, UNICEF. (2023). *Empadronamiento de hogares mediante barridos focalizados como estrategia para la reducción de brecha*. <https://www.unicef.org/peru/informes/empadronamiento-hogares-mediante-barridos-focalizados-como-estrategia-reduccion>

- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica. Programa curricular de Educación Primaria*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Vice Ministerial N° 160 – 2020*. <https://mineduperu.org/orientaciones-generales-para-la-implementacion-de-la-estrategia-aprendo-en-casa-2020/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Cartilla N°4 ¿Cómo desarrollar la resiliencia de los estudiantes en tiempos de crisis?* <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7680>
- Ministerio de Educación del Perú. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2022a). *Guía de soporte socioemocional para la atención a los estudiantes. Todos vuelven. Seguras y seguros al cole*. <https://www.drejm.gob.pe/drejm/wp-content/uploads/2022/03/GUIA-SOCIOEMOCIONAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2022b). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – V ciclo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10319>
- Ministerio de Educación del Perú. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2022c). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo del ciclo V*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7969>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022d). *Evaluación Muestral de Estudiantes*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/10/Reporte-HSE-EM-2022.pdf>
- Mize, M., Park, Y. y Ferguson, S. (2024). Reading inside out: A resilience-driven mentoring approach to enhancing reading fluency for at-risk students of color. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2298501>
- Montero-Marin, J., Hinze, V., Mansfield, K., Slaghekke, Y., Blakemore, S., Byford, S., Dalglish, T., Greenberg, M., Viner, R., Ukoumunne, O., Ford, T., Kuyken, W. y MYRIAD Team. (2023). Young people's mental health changes, risk, and resilience during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 6(9), e2335016. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.35016>.

- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.
- Oberle, E. y Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and Emotional Learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. En Matson, J. (Eds.) *Handbook of Social Behavior and Skills in Children. Autism and Child Psychopathology Series*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Ohl, M., Fox, P. y Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: data from the Pyramid project. *The British journal of educational psychology*, 83(3), 452–466. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del cuestionario de ERCE 2019*. Documento de programa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Documento de Programa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito*. https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516609/Habilidades_socioemocionales_oecd.pdf
- Ponce-Garcia, E. y Madewell, A. (2024). Planfulness predicts resilience in a cumulative risk sample. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(9), 8029–8037. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04993-4>

- Radke-Yarrow, M. y Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5(4), 581–592. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006179>
- Raine, K., Zimmer-Gembeck, M. y Skinner, E. (2023). The role of coping in processes of resilience: The sample case of academic coping during late childhood and early adolescence. *Development and Psychopathology*, 35(5), 1-17. <https://doi.org/10.1017/S095457942300072X>
- Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20, 183-192.
- Richardson, G., Neiger, B., Jensen, S. y Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33–39.
- Roberts, B., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A. y Goldberg, L. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313-345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), pp. 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. En A. Clarke-Stewart y J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26–52). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.003>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Saavedra, E. y Castro, A. (2008). *Escala de Resiliencia Escolar (ERE)*. CEANIN.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14, 31-40.
- Schonert-Reichl, K. A. y Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.

- Seff, I., Stark, L., Ali, A., Sarraf, D., Hassan, W. y Allaf, C. (2024). Supporting social emotional learning and wellbeing of displaced adolescents from the middle east: a pilot evaluation of the 'forward with peers' intervention. *BMC Psychiatry*, 24(176), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05544-2>
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B. S. A.
- Sosa, S. y Salas-Blas, E. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción*, 11(1), 40-50. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.394>
- Suárez, X. y Castro, N. (2022a). Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 1-18.
- Suárez, X. y Castro, N. (2022b). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología (Perú)*, 40(2), 879–904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Suárez, X., Rivadeneira, J. y Rojas, B. (2024). Valoración de Competencias emocionales, estrés, resiliencia y ambiente educativo en Educadoras de Párvulos de una zona geográfica del norte de Chile. *IRED '23 & V Jornades IRIE*, 447-451.
- Swierad, E. M. y Williams, O. (2023). Proof of concept for a novel social-emotional learning programming: The B.E. M.Y. F.R.I.E.N.D. Framework. *Education Sciences*, 13, 1250. <https://doi.org/10.3390/educsci13121250>
- Trianes, M.V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Pirámide.
- Trigueros, R., Lirola, M., Cangas, A., Aguilar-Parra, J. y García-Mas, A. (2023). Is resilience learned through the frustration of the BPN? An empirical study about its role in the acquisition of positive lifestyles and academic outcomes framed in SDT. *Current Psychology*, 42, 24882–24891. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03496-y>
- Valido, A., Robinson, L., Woolweaver, A., Drescher, A., Espelage, D., Wright, A., Ishmeal, D., Dailey, M., Long, A. y LoMurray, S. (2023). Pilot evaluation of the elementary Social-Emotional Learning program Sources of Strength. *School mental health*, 15, 528-539. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09567-0>

- Veríssimo, L., Castro, I., Costa, M., Dias, P. y Miranda, F. (2022). Socioemotional skills program with a group of socioeconomically disadvantaged young adolescents: Impacts on self-concept and emotional and behavioral problems. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(5), 680. <https://doi.org/10.3390/children9050680>
- Waters, L. y Higgins, M. (2022). The impact of a teacher_based positive education intervention on student wellbeing literacy. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), 22–43. <https://doi.org/10.47602/josep.v2i1.12>
- Weissberg, R. P., Payton, J. W., O'Brien, M. U. y Munro, S. (2007). Social and emotional learning. En F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley y T. C. Hunt (Eds.), *Moral education: A handbook*. (Vol. 2: M-Z) (pp. 417–418). Greenwood Press.
- Zhang, Y., Cook, C. y Smith, B. (2023). PurposeFull People SEL and character education program: A cluster randomized trial in schools implementing tier 1 PBIS with fidelity. *School Mental Health*, 15(3), 985-1002. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09600-2>
- Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.

9. Anexos

Anexo A. Carta informativa a las familias

Estimadas familias:

El propósito de esta carta es informarles sobre un estudio que será llevado a cabo por Nereida Yasmin Cerna Agüero, estudiante del Máster en Psicopedagogía por la Universidad Europea de Valencia, quien está presentando su Trabajo Final de Máster. El objetivo del estudio es analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Para contribuir a este estudio, se busca obtener información sobre cómo se sienten sus hijos al estudiar y su adaptación frente a las dificultades.

Si su hijo(a) decide participar en este estudio, se le pedirá que complete una ficha sociodemográfica y dos escalas, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos. Además, puede retirarse en cualquier momento del estudio sin que esto le cause ningún perjuicio.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y se usará solo para los fines de esta investigación. Las respuestas se analizarán de manera grupal y se proporcionarán resultados generales y sugerencias a la institución educativa.

Si tiene alguna pregunta sobre este proyecto, puede comunicarse con la estudiante a través del correo 22392996@live.uem.es y hacer las consultas que considere necesarias. Además, puede informar si prefiere que su hijo(a) no participe en el proyecto.

Nombre de la investigadora responsable:

Nereida Yasmin Cerna Agüero

Anexo B. Consentimiento informado

Consentimiento informado (Para el participante)

Esta investigación es llevada a cabo por Nereida Yasmin Cerna Agüero, estudiante del Máster en Psicopedagogía por la Universidad Europea de Valencia. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Si estás de acuerdo en participar en este estudio, se te pedirá responder una ficha sociodemográfica y dos escalas, a completar en aproximadamente 25 minutos. Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Los datos que se obtengan serán confidenciales y se emplearán únicamente para los propósitos de esta investigación. Tus respuestas se analizarán en conjunto y se entregarán resultados generales a la institución. Si tienes alguna pregunta sobre el proyecto, puedes consultarla libremente. Asimismo, puedes decidir retirarte del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Muchas gracias por tu participación.

Consentimiento informado (Para la investigadora)

He recibido información verbal y he leído los detalles adjuntos sobre el estudio que tiene como objetivo analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en estudiantes de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Entiendo que mi participación en este estudio es completamente voluntaria. Estoy de acuerdo en que la información recopilada será confidencial y se usará exclusivamente para esta investigación. También comprendo que se presentarán resultados generales a la institución. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas. Sé que puedo retirar mi participación en cualquier momento sin sufrir ninguna consecuencia.

Acepto participar. No acepto participar.

Nombre completo: _____ Fecha: _____

(letra de imprenta)

Índice de acrónimos

COVID-19: Coronavirus de 2019

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

TFM: Trabajo Fin de Máster

PI: Proyecto de Investigación

MINEDU: Ministerio de Educación del Perú

TOECE: Plan de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar

PNDIS: Política Nacional de Desarrollo e Inclusión Social

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CASEL: Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

NRC: National Research Council

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

MGIEP: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development

SEL: Aprendizaje Social y Emocional

PfP: Purpose Full People

OMS: Organización Mundial de la Salud

CR: Cuidado Residencial

SPARK: Hablar al potencial, habilidad y resiliencia dentro de cada estudiante

INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática

ERE: Escala de Resiliencia Escolar

CD-RISC: Escala de Resiliencia de Connor y Davidson

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences