

Programa de desarrollo socioemocional para mejorar la resiliencia en los estudiantes de una institución educativa

Socio-emotional development program to improve resilience in students at an educational institution

Programa de desenvolvimento socioemocional para melhorar a resiliência em alunos de uma instituição de ensino

Dabeyba Maribel Catalán Muñoz 
dabybela@gmail.com
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.175>

Artículo recibido 13 de febrero 2024 | Aceptado 21 de marzo 2025 | Publicado 1 de abril 2025

Resumen

Palabras clave:

Desarrollo; Emocional;
Inteligencia; Resiliencia;
Socioemocional

El desarrollo socioemocional constituye un proceso orientado a la adquisición de habilidades interrelacionadas con la inteligencia emocional y la convivencia armónica, lo cual incide en la formación de la personalidad y la estabilidad emocional de los individuos. El objetivo del estudio es determinar cómo el programa de desarrollo socioemocional busca mejorar la resiliencia en escolares de secundaria de una institución educativa. Se empleó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental con 28 estudiantes, divididos en grupos de observación y aplicación. Se aplicó un cuestionario para evaluar los niveles de resiliencia. Los resultados fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, aplicando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, lo que evidenció datos no paramétricos. Los resultados muestran que la implementación del programa representa una alternativa efectiva para mejorar la resiliencia en los escolares. Se concluye que la implementación y ejecución del programa de desarrollo socioemocional contribuyen de manera significativa a mejorar la resiliencia de los estudiantes.

Abstract

Keywords:

Development;
Emotional; Intelligence;
Resilience; Socio-
emotional

Socioemotional development is a process oriented to the acquisition of skills interrelated to emotional intelligence and harmonious coexistence, which affects the formation of personality and emotional stability of individuals. The objective of the study is to determine how the socioemotional development program seeks to improve resilience in high school students of an educational institution. A quantitative approach and a quasi-experimental design were used with 28 students, divided into observation and application groups. A questionnaire was applied to evaluate resilience levels. The results were analyzed using descriptive and inferential statistics, applying the Shapiro-Wilk normality test, which showed nonparametric data. The results show that the implementation of the program represents an effective alternative to improve resilience in schoolchildren. It is concluded that the implementation and execution of the social-emotional development program contribute significantly to improve students' resilience.

Resumo

Palavras-chave:

Desenvolvimento;
Emocional; Inteligência;
Resiliência; Sócio-
emocional

O desenvolvimento socioemocional é um processo que visa a aquisição de competências inter-relacionadas com a inteligência emocional e a convivência harmoniosa, que afecta a formação da personalidade e a estabilidade emocional dos indivíduos. O objetivo do estudo é determinar como o programa de desenvolvimento socioemocional busca melhorar a resiliência em alunos do ensino médio de uma instituição de ensino. Utilizou-se uma abordagem quantitativa e um desenho quasi-experimental com 28 alunos, divididos em grupos de observação e de aplicação. Foi aplicado um questionário para avaliar os níveis de resiliência. Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial, aplicando-se o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, que revelou dados não paramétricos. Os resultados mostram que a implementação do programa representa uma alternativa eficaz para melhorar a resiliência em crianças em idade escolar. Conclui-se que a implementação e execução do programa de desenvolvimento socioemocional contribui significativamente para a melhoria da resiliência dos alunos.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioemocional constituye un proceso fundamental orientado a la adquisición de habilidades interrelacionadas con la inteligencia emocional y la convivencia armónica, lo cual incide directamente en la formación de la personalidad y la estabilidad emocional de los individuos. A través de la interacción con los pares, se favorece el despliegue de destrezas como la autoconciencia emocional, regulación emocional, autoestima, empatía, asertividad y resolución de conflictos dentro de contextos sociales específicos, tal como lo señala (Bisquerra, 2006). Además, Palazón (2020), sostienen que el desarrollo socioemocional se constituye se configura a partir de un conjunto de competencias socioemocionales que son formadas en función del entorno y de las relaciones interpersonales que en él se establecen.

En este sentido, organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), enfatizan la necesidad de abordar el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva integral y transversal en la educación. De manera complementaria, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), destaca la importancia de resguardar los primeros años de vida como etapa clave para el desarrollo emocional. Mientras que, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020) subraya que una gestión escolar efectiva debe basarse en el fortalecimiento socioemocional de los agentes educativos. En conjunto, estas instituciones globales coinciden que el factor socioemocional es esencial para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades que mejoran significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

Por otra parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2022) advierte que, en aquellos países donde las políticas para fortalecer las habilidades socioemocionales en el sistema educativo son insuficientes, la población ha presentado una menor capacidad de afrontamiento ante

situaciones críticas como la pandemia. Este déficit, se ha traducido en un incremento del estrés emocional entre los estudiantes, derivado de situaciones adversas tales como la pérdida de familiares, dificultades económicas y problemas de salud, lo que evidencia la necesidad de intervenciones orientadas al desarrollo de la resiliencia.

En el contexto peruano, el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano (DS 014-2021-MINEDU) promueve la implementación de programas enfocados en el fortalecimiento del aspecto socioemocional como base indispensable para el aprendizaje estudiantil (Ministerio de Educación, 2021). Asimismo, existen otras iniciativas relevantes en el ámbito de las habilidades socioemocionales de gran relevancia para la presente investigación (Minedu, 2022), aunque persiste una marcada carencia en el control socioemocional entre los estudiantes de educación secundaria en Perú, lo que repercute negativamente en su resiliencia y limita su desarrollo integral.

Desde una perspectiva social, los problemas estructurales como la delincuencia, la corrupción y las deficiencias en salud, afectan el desarrollo personal de los jóvenes. La forma en que estos enfrentan tales problemáticas no siempre es con una actitud positiva; en algunos casos recurren a medios cuestionados socialmente, como la delincuencia o la transgresión de normas (Ccopa et al., 2020). Paralelamente, Ramos et al. (2020) identifican que las instituciones educativas han implementado estrategias de manera deficiente para fortalecer la resiliencia estudiantil, limitando así su capacidad para responder ante contextos críticos.

En este marco, Padilla y Sandoval (2022) definen el desarrollo socioemocional como un conjunto de habilidades socialmente adquiridas y vinculadas a la inteligencia emocional, cuya aplicación entre los jóvenes se potencia en espacios como escuelas, aulas y otros entornos de interacción. Aquí, el rol del docente emerge como un factor determinante para consolidar las competencias socioemocionales, mientras que la capacidad institucional, mediante programas estructurados, facilita avances significativos frente a los cambios sociales acelerados. De esta manera, el desarrollo socioemocional se posiciona como un eje transversal en la formación educativa, integrando dimensiones como la autoconciencia, la regulación emocional y la resolución de conflictos.

Al respecto, Macías et al. (2021) destacan que la gestión emocional eficaz facilita una mejor convivencia en diversos contextos. Ya que permite modulares reacciones y adaptar comportamientos según las exigencias del entorno. Esta habilidad permite manejar las emociones de manera más efectiva. En la misma línea, López (2019) sostiene que esta capacidad implica comprender las emociones de los demás, lo que favorece un mejor entendimiento interpersonal.

En términos más específicos, el desarrollo socioemocional se estructura en cuatro dimensiones interrelacionadas: la autoconciencia emocional, entendida como el reconocimiento de las propias emociones; la regulación emocional, que implica ajustar respuestas para alcanzar objetivos (Zeidner, 1998);

la asertividad, definida como la expresión no hostil de emociones (Davidson, 1999); y la resolución de conflictos, basada en estrategias para abordar problemáticas de manera efectiva (Rozemblum, 1998).

En este contexto, la resiliencia se configura como un componente crítico. Cyrulnik (2001), la conceptualiza como un proceso dinámico que permite afrontar y superar situaciones adversas, tales como traumas, pérdidas o circunstancias de estrés extremo. La resiliencia no es un rasgo innato, sino un proceso dinámico que involucra una serie de factores individuales, sociales y contextuales. subraya que la resiliencia no niega el sufrimiento, sino que integra mecanismos para reconstruir un proyecto vital a pesar de las dificultades, destacando el papel central de los vínculos afectivos y las redes de apoyo social. Así, el desarrollo socioemocional y la resiliencia operan de manera sinérgica, donde la primera provee herramientas para gestionar emociones y relaciones, mientras que la segunda facilita la adaptación activa frente a crisis, elementos indispensables para el bienestar integral en entornos educativos vulnerables.

Del mismo modo, Peki, (2023) conceptualiza la resiliencia como una configuración dinámica que integra dimensiones personales y sociales que se manifiesta en las interacciones cotidianas y consolidándose mediante relaciones sociales significativas. En esta línea, Gamboa et al. (2021) identifican la resiliencia como un elemento fundamental para enfrentar situaciones de estrés. Ambos enfoques coinciden en que la resiliencia trasciende lo individual dependiendo de redes relacionales que actúan como amortiguadores ante la adversidad.

Desde un marco teórico integrador, Bandura (1986) aporta una perspectiva clave al postular que el aprendizaje social se basa en la interacción entre factores cognitivos, conductuales y ambientales, donde la observación e imitación de modelos influyen en la conducta humana. Este enfoque resalta que las habilidades emocionales y la resiliencia no se desarrollan únicamente mediante experiencias directas, sino también mediante la observación e imitación de otros. Los individuos aprenden al observar modelos que exhiben ciertos comportamientos y las consecuencias asociadas. Estos modelos pueden ser personas reales o personajes ficticios en los medios de comunicación.

En paralelo, Rogers (1961), enfatiza desde la teoría humanista, la tendencia innata hacia la autorrealización y el papel del autoconcepto en el crecimiento personal. Esta visión complementa el enfoque resiliente al destacar la capacidad de agencia humana para transformar adversidades en oportunidades de desarrollo, siempre que exista un entorno que favorezca la congruencia entre la experiencia real y la autoimagen.

La sinergia entre estas teorías subraya que el desarrollo socioemocional y la resiliencia no son procesos aislados, sino que se construyen en entornos relacionales donde el aprendizaje observacional, la imitación de modelos prosociales y el fortalecimiento del autoconcepto operan como pilares. De esta manera, la interacción entre las dimensiones individuales (autoconciencia, regulación emocional) y sociales (apoyo

comunitario, redes afectivas) se configuran en un ecosistema que potencia la adaptación activa frente a crisis. Esta articulación teórico-práctica refuerza la necesidad de implementar programas institucionales que, desde un enfoque holístico, integren metodologías activas para fortalecer tanto las competencias emocionales como los vínculos comunitarios en contextos educativos.

La resiliencia, como constructo multidimensional, se articula a través de competencias específicas que permiten afrontar adversidades con equilibrio y proactividad. Wagnild (2003) identifica tres dimensiones clave: la ecuanimidad, entendida como la capacidad de mantener estabilidad emocional y objetividad ante situaciones estresantes; la perseverancia, que implica persistir en metas pese a obstáculos; y la satisfacción personal, vinculada al bienestar subjetivo derivado de logros y autopercepción positiva. Estas dimensiones no solo optimizan la adaptación frente a crisis, sino que potencian el control emocional, favoreciendo un desarrollo integral en entornos educativos.

En este marco, este estudio busca que los estudiantes de una institución educativa de secundaria en la ciudad de Trujillo, durante el periodo 2023, desarrollen y fortalezcan sus capacidades de resiliencia mediante el programa de desarrollo socioemocional adaptado a la realidad de un mundo globalizado, con el propósito de fortalecer su aprendizaje y contribuir a una vida plena.

La justificación del presente estudio surge ante la escasez de investigaciones focalizadas en este grupo etario (Navarro, 2023), así como la necesidad de generar estrategias que potencien su capacidad para sobreponerse a adversidades estructurales, como las identificadas en contextos peruanos. De esta manera, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la aplicación del programa de desarrollo socioemocional contribuye a la mejora de la resiliencia en los escolares? En consecuencia, el objetivo del presente artículo es determinar cómo el programa de desarrollo socioemocional para mejorar la resiliencia en escolares de secundaria de una institución educativa.

MÉTODO

La investigación empleó un diseño cuantitativo de tipo cuasi-experimental, con aplicación de pretest y postest a un grupo de aplicación (GA) y un grupo de observación (GO). La muestra incluyó 28 estudiantes de tercer grado de secundaria de Trujillo, Perú, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional, considerando su exposición a contextos con carencias en el control socioemocional.

En este contexto, la variable independiente se definió como el Programa de Desarrollo Socioemocional, que agrupa un conjunto de talleres vivenciales: la autoconciencia emocional, regulación emocional, autoestima, empatía, asertividad y resolución de conflictos. Se realizaron doce talleres con el fin de mejorar la resiliencia en sus dimensiones de ecuanimidad, perseverancia y satisfacción personal entre los estudiantes de tercer grado de educación secundaria en una institución educativa de Trujillo.

Con respecto a la variable dependiente, se evaluó mediante una encuesta. El instrumento utilizado fue un cuestionario de resiliencia, elaborado a partir de la operacionalización de la variable dependiente. Este cuestionario constó de treinta ítems relacionados con la resiliencia, distribuidos en las siguientes dimensiones: ecuanimidad (ítems 1 a 12), perseverancia (ítems 13 a 24) y satisfacción personal (ítems 25 a 30). Se utilizó una escala ordinal de Likert que abarca las opciones: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1). Los niveles que se determinarán son cuatro: destacado, excelente, regular y deficiente. La administración del cuestionario se realizó de manera individual y directa mediante medios impresos.

En cuanto a la validez, se realizó mediante el método de validez de contenido y la prueba de juicio de expertos. El resultado del juicio de expertos arrojó un índice promedio simple de 0.984, lo que indica un nivel excelente y garantiza que el contenido a evaluar en los instrumentos es apropiado.

En cuanto a la confiabilidad, se llevó a cabo mediante el método de consistencia interna, que incluye primero una prueba piloto y luego el cálculo del Alpha de Cronbach. El resultado arrojó un valor de 0.921, considerado como excelente o perfectamente confiable. Finalmente, los datos fueron procesados en SPSS v26, utilizando pruebas no paramétricas para garantizar robustez ante la falta de normalidad en la distribución muestral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestran los hallazgos con evidencia teórica y empírica actual, analizando su relevancia en el contexto educativo peruano y su contribución al marco de intervenciones socioemocionales orientadas a la resiliencia. Los primeros resultados estadísticos, en la tabla 1, que permiten responder a la pregunta planteada, se describen a continuación según los niveles de desempeño:

Tabla 1. *Resiliencia, según niveles de desempeño, por grupos y tipo de test*

Nivel de desempeño	Grupo observación				Grupo de aplicación			
	Pre-test		Pos-test		Pre-test		Pos-test	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Destacado [126-150]	0	0,0	0	0,0	0	0.0	10	35,7
Excelente [101-125]	2	7,1	2	7,1	3	10.7	15	53,6
Regular [76-100]	11	39,3	14	50,0	11	39.3	2	7,1
Deficiente [0-75]	15	53,6	12	42,9	14	50.0	1	3,6
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

La Tabla 1, describe las frecuencias por niveles de la intervención pedagógica realizada sobre el desarrollo socioemocional que buscó mejorar la resiliencia en los estudiantes. En la prueba de entrada (pre test), en ambos grupos obtuvieron porcentajes similares y bajos, ubicándose en el nivel deficiente. Sin embargo, tras la aplicación del programa de desarrollo socioemocional, las puntuaciones en la prueba de salida (pos test) mostraron una mejora significativa en el grupo de aplicación (GA), donde el nivel de desempeño excelente alcanzó un 53.6% y el destacado un 35.7%. En contraste, con el grupo de observación (GO) que mantuvo casi la totalidad de sus estudiantes (92.9% acumulado) en las categorías deficiente y regular.

Por otro lado, al describir la influencia del programa sobre cada dimensión, permite entender y observar la significancia de los resultados que se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Ecuanimidad, según niveles de desempeño, por grupos y tipo de test

Nivel de desempeño	Grupo observación				Grupo de aplicación			
	Pre-test		Pos-test		Pre-test		Pos-test	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Destacado [51-60]	0	0,0	0	0,0	1	3,6	6	21,4
Excelente [41-50]	2	7,1	2	7,1	2	7,1	18	64,3
Regular [31-40]	7	25,0	7	25,0	6	21,4	3	10,7
Deficiente [0-30]	19	67,9	19	67,9	19	67,9	1	3,6
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Nota. Base de datos utilizada para la recopilación de datos.

La Tabla 2, evidencia que el programa implementado, basado en el desarrollo socioemocional, influyó positivamente en la ecuanimidad de los educandos. En la preprueba, ambos grupos presentaron porcentajes iguales y muy bajos, situándose en el nivel deficiente. Sin embargo, tras la implementación del programa de desarrollo socioemocional, los resultados en la post prueba mostraron una mejora significativa en el GA, con un aumento en los niveles de desempeño excelente y destacado. En contraste, el GO mantuvo la mayoría de sus estudiantes (92.9%) en las categorías deficiente y regular, sin registrar alumnos en la categoría destacado.

Esto implica que el programa de intervención contribuyó al desarrollo de habilidades y actitudes para mantener la calma, lograr equilibrio emocional, aceptar la impermanencia, tolerar la incertidumbre y mantener una visión equilibrada. A continuación, la dimensión perseverancia, Tabla 3:

Tabla 3. Perseverancia, según niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Grupo observación				Grupo de aplicación			
	Pre-test		Pos-test		Pre-test		Pos-test	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Destacado [51-60]	1	3,6	1	3,6	0	0,0	10	35,7
Excelente [41-50]	2	7,1	2	7,1	8	28,6	13	46,4
Regular [31-40]	15	53,6	16	57,1	8	28,6	4	14,3
Deficiente [0-30]	10	35,7	9	32,1	12	42,9	1	3,6
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

La Tabla 3, destaca que el programa implementado en relación con el desarrollo socioemocional influyó positivamente en la perseverancia de los estudiantes. En la prueba de entrada, ambos grupos obtuvieron porcentajes similares y bajos con respecto al nivel destacado, mientras que altos porcentajes se ubicaron en el nivel deficiente. Sin embargo, tras la aplicación del programa, los resultados en la prueba de salida mejoraron significativamente en el GA los porcentajes en los niveles, del cual la mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles de desempeño excelente y destacado.

En contraste, el GO mantuvo casi la totalidad de sus estudiantes en las categorías deficiente y regular, con una mínima cantidad en la categoría destacado. Esto sugiere que el programa contribuyó al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la persistencia en la búsqueda de metas, el compromiso con el esfuerzo sostenido, la capacidad para superar la procrastinación y el mantenimiento de la motivación. Tabla 4, a continuación:

Tabla 4. Satisfacción personal, según niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Grupo observación				Grupo de aplicación			
	Pre-test		Pos-test		Pre-test		Pos-test	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Destacado [26-30]	7	25,0	7	25,0	8	28,6	15	53,6
Excelente [21-25]	11	39,3	13	46,4	18	64,3	10	35,7
Regular [16-20]	8	28,6	6	21,4	1	3,6	2	7,1
Deficiente [0-15]	2	7,1	2	7,1	1	3,6	1	3,6
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Nota. Base de datos utilizada para la recopilación de datos. Procesado mediante el software SPSS versión 26

La Tabla 4, indica que el programa implementado en relación con el desarrollo socioemocional influyó positivamente en la satisfacción personal de los educandos. En la preprueba, ambos grupos lograron porcentajes similares y altos, situándose en el nivel excelente. Sin embargo, tras la aplicación del programa, los resultados en la postprueba mostraron una mejora significativa en el GA, donde la mayoría de los estudiantes alcanzaron los niveles de desempeño excelente y destacado. En contraste, el GO mantuvo un 46.4% en la categoría excelente, mientras que solo un 25.0% se ubicó en el nivel de desempeño destacado. Esto sugiere que el programa contribuyó al desarrollo de habilidades y actitudes que fomentan la satisfacción en las relaciones interpersonales, la satisfacción con la salud y bienestar, así como la satisfacción con el desarrollo personal.

Las pruebas de hipótesis, con respecto a la pregunta y su objetivo, arrojaron que la significancia bilateral o asintótica en todos los casos son menores a 0,05, en ese sentido, desde la perspectiva teórica, los datos no cumplen con el principio de normalidad; por lo tanto, se considera como criterio de decisión que $p < 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula que los datos provienen de una distribución normal y se acepta la hipótesis del investigador que los datos no provienen de una distribución normal; por lo tanto, se aplica la estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para la prueba de hipótesis, específicamente para muestras independientes, toda vez que se trabaja con grupo experimental y grupo control Tabla 5.

Tabla 5. Prueba de estadística de normalidad de datos

Test		Grupo	Estadístico	Shapiro-Wilk gl	Sig.
Pre-test	Resiliencia	Observación	,801	28	,000
		Aplicación	,878	28	,004
Pos-test	Resiliencia	Observación	,816	28	,000
		Aplicación	,882	28	,004

Nota. Base de datos utilizada para la recopilación de datos. Procesado en el software SPSS versión 26.

Hipótesis generales

H_i: El programa de desarrollo socioemocional contribuye a mejorar significativamente la resiliencia en los escolares.

H₀: El programa de desarrollo socioemocional no contribuye a mejorar significativamente la resiliencia en los escolares.

Influencia del programa de desarrollo socioemocional en la resiliencia

Los análisis estadísticos mediante la prueba U de Mann-Whitney evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de aplicación (GA) y el grupo de observación (GO) tras la intervención. En el pretest, no se observaron diferencias relevantes entre ambos grupos: el GA obtuvo un rango promedio de 28,20 (suma de rangos = 789,50), mientras que el GO registró 28,80 (suma de rangos = 806,50), con una significancia bilateral de 0,889 ($p > 0,05$), lo que confirma la homogeneidad inicial en los niveles de resiliencia.

Sin embargo, en el postest, el GA mostró un incremento notable en su desempeño, alcanzando un rango promedio de 40,46 (suma de rangos = 1.133,00), frente al 16,54 del GO (suma de rangos = 463,00). Esta diferencia, equivalente a una mejora de 23,92 puntos en el rango promedio del GA, resultó estadísticamente significativa ($U = 57,000$; $p = 0,000$), confirmando que el programa socioemocional influyó positivamente en la resiliencia. Así, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, validando la eficacia de la intervención.

Influencia del programa de desarrollo socioemocional en la ecuanimidad

Los análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney revelaron una influencia significativa del programa en la dimensión de ecuanimidad. Durante el pretest, no se identificaron diferencias relevantes entre el grupo de aplicación (GA) y el grupo de observación (GO): el GA presentó un rango promedio de

28,16 (suma de rangos = 788,50), mientras que el GO registró 28,84 (suma de rangos = 807,50), con una significancia bilateral de 0,876 ($p > 0,05$), lo que confirma la equivalencia inicial entre ambos grupos.

No obstante, luego de la implementación del pos test, mostró un avance muy positivos en el rango promedio o mediana y en la sumatoria de rangos del GA en comparación al GO, evidenciado en un rango promedio superior en 25,72 puntos a favor del grupo experimental, lo cual se ratifica con el nivel de significancia bilateral nula al comparar ambos grupos; por lo tanto, según los criterios de decisión, se acepta la hipótesis de investigación que el programa de desarrollo socioemocional influye significativamente en la ecuanimidad y se rechaza la hipótesis nula.

Influencia del programa de desarrollo socioemocional en la perseverancia

Los análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney demostraron un impacto significativo del programa en la dimensión de perseverancia. Durante la aplicación del pretest, no se observaron diferencias relevantes entre el grupo de aplicación (GA) y el grupo de observación (GO): el GA registró un rango promedio de 27,63 (suma de rangos = 773,50), mientras que el GO alcanzó 29,38 (suma de rangos = 822,50), con una significancia bilateral de 0,687 ($p > 0,05$), lo que confirma la equivalencia basal entre ambos grupos.

Pero, posterior al proceso de implementación del programa de desarrollo socioemocional, al aplicarse la pos-prueba, se tiene mejores resultados en el rango promedio o mediana y en la suma de rangos del GE, comprándolo con al GC, mostrado en un rango promedio superior en 22,60 puntos a favor del grupo experimental, con una significancia bilateral al comparar ambos grupos se reafirma el resultado, la misma que es menor a 0,05; por ende, según los criterios de decisión, se acepta la hipótesis de investigación que el programa de desarrollo socioemocional influye significativamente en el fortalecimiento de la perseverancia y se rechaza la hipótesis nula.

Influencia del programa de desarrollo socioemocional en la satisfacción personal

Los análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney evidenciaron un impacto significativo del programa en la dimensión de satisfacción personal. Durante el pretest, se pudo observar una ligera diferencia inicial a favor del grupo de aplicación (GA), con un rango promedio de 32,45 (suma de rangos = 908,50), frente al 24,55 del grupo de observación (GO; suma de rangos = 687,50), aunque esta diferencia no alcanzó significancia estadística ($U = 281,500$; $p = 0,069$), confirmando una comparabilidad inicial en términos de bienestar subjetivo.

La información presentada muestra que el programa de desarrollo socioemocional influyó significativamente en la mejora de la satisfacción personal, ello porque en el pre test, el rango promedio o mediana del GO y GA difieren en sus valores y la sumatoria de rangos muestra mejores valores en el GA en comparación al GO, lo cual se confirmó con la significancia bilateral de 0,069 superior a 0,05 (no significativa) para ambos grupos.

Luego de la implementación del programa de desarrollo socioemocional, se obtuvieron resultados favorables en el rango promedio o mediana y en la sumatoria de rangos del GA en comparación al GO, evidenciando en un rango promedio superior en 12,72 puntos a favor del GA, lo cual se ratifica con el nivel de significancia al relacionar en ambos grupos, la cual es de 0,003 menor a 0,05; por tal motivo, según los criterios de decisión, se acepta la hipótesis de investigación que el programa de desarrollo socioemocional influye significativamente en el fortalecimiento de la satisfacción personal y se rechaza la hipótesis nula.

Discusión

Los hallazgos descritos en los resultados en relación con la pregunta general coinciden con los estudios de Cerda et al. (2023), quienes concluyen que las habilidades socioemocionales desarrolladas por el profesorado fortalecen la resiliencia a nivel del aula y en la comunidad educativa en general. Además, estos hallazgos son concordantes con la investigación realizada por Lamus de Rodríguez (2022), que determinó que una mayor interacción entre los miembros de la comunidad educativa, resultado del desarrollo de competencias socioemocionales, se correlaciona con niveles más altos de resiliencia. Esta situación implica que la capacidad de los estudiantes para enfrentar la adversidad se fortalece a medida que se trabaja en el aspecto socioemocional. Esto no solo robustece la dimensión personal de los estudiantes, sino también su dimensión social.

Concordante con lo anterior, la literatura revisada señala que la resiliencia, entendida como una habilidad adquirida por los estudiantes, es el resultado de la autovaloración y la interacción. Este resultado concuerda con, Cyrulnik (2001) quien sostiene que la resiliencia no es un rasgo innato, sino un proceso dinámico que involucra una serie de factores individuales, sociales y contextuales. Además, precisa que se trata de la capacidad de una persona para afrontar y superar situaciones adversas, como traumas, pérdidas o circunstancias de estrés extremo. De esta cita se deduce que una buena resiliencia está asociada no solo al contexto en el cual ocurren las situaciones adversas, sino también a las características y cualidades personales y sociales de los involucrados. Por lo tanto, adquiere relevancia el fortalecimiento de las competencias y habilidades socioemocionales.

El desarrollo de la ecuanimidad como dimensión de la resiliencia, así como el desarrollo del carácter, ha sido objeto de investigación. Estudios como el de Gamboa et al. (2021) indican que los niveles de resiliencia permiten a las personas sentirse bien, mantener la ecuanimidad y tener confianza en sí mismas. Esto se debe a que la resiliencia contribuye a satisfacer las necesidades humanas, disminuyendo el estrés y la frustración. En resumen, la ecuanimidad requiere un trabajo previo en habilidades socioemocionales, como el manejo del estrés y la tolerancia a la frustración, entre otras.

Asimismo, el estudio previo que coincide con los resultados es el de Santiago et al. (2020), quienes concluyen que la resiliencia estaba significativamente relacionada con todas las fortalezas del carácter, así

como con la aceptación positiva del cambio y la competencia personal; es decir, se es resiliente y con ello ecuánime, en la medida que se trabaje fehacientemente el aspecto personal de los estudiantes en aspectos como: autoestima, carácter, regulación emocional, equilibrio emocional, etc.

Tanto los resultados de la investigación, como los estudios previos tienen relación con la fundamentación teórica, en razón que, para ser ecuánime, entendida este aspecto como una virtud o una habilidad que se puede cultivar a través de la práctica y el desarrollo personal, implica la capacidad de mantener la calma, la objetividad, una perspectiva imparcial al no dejarse llevar por las emociones o los prejuicios en la toma de decisiones o la gestión de conflictos, pero sobre todo exige el equilibrio emocional en situaciones estresantes o desafiantes (Wagnid, 2003).

Lo afirmado anteriormente, implica que entre la regulación emocional y la ecuanimidad existe una interdependencia positiva, puesto que, en virtud del control emocional, los seres humanos disciplinan sus emociones, controlan sus impulsos, toleran la frustración y alteran su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse a diferentes situaciones y lograr los resultados deseados (Zeidner, 1998); es decir, sería vano ser resiliente si previamente no se vislumbra una gestión emocional y la capacidad de adaptación de las personas.

Los resultados de la investigación respecto al desarrollo socioemocional y su impacto en la perseverancia como dimensión de la resiliencia, coinciden con Sánchez et al. (2019) en su estudio concluye que cuanto mayor era el apoyo de los actores educativos en el desarrollo socioemocional, mayor era el logro del respeto, la amistad y la pertenencia en la muestra de estudio, prevaleciendo una percepción positiva; es decir, a partir del desarrollo socioemocional, concretizado en el trabajo de competencias, habilidades y actitudes se consolidan aspectos de pertenencia muy importantes en el desarrollo personal y la perseverancia.

Así mismo, Vera y Gambarte (2019); Muñoz et al. (2022) señalan que ser autoconsciente emocionalmente implica el entendimiento y reconocimiento que un individuo tiene en relación a sus propias emociones o estados emocionales, ello se logra con un conocimiento profundo, seguida de una gestión estratégica y la dimensión de los contextos; justamente son estos aspectos como el autoconocimiento, la visión estratégica y la consideración del contexto lo que hacen perseverante a una persona, puesto que no solo es capaz de saber lo que es capaz de hacer, sino también el momento en el cual debe hacerlo, concordante con el principio de realidad; en ese sentido, Wagnild (2003) acotan que la perseverancia se describe como la capacidad de persistir y mantenerse firme en la consecución de metas a pesar de las frustraciones, fracasos u obstáculos que aparezca en el trayecto; de allí que sea necesario involucrar la actitud de determinación, la resistencia y la voluntad para sobrellevar las dificultades y seguir avanzando hacia el logro de los objetivos.

Los hallazgos respecto a las ventajas del desarrollo socioemocional en la satisfacción personal de los estudiantes como una dimensión de la resiliencia son concordantes con la investigación realizada por Suárez

y Castro (2022), quienes concluyeron que con actividades socio-emotivas los estudiantes mostraban un buen nivel de desarrollo de la adaptación socioemocional, así como en la resiliencia emocional y física; favoreciendo el desarrollo de habilidades blandas y la satisfacción personal, si como el desarrollo de habilidades duras como son los niveles de logro de aprendizaje.

En la misma línea, Rodríguez et al. (2021) acota que la autoestima es importante para el óptimo desarrollo personal, pues expresa una valoración singular de nosotros mismos que define nuestras subjetividades y cómo nos conducimos por el mundo; además señalan que es un componente clave que influye en nuestra percepción de valía y confianza en uno mismo, esta situación de estimarse a uno mismo, se logra con la implementación de competencias y habilidades socioemocionales que a su vez redundan en una satisfacción personal como aspecto de la resiliencia.

Es así que el impacto del desarrollo socioemocional en la satisfacción personal de los estudiantes como una dimensión clave de la resiliencia. Los resultados de la investigación coinciden con estudios anteriores, como los de Sutton (2019) y Rodríguez et al. (2021), que destacan la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo personal y la satisfacción individual. Estos hallazgos respaldan la noción de que el aspecto socioemocional no solo influye en habilidades blandas, sino también en el logro académico y la satisfacción personal.

CONCLUSIONES

La implementación y ejecución del programa de desarrollo socioemocional contribuyen de manera significativa a mejorar la resiliencia de los estudiantes. Este resultado se respalda en las pruebas de salida, donde el grupo experimental mostró un promedio superior de 23,92 puntos en comparación con el grupo control. Asimismo, los niveles de significancia bilateral resultaron menores a 0,005, lo que permite concluir que el programa tiene un efecto positivo en la resiliencia estudiantil.

De igual forma, el programa contribuye de manera positiva y significativa a la mejora de la ecuanimidad como dimensión de la resiliencia. Este logro se evidencia en los resultados de la prueba de salida, donde el grupo experimental presentó un promedio de 25,72 puntos en comparación con el grupo control. Además, los niveles de significancia bilateral obtenidos al comparar ambos grupos fueron inferiores a 0,005, lo que destaca la influencia positiva y significativa del programa en el desarrollo de la ecuanimidad.

La ejecución del programa de desarrollo socioemocional favoreció significativamente la mejora de la perseverancia como dimensión de la resiliencia. Este resultado se evidenció en los resultados de la prueba de salida, donde el grupo experimental presentó un promedio de 22,60 puntos en comparación con el grupo control. Además, la significancia bilateral en relación con los dos grupos de estudio alcanzó una cifra menor a 0,005, lo que reafirma la influencia positiva y significativa del programa en el fortalecimiento de la perseverancia.

Finalmente, la implementación del programa de desarrollo socioemocional logró contribuir significativamente a la mejora de la satisfacción personal como dimensión de la resiliencia. Esto quedó reflejado en los resultados de la prueba de salida, donde el grupo experimental alcanzó un promedio superior de 12,72 puntos en comparación con el grupo control. Por otro lado, los niveles de significancia bilateral al comparar los dos grupos de estudio resultaron un valor menor a 0,05, lo que reafirma la influencia positiva y significativa del programa en el fortalecimiento de la satisfacción personal.

En cuanto a las limitaciones, se observó que el tamaño de la muestra puede resultar no representativo para la población estudiantil, lo que puede limitar la generalización del estudio. Por otro lado, la duración del programa socioemocional podría extenderse durante algunos meses más para observar cambios duraderos a largo plazo; del mismo modo otros factores externos no controlados como eventos sociales o familiares podrían influir en los resultados.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). Social foundationsofthought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall. (Traducido al español en 1987 como Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Editorial Martínez Roca). <https://n9.cl/j1r5l>
- Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer. <https://n9.cl/0yu2j>
- Cerda, G., Vera, A. y Saadati, F. (2023). Interacción compleja del estilo atribucional, autorregulación y resiliencia respecto del rendimiento en matemáticas. Revista Complutense de Educación, 34(1), 35-45. <https://n9.cl/r6zcz>
- Ccopa, F., Fuster, D., Rivera, K., Pejerrey, Y. y Yupanqui, T. (2020). Factores de la delincuencia juvenil en el Perú desde el enfoque preventivo. Revista eleuthera, 22 (2), 149-169. <https://n9.cl/v2vka>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. [Informe]. Material educativo para el público general. Cepal. <https://n9.cl/yy6uy>
- Cyrułnik, B. (2001). La maravilla del dolor, Barcelona, Granica. <https://n9.cl/f2tdxx>
- Davidson J. (1999). Asertividad. Prentice Hall. <https://n9.cl/nlczg>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). Sostener Cuidar Aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. Unicef. <https://n9.cl/oz9tw>
- Gamboa, L., Becerra, K., López, Y., y Goicochea, E. (2021). Nivel de resiliencia del personal de salud frente a la pandemia por Covid-19. Rev. Cuerpo Med. HNAAA, 14(1), 49-54. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.14Sup1.1170>
- López, M., Herrera, C., Figueroa, G. y Sánchez, K. (2019). Neuroscience role in education. International Journal of Health & Medical Sciences, 3 (1), 21-28. <https://doi.org/10.31295/ijhms.v3n1.10947> (1), 79-94. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51863>

- Macías, G., Vigueras, J. y Rodríguez, M. (2021). Una escuela con inteligencias múltiples: visión hacia una propuesta innovadora. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-21. <https://n9.cl/bzwbx>
- Ministerio de Educación. (2022). Orientaciones para el desarrollo del Programa de habilidades socioemocionales. Minedu. <https://n9.cl/1ly4f>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Orientaciones para las familias. Mineduc. <https://n9.cl/hlpm9>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de Educación Básica del Ministerio de Educación, en el capítulo VI sobre Orientaciones para la tutoría, contribuyen al desarrollo de competencias para la vida de los estudiantes" [Cuaderno de trabajo]. Material Educativo para la Educación Básica Regular. Minedu. <https://n9.cl/389>
- Ministerio de Educación. (2021). Decreto Supremo que declara en emergencia el Sistema Educativo Peruano a nivel nacional durante el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del año 2022. *Diario Oficial El Peruano* 482000. <https://n9.cl/owp9t>
- Muñoz, O., Arévalo, N. y Tulcán, N. (2022). Impacto en la educación de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19. *Portal De La Ciencia*, 2(2), 66–79. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i2.300>
- Navarro, I. (2023). La creatividad en el currículo y el desarrollo de la capacidad resiliente. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (15), e2023n15a3. <https://doi.org/10.25087/resur15a>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile. Unesco. <https://n9.cl/5u1fu>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Webinar Resiliencia de los sistemas educativos: el planteamiento con sensibilidad a las crisis de América Latina. [Infografía]. Unesco. <https://n9.cl/2ojeza>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). Habilidades socioemocionales para proyectos de vida de adolescentes de escuelas rurales: la experiencia del programa Horizontes. Unesco. <https://n9.cl/gkhul>
- Padilla, A. y Sandoval, M. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en Educación Primaria, 6(02), 1–20. <https://n9.cl/7t3an>
- Palazón, E. (2021). "Aprendo a hablar jugando contigo Programa de entrenamiento para familias en riesgo de exclusión social [tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona, Barcelona. <https://n9.cl/kwui6>
- 571**
- Peky, J. y Bauer, D. J. (2023). How Can We Move Advanced Methodology into Practice More Effectively? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 10(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/23727322221144649>
- Ramos, F., Tazzo T., y Cochachi Quispe, A. (2020). La acción tutorial y su relación con las habilidades sociales en la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, de Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 424-429. <https://n9.cl/aw9ex>
- Rodríguez, C., Gallegos, M. y Padilla, G. (2021). Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. *Revista Reflexiones*, 100(1), 19-37. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342>
- Rodríguez, A. (2022). Percepciones de Estudiantes de Secundaria Sobre los Efectos de la Pandemia en su Desarrollo Socioemocional y Rendimiento Académico. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://n9.cl/dcw59>
- Rogers, C.R. (1961). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós <https://bit.ly/42LSZZ4>.
- Rozemblum, S. (1998). Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. Aique. <https://bit.ly/448SbzT>

- Sánchez, C., Daura, T., y Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45 (3), nn31-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>
- Santiago, M., Gallardo, J., y Vergel, M. (2020). Resiliencia en estudiantes exitosos en matemáticas. *Praxis & Saber*, 11 (26). 1-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9973>
- Suárez, X. y Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*. 40(2), 879-90. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Suton, J. (2019, 3 de enero). What Is Resilience, and Why Is It Important to Bounce Back? <https://n9.cl/0kyj8n>.
- Vera, V. y Gambarte, M. (2019). Emociones positivas: una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 4(1), 159–172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1539>
- Wagnild, M. (2003). Resilience and successful aging: comparison among low- and highincome older adults. *J. GerontolNurs*, 29: 42-9. <https://n9.cl/6rt8w>
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Plenum Pre. <https://n9.cl/z8jc1>