

Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico

Ximena Suárez Cretton¹, Nelson Castro Méndez²
Universidad Arturo Prat^{1,2} - Chile

El estudio se sitúa en el contexto sociocultural de la vulnerabilidad que presenta la población infantil de la región de la Araucanía que la caracteriza como una de las regiones más pobres de Chile y con los indicadores educativos más bajos. El propósito es explorar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales y su relación con el rendimiento escolar. Las variables investigadas son el potencial de adaptación socioemocional y la capacidad de resiliencia infantil.

La muestra estuvo conformada por 718 niños y niñas de 5° a 8° años de educación básica de escuelas municipales vulnerables de la provincia de Malleco. La recolección de la información se llevó a cabo a través de la utilización de dos instrumentos: La escala de Resiliencia Escolar (ERE) de Saavedra y Castro (2008); el Cuestionario de Adaptación Socioemocional en Escolares, validado en Chile por Mathiesen, Merino; Castro, Mora y Navarro (2011). Los resultados obtenidos revelan un buen nivel de desarrollo del potencial de adaptación socioemocional y de resiliencia en niños, y una correlación positiva de estas con el rendimiento escolar. El buen nivel de las variables socioemocionales en los estudiantes connota un factor protector de salud mental, un recurso para compensar efectos de la vulnerabilidad y un potencial a usar para mejorar el rendimiento académico. Confirma la relevancia de la intervención en habilidades socioemocionales.

Palabras clave: resiliencia, habilidades sociales, habilidades emocionales, vulnerabilidad social, rendimiento académico.

Socio-emotional competences and resilience of students from vulnerable schools and their relationship with academic performance

The study is situated in the sociocultural context of the vulnerability of the child population of the Araucanía region, which characterizes it as one of the poorest regions of Chile and with lower indicators of educational level. The purpose is to explore the level of development of socio-emotional skills and their relationship with academic performance. The variables to be investigated are the potential for socio-emotional adaptation and the capacity for chil-

¹ Doctorado en Psicología y Educación por la Universidad del País Vasco Bilbao – España. Académica de la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Arturo Prat, Chile. Dirección postal: Avenida B. O'Higgins 0196 Victoria, Región de la Araucanía, Chile. Contacto: xsuarez@unap.cl. <https://orcid.org/0000-0001-8204-0548>

² Magíster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos por la Universidad Arturo Prat, de Chile. Académico de la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Arturo Prat, Chile. Dirección postal: Avenida B. O'Higgins 0196 Victoria, Región de la Araucanía, Chile. Contacto: nelcastr@unap.cl. <https://orcid.org/0000-0002-7105-6306>



hood resilience, and their relationship with school performance. The sample consisted of children 718 from 5th to 8th grade of basic education of vulnerable municipal schools in the province of Malleco. The collection of information was carried out using two instruments: The School Resilience Scale (ERE) of Saavedra y Castro (2008); the Socio-Emotional Adaptation Questionnaire for Schoolchildren, validated in Chile by Mathiesen, Merino; Castro, Mora and Navarro (2011). The results obtained reveal a good level of development of the social-emotional and resilience skills in children, and a positive correlation of these with academic performance. The good level of socio-emotional variables in students connotes a protective factor of mental health, a resource to compensate for the effects of vulnerability and a potential to be used to improve academic performance. Confirm the relevance of the intervention in socio-emotional skills.

Keywords: resilience, social skills, emotional skills, social vulnerability, academic performance.

Habilidades socioemocionais e resiliência de alunos vulneráveis da escola e sua relação com o desempenho acadêmico

O estudo está localizado no contexto sociocultural da vulnerabilidade apresentada pela população infantil da região de Araucanía, que a caracteriza como uma das regiões mais pobres do Chile e com os menores indicadores educacionais. O objetivo é explorar o nível de desenvolvimento das habilidades socioemocionais e sua relação com o desempenho escolar. As variáveis investigadas são o potencial de adaptação socioemocional e a capacidade de resiliência da criança. A amostra foi composta por 718 meninos e meninas de 5 a 8 anos de educação básica de escolas municipais vulneráveis da província de Malleco. A coleta de informações foi realizada por meio de dois instrumentos: Escala de Resiliência Escolar (ERE) de Saavedra y Castro (2008); o Questionário de Adaptação Socioemocional em Alunos, validado no Chile por Mathiesen, Merino; Castro, Mora e Navarro (2011). Os resultados obtidos revelam um bom nível de desenvolvimento do potencial de adaptação e resiliência socioemocional das crianças, e uma correlação positiva destes com o desempenho escolar. O bom nível de variáveis socioemocionais nos estudantes conota um fator protetor da saúde mental, um recurso para compensar os efeitos da vulnerabilidade e um potencial a ser usado para melhorar o desempenho acadêmico. Confirme a relevância da intervenção nas habilidades socioemocionais.

Palavras-chave: resiliência, habilidades sociais, habilidades emocionais, vulnerabilidade social, desempenho acadêmico.

Compétences socio-émotionnelles et résilience des élèves vulnérables et leur relation avec le rendement scolaire

L'étude se situe dans le contexte socioculturel de la vulnérabilité de la population enfantine de la région d'Araucanía, qui la caractérise comme l'une des régions les plus pauvres du Chili et avec les indicateurs éducatifs les plus bas. L'objectif est d'explorer le niveau de développement des compétences socio-émotionnelles et leur relation avec les performances scolaires. Les variables étudiées sont le potentiel d'adaptation socio-émotionnelle et la capacité de résilience des enfants.

L'échantillon était composé de 718 garçons et filles de 5 à 8 ans d'éducation de base issus d'écoles municipales vulnérables de la province de Malleco. La collecte d'informations a été réalisée à l'aide de deux instruments: l'échelle de résilience scolaire (ERE) de Saavedra et Castro (2008); le Questionnaire d'adaptation socio-émotionnelle chez les écoliers, validé

au Chili par Mathiesen, Merino; Castro, Mora et Navarro (2011). Les résultats obtenus révèlent un bon niveau de développement du potentiel d'adaptation socio-émotionnelle et de résilience chez les enfants, et une corrélation positive de ceux-ci avec les performances scolaires. Le bon niveau de variables socio-émotionnelles chez les élèves implique un facteur protecteur de la santé mentale, une ressource pour compenser les effets de la vulnérabilité et un potentiel à utiliser pour améliorer les performances scolaires. Il confirme la pertinence de l'intervention sur les compétences socio-émotionnelles.

Mots-clés: résilience, compétences sociales, compétences émotionnelles, vulnérabilité sociale, la réussite scolaire.

La investigación se sitúa en el contexto sociocultural de vulnerabilidad, que presenta la población infantil de la región de la Araucanía, según los indicadores, como una de las regiones más pobres de Chile y de bajo nivel educativo (Informe de Desarrollo Social, 2016).

La investigación desarrollada en ambientes educativos tradicionalmente se ha dirigido a la estimación del impacto que tienen algunas variables en el rendimiento escolar de la población infantil. Concretamente se ha orientado a la identificación de “factores asociados al aprendizaje escolar”, siendo posible identificar según Cornejo y Redondo (2007) tres grandes tradiciones: estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en teorías constructivistas, investigaciones focalizadas en comprender las dinámicas de las escuelas y estudios orientados a la eficacia escolar.

La investigación sobre Eficacia Escolar es la que ha tenido mayor difusión e influencia en la toma de decisiones de políticas educativas en América latina. Su propósito ha sido identificar los factores o variables que hacen a una escuela eficaz identificándose dos vertientes: variables de la escuela y variables de origen de los estudiantes (Brunner y Elacqua, 2004). En los años noventa se comienza a realizar en Chile investigaciones sobre eficacia escolar en escuelas vulnerables. Entre estas se destaca el estudio regional realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Unesco (LLECE, 2002) en educación básica siendo una de sus conclusiones la estimación del peso que adquieren las variables escolares de carácter psicosocial en la explicación de los resultados de los estudiantes. El ambiente socioafectivo de las instituciones escolares es una de estas e incorpora el contexto de convivencia escolar y las diferentes dimensiones que lo conforman. Según Cornejo y Redondo (2007) variables como esta podrían denominarse “mediacionales” dado que potencian y facilitan el desarrollo de otras variables.

Uno de los objetivos de los países de Latinoamérica ha sido procurar resolver la inequidad y desigualdad del sistema educativo, dado que entre las escuelas más acomodadas y aquellas de sectores social y económicamente más vulnerables existe una brecha importante. Las condiciones de los contextos más vulnerables exponen a los niños a factores de riesgo que pueden afectar su calidad de vida y funcionamiento psicológico, no obstante, el riesgo potencial que se relaciona con la pobreza no es inevitable ni irreversible. (Morales, 2014). Chile, al igual que la mayoría de los países de Latinoamérica, ha impulsado diversas políticas públicas orientadas al logro de un desarrollo integral, sin embargo, no existe una clara evidencia de como estas han aportado en el desarrollo infantil.

La vulnerabilidad es definida en Chile como “una condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades” (JUNAEB, 2005, p. 14). Una mayor vulnerabilidad implica mayor riesgo.

La vulnerabilidad escolar se mide a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el que permite focalizar las políticas gubernamentales. Sin embargo, esta categorización es discutible dado que se ha verificado una correlación inversa entre el IVE y el rendimiento escolar de los estudiantes (Ganga et al., 2016). No obstante, la investigación de Dueñas et al. (2019) en niños colombianos muestra que un 31.7% de niños de bajo nivel socioeconómico logran un buen desempeño escolar verificando que no siempre el nivel socioeconómico se relaciona con un cierto nivel de rendimiento. Probablemente existen otros factores que favorecen un buen rendimiento.

Existe evidencia empírica que señala que las emociones positivas pueden frenar o prevenir los efectos negativos derivados de las vivencias de pobreza actuando como factores protectores (Seligman, 2017). Los factores de protección favorecen el desarrollo de indivi-

duos o grupos y, en muchos casos, reducen los efectos de circunstancias desfavorables (González-Arratia, 2016). La vulnerabilidad afecta el rendimiento académico por diferentes factores: contextuales, de salud mental de los padres, la estimulación sensorial y de lenguaje, y características del ambiente físico (Morales, 2014). Según Sameroff et al. (2003) la exposición a factores de riesgo en los primeros años de vida menoscaba el desarrollo emocional, aumentando la probabilidad de desajustes psicológicos. Mientras mayor es el número de factores de riesgo, peor es el desarrollo. En este sentido, la educación formal es visualizada como un factor clave para contrarrestar el crecimiento de la desigualdad (OECD, 2015).

Teniendo presente esta evidencia científica, se diseña este estudio cuyo énfasis está en explorar el impacto de variables no cognitivas o de personalidad en el rendimiento académico. El desafío es abordar factores socioemocionales asociados al aprendizaje. Las variables que se investigan son el potencial de adaptación socioemocional y la capacidad de resiliencia infantil de los estudiantes. La finalidad del estudio es identificar el nivel de desarrollo de ambas variables y su relación con el rendimiento escolar en un grupo de estudiantes vulnerables.

Tradicionalmente el rendimiento académico ha estado asociado a la capacidad intelectual previa de los alumnos, la cual permite obtener buenas calificaciones. Sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico (Fernández-Berrocal et al., 2017). Así lo ha constatado la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en su informe *Competencias para el progreso social* afirmando que los niños necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados de vida positivos, y, por consiguiente, políticas públicas orientadas a este fin (OECD, 2015).

En los últimos años se ha desarrollado en Estados Unidos una potente línea de investigación en el área emocional que revela diversos beneficios para los niños. Quienes poseen aspectos positivos de personalidad cuentan con un mejor rendimiento escolar (Berkowitz y

Bier, 2005); existe evidencia de que la inteligencia emocional está relacionada con el ajuste socio-escolar del alumnado (Jiménez y López, 2009); el bajo desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional afecta a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Fernández-Berrocal et al., 2003). Las investigaciones explican esta influencia desde varias perspectivas: a partir de las características de los alumnos, desde la influencia del sistema educativo, desde la familia y el entorno, entre otros. Según Cartagena (2008), en la medida que el alumno demuestre esfuerzo con guía del profesor, es influenciado por variables individuales, pedagógicas y ambientales de diversa índole que podrían explicar su rendimiento académico. Las acciones del docente impactan los hábitos de estudio de los alumnos. La variable “clima del aula” explica, por sí sola, más variabilidad en los resultados de los alumnos que el conjunto de las demás variables escolares estudiadas (LLECE, 2002). El impacto de los factores socio afectivos es constante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las emociones y relaciones afectan cómo y qué se aprende; la educación resulta de las relaciones que se dan y las relaciones son por definición emocionales (Casassus, 2015). Un estrés no manejado, una pobre regulación de los impulsos o la incapacidad para regular emociones, pueden interferir en la atención y en la memoria, contribuir a comportamientos que perjudican el aprendizaje (Mena et al., 2009). Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, también a trabajar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas de sus alumnos.

Las habilidades socioemocionales son una serie de herramientas intrapersonales e interpersonales, que tienen como función la adaptación al entorno y que facilitan el desarrollo personal, la relación social adecuada, el aprendizaje y el bienestar. Estas habilidades son esenciales para la adaptación escolar y conforman el potencial de adaptación socioemocional que se evalúa en este estudio. Se opta por este concepto dado que existe un instrumento normativizado que lo evalúa, dado que como lo han señalado Vieira-Santos et al. (2018), son pocos los instrumentos de habilidades socioemocionales validados en cada país.

En este instrumento, la dimensión afectiva se relaciona con las representaciones que la persona hace de sí misma. Las habilidades emocionales guardan una relación importante con el rendimiento académico y el clima escolar (Ros-Morente et al., 2017). El segundo componente, la dimensión social, tiene influencia en las nociones que cada persona tiene de los otros influyendo en la relación interpersonal que establezca. Se consideran como un factor de protección y promoción de la salud (Carrillo, 2015); son consideradas como herramientas para resolver conflictos, situaciones o tareas de tipo social (Trianes et al., 2007).

Betina, (2010) considera a las habilidades sociales importantes para el desarrollo de las fortalezas psíquicas del niño, la construcción de su autoestima, la adopción de roles sociales, la autorregulación y el rendimiento académico. Betina et al. (2009) señalan que en contextos de pobreza se vivencian estímulos estresantes (sociales y económicos) generando que el sistema de reproducción de las habilidades sociales se desarrolle inadecuadamente respecto al resto de la sociedad. Delgado et al. (2012) reconocen que la pertenencia a un determinado contexto, por ejemplo; el de pobreza, predispone a las personas a adquirir y desarrollar habilidades sociales válidas solo en ese contexto, pero inadecuadas para otros. Sin embargo, el estudio de Reyna y Brussino (2015) en niños de primaria no comprueba un impacto de condiciones económicas adversas sobre el comportamiento social. La evidencia científica al respecto es variada.

Las habilidades socioemocionales presentan relaciones significativas con medidas de inteligencia (De Cassia et al., 2019). La baja organización de la sala de clases y los días ausentes de la escuela, predicen habilidades sociales más bajas (Aguiar et al., 2019). El papel del profesor es relevante para lograr el desarrollo de habilidades sociales (García y Méndez, 2016). El tercer componente es la autoeficacia, pese a que no es una variable afectiva ni social, es considerada como una herramienta que también interviene en el proceso de adaptación socioemocional. Se define según Galicia-Moyeda et al. (2013) como las creencias que poseen las personas acerca de su eficacia para controlar las situaciones que afectan sus vidas e influirían en las elecciones, en sus aspiraciones,

perseverancia, nivel de esfuerzo, resistencia a la adversidad, y el desempeño. Se ha corroborado de manera empírica que cuando un alumno cuenta con un juicio de autoeficacia positiva, cree en su capacidad para ejecutar una acción puede tener un elevado rendimiento escolar, este juicio media el esfuerzo y la persistencia que se empleará (Nájera et al., 2020). Para alcanzar metas es más relevante percibirse como un ser capaz que serlo.

Otra variable explorada en el estudio es la resiliencia. Esta variable puede conformar parte de las habilidades afectivas, pero será tratada como una variable individual dada su relevancia. En general es definida como la capacidad personal de realizar las cosas bien, a pesar de las circunstancias desfavorables, implicando resistencia y capacidad de construcción positiva. Según Grotberg (2006) la resiliencia se relaciona con la presencia de factores de riesgo y factores de protección. Los factores de protección se construyen en la interacción social, donde se integran factores internos como el temperamento, autoestima, sentido del humor entre otros; y factores del entorno como relaciones afectivas, estímulos, influencia del contexto. En esta misma línea la resiliencia también puede ser comprendida como un proceso interaccional y de negociación de significados, que involucra a la familia y sus sistemas de creencias, de organización y de comunicación (Castro et al., 2019). Morales (2014) incorpora el concepto de resiliencia educacional para referirse a estudiantes de escasos recursos que poseen calificaciones a un nivel aceptable y logran completar su educación escolar. Ellos exhiben comportamientos de compromiso en las tareas escolares, muestran altos niveles de autoconfianza, autodisciplina, actitud positiva hacia las tareas (Melillo et al., 2008; Plata-Zanatta et al. 2014; Cyrulnik, 2010). Estas características suponen el desarrollo de conductas sociales, académicas y vocacionales.

Las expectativas y apreciaciones de los docentes influyen en gran medida en el fortalecimiento de recursos y en el desarrollo de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003).

El estudio de Hewitt et al. (2014) en población infantil y adolescente colombiana expuesta a conflictos armados verifica altos niveles

de resiliencia y adecuadas habilidades de afrontamiento que pueden explicar la baja presencia de estrés postraumático.

Diversas investigaciones han comprobado además una relación entre la resiliencia y el rendimiento académico. La investigación de Huairé (2014) verifica una relación positiva entre resiliencia y rendimiento escolar. Gallesi y Matalinares (2012) constata una relación entre resiliencia global y todas sus dimensiones, con el rendimiento académico. Un alto nivel de resiliencia en niños en situación de pobreza al iniciar su educación predice un rendimiento escolar en educación primaria similar al de sus pares no pobres (Sattler y Gershoff, 2019). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales parece determinante para el éxito personal y escolar.

El propósito del estudio es conocer el grado de relación entre las variables potencial de adaptación socioemocional y resiliencia de estudiantes vulnerables con el rendimiento escolar. Se estima que contar con una evaluación de habilidades socioemocionales de una muestra amplia de estudiantes de educación básica de la zona más vulnerable de Chile permitirá complementar el perfil psicológico de sus estudiantes desde lo que ellos tienen y no desde su déficit. Servirá de retroalimentación para evaluar las acciones ejecutadas a través de diversas políticas públicas; orientará la toma de decisiones e intervenciones futuras en pro de mejorar los procesos de aprendizajes y orientará sobre la relevancia que tienen estas capacidades para el proceso de aprendizaje.

Método

Participantes

La muestra está conformada por un total de 716 estudiantes de 5° a 8° año básico de 10 establecimientos municipales de la provincia de Malleco de los cuales 363 son mujeres y 353 son varones. La selección se llevó a cabo intencionadamente considerando el interés por participar. Se optó por la selección de grupos completos (cursos), uno por nivel con el fin de conservar la ecología de grupo. La selección de cada

curso fue al azar. Participaron las comunas de Victoria, Traiguén, Curautín, Collipulli y Angol. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de todos los establecimientos fue superior a 80 lo que se interpreta como alto.

Instrumentos

Para la recolección de información de las variables del estudio se utilizaron tres instrumentos:

Cuestionario de Adaptación Socioemocional en Escolares. Creado el 2007, validado en Chile por Mathiesen et al. (2011). El instrumento permite obtener un puntaje de adaptación total y de tres subescalas o dimensiones: autoeficacia, habilidades emocionales y habilidades sociales. Está conformado por 23 ítems con 5 alternativas de respuesta que van desde totalmente de acuerdo, a totalmente en desacuerdo. El instrumento mostró validez interna y una confiabilidad alfa de .84 indicativo de consistencia interna alta.

Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.). Instrumento que fue construido por Saavedra y Castro, A. (2009) y que tiene como fundamento teórico y práctico la escala española de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos. Es aplicable a niños de 9-14 años y consta de 27 ítems con 5 alternativas de respuesta cada una que van de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”. El cuestionario está conformado por las siguientes subescalas: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad.

Rendimiento académico. Para la estimación se utilizó el promedio de notas obtenidos por los alumnos en las asignaturas de Lenguaje y Educación matemática durante el primer semestre del año escolar 2017.

Procedimiento

Se solicitó autorización respectiva a Departamentos de educación comunal y posteriormente, a los directores de establecimientos que indicaron su interés en participar. La aplicación de instrumentos

se realizó de forma colectiva solo a aquellos estudiantes cuyos padres firmaron previamente, un Consentimiento Informado; de aceptación de participación y en este se garantiza el anonimato de la identidad del niño, la confidencialidad y uso de datos solo para este estudio.

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico computacional SPSS v. 24. Se calculó la confiabilidad de los instrumentos, estadísticos no paramétricos de las variables centrales, estadísticas de normalidad de la muestra y pruebas de correlación (coeficiente R de Pearson y Rho de Spearman).

Resultados

Se calculó la confiabilidad de todos los instrumentos utilizando el alfa de Cronbach. En el Cuestionario de Adaptación Socioemocional en escolares se obtiene una fiabilidad de .709. En la subescala de habilidades emocionales .720; en Autoeficacia .708 y en la de Habilidades Sociales .528. En la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) se obtuvo un índice de .909, estimándose de alta fiabilidad. En las dimensiones Identidad-Autoestima .748, Redes-Modelos .796, Aprendizaje-Generatividad .806, Recursos Internos .840 y Recursos Externos .852. Se analizó el tipo de distribución de las dos variables con el estadístico Kolmogorov-Smirnov ($K-S$). Para ambas variables, resiliencia ($KS = .070$, $p = .01$) y potencial de adaptación socioemocional (Kolmogorov-Smirnov ($KS = .040$, $p = .004$) se rechazan las hipótesis nulas de homogeneidad determinándose que ambas muestras no pertenecen a una población con distribución normal.

Con el fin de establecer diferencias entre sexos en las variables de resiliencia y de potencial de adaptación socioemocional se realiza una comparación de medianas a través del estadístico U de Mann-Whitney. Se determina para ambas muestras una ausencia de diferencias significativas entre sexos: resiliencia ($Mdn_{mujeres} = 112$; $Mdn_{varones} = 112$; $U = 77156.000$, $p = .887$) y potencial de adaptación socioemocional ($Mdn_{mujeres} = 77$; $Mdn_{varones} = 76$; $U = 89764.000$, $p = .578$). Es decir,

no existen diferencias asociadas al sexo de los estudiantes para ambas variables.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos según objetivos:

Resultados Potencial de adaptación socioemocional

Según los resultados obtenidos en el Cuestionario de Adaptación Socioemocional, los niños y niñas de la muestra presentan un buen nivel de desarrollo en estas variables que oscila de un rango medio a alto para la mayoría de los participantes. En todas las subescalas del instrumento los niños logran un nivel de desarrollo de medio a muy alto; solo en la subescala habilidades emocionales existe un porcentaje de niños (14%) que exhibe un bajo desarrollo de esta dimensión (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de porcentajes de Competencias de adaptación socioemocional de los niños

Competencia	Nivel			
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Habilidades emocionales	13%	49%	38%	4%
Autoeficacia	2%	13%	50%	35%
Habilidades sociales	3%	17%	41%	39%
Adaptación socioemocional total	1%	23%	69%	7%

Nivel de resiliencia en niños

Los resultados constatan la presencia de un buen nivel de desarrollo que oscila de Medio a Muy alto en la Escala total. Este resultado se aplica a todas las subescalas exploradas. Se destaca la presencia de niveles muy altos en las subescalas redes y modelos, y en aprendizaje-generatividad. Ver tabla 2.

Tabla 2

Distribución de porcentajes de Resiliencia según nivel de desarrollo

Competencia	Nivel			
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Identidad autoestima	1%	29%	38%	32%
Redes y modelos	1%	5%	8%	86%
Aprendizaje generatividad	1%	4%	8%	87%
Recursos internos	1%	6%	37%	56%
Recursos externos	0%	5%	29%	66%
Resiliencia total	0%	3%	38%	59%

Relación entre competencias de adaptación socioemocional, resiliencia y rendimiento académico en niños

Al relacionar la variable adaptación socioemocional con el rendimiento académico de los alumnos por asignatura se constata una correlación positiva significativa con la asignatura de Lenguaje $r = .132$ ($p < .01$) y con la de matemática, $r = .092$ ($p < .05$). También se aprecia una correlación positiva significativa entre la subescala habilidades emocionales y el rendimiento en lenguaje ($r = .131$; ($p < .01$) y en matemáticas, $r = .094$; ($p < .01$). Y entre la subescala percepción de autoeficacia y el rendimiento académico en matemáticas, $r = .077$; ($p < .05$). Ver Tabla 3.

Se observa una correlación positiva significativa entre la variable resiliencia (escala total) y el rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje $r = .123$ ($p < .01$) y de matemáticas $r = .090$ ($p < .05$). Lo mismo sucede en la subescala identidad-autoestima; redes y modelos; recursos internos. Entre recursos externos y rendimiento académico en lenguaje. (Ver Tabla 4).

Tabla 3*Correlación de Pearson Potencial de Adaptación socioemocional y rendimiento*

	Promedio Matemáticas r	Promedio Lenguaje r
Habilidades emocionales	.131** .000	.094** .009
Habilidades sociales	.043 .231	-.003 .944
Percepción autoeficacia	.068 .061	.077* .032
Adaptación emocional	.132** .000	.092* .010
N	769	772

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 4*Correlación de Pearson Resiliencia y dimensiones con el Rendimiento de los alumnos*

		Promedio Lenguaje	Promedio Matemáticas
Identidad – Autoestima	r de Pearson	.087*	.073*
	P-valor	.016	.042
	N	769	772
Redes - Modelos	r Pearson	.107**	.079*
	P-valor	.003	.029
	N	769	772
Aprendizaje - Generatividad	r de Pearson	.093*	.064
	P-valor	.013	.088
	N	716	718
Recursos internos	r de Pearson	.138**	.121**
	P-valor	.000	.001
	N	715	717

		Promedio Lenguaje	Promedio Matemáticas
Recursos externos	<i>r</i> de Pearson	.094**	.058
	P-valor	.009	.107
	N	769	772
Resiliencia	<i>r</i> de Pearson	.123**	.090*
	P-valor	.001	.016
	N	716	718

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el estudio constatan que existe una correlación significativa entre las variables socioemocionales de los niños, en este caso, potencial de adaptación socioemocional y resiliencia, con el rendimiento escolar. Se verifican, además, correlaciones significativas entre algunas subescalas de los dos instrumentos utilizados y el rendimiento escolar. No se verifican diferencias en el desarrollo de ambas variables según género. Los resultados son interesantes dado que se confirma la relación alertada en diferentes investigaciones entre habilidades socioemocionales y rendimiento (Gallesi y Matalinares 2012, Huaire, 2014, Ros Morente et al., 2017, Betina, 2010). Y revela que los estudiantes vulnerables, poseen recursos socioemocionales que conforman una fortaleza para su desarrollo (Fernández-Berrocal et al., 2017).

La evaluación efectuada a estudiantes de las competencias de adaptación socioemocional verifica un muy buen nivel de desarrollo, es decir, los niños se relacionan bien con otros (habilidad social), se perciben capaces de hacer bien una tarea (autoeficacia), conocen sus sentimientos (habilidad emocional). Es un resultado conveniente dado que las investigaciones actuales confirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes afecta significativamente el ambiente de aprendizaje de las escuelas tornándolo más favorable (Berkowitz y Bier, 2005). Algunos autores plantean que no basta con ser cognitivamente inteligente para tener éxito, se requiere el desarrollo de competencias socioemocionales (Fernández-Berrocal et al., 2017; OECD, 2015).

Es muy probable que el buen potencial de adaptación socioemocional presente en los niños y niñas de la Araucanía impacte positivamente en el ambiente de aprendizaje y genere beneficios. Como lo señala Cas-sasus (2015) las emociones y relaciones afectan cómo y qué se aprende. La vivencia de emociones positivas puede frenar o prevenir los efectos negativos derivados de la pobreza. (Seligman, 2017; González-Arratia, 2016). Existe evidencia de la relación de las competencias socioemocionales con capacidades cognitivas (De Cassia et al., 2019). Son herramientas para resolver conflictos y tareas sociales (Trianes et al., 2007); conforman un factor de protección y promoción de la salud (Carrillo, 2015). El potencial socioemocional presentado por los estudiantes constituye una fortaleza desde múltiples formas para el bienestar personal y para el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el sistema escolar debe continuar estimulando este potencial hacia niveles más complejos dado que son numerosos los factores de riesgo que acompañan a la vulnerabilidad. Además, la evidencia científica alerta que en los contextos vulnerables el desarrollo de habilidades sociales es adecuado para ese contexto, pero no para otros (Garcés, et al. 2012; Betina et al. 2009). El sistema educativo debe garantizar a través de la intervención la solidez y la aplicabilidad de estas competencias a diferentes contextos.

Los niños y niñas participantes poseen además un buen nivel de desarrollo de la competencia de resiliencia en rangos de medio a muy alto. Según Cyrulnik (2010) este nivel implicaría que responden adecuadamente frente a los problemas cotidianos, son más flexibles y sociables, predomina la actitud racional, poseen buena capacidad de autocontrol y autonomía. Se destaca la presencia de niveles muy altos en las subescalas redes y modelos, y en aprendizaje- generatividad. Es decir, los niños perciben que existe apoyo social y afectivo externo que favorece la construcción de sus metas a futuro y la solicitud de ayuda cuando la necesite (redes-modelos). Existen personas significativas para los niños de la Araucanía (padres, pares o sus docentes) que contribuyen de diversas formas a la construcción del potencial de resiliencia. Además, se sienten confiados y están abierto al aprendizaje (aprendizaje-generatividad). Según Seligman (2017) experimentar emociones

positivas puede frenar o prevenir los efectos negativos derivados de las vivencias de pobreza y enfrentar de mejor forma cualquier dificultad. También pueden ayudar a generar un interés activo en el aprendizaje y a sostener el compromiso y motivación hacia este (Mena et al., 2009). Un alto nivel de resiliencia en niños en situación de pobreza al iniciar su educación predice un rendimiento escolar similar al de sus pares no pobres (Sattler y Gershoff, 2019). La capacidad de resiliencia ayuda a enfrentar de mejor forma contextos de alto estrés (Hewitt et al. 2014).

Al tratar de explicar el buen nivel de desarrollo que presentan los estudiantes en ambas variables es imposible no considerar el rol que puede estar ejerciendo el ambiente educativo y la figura de los docentes, factores que podrían compensar las carencias que naturalmente generan los ambientes de vulnerabilidad sociocultural. Así lo ha señalado Extremera y Fernandez- Berrocal (2004) cuando plantean que el rol del docente no es solo enseñar, sino también entrenar habilidades emocionales y sociales. Las acciones del docente son determinantes en el desarrollo de la motivación, impactan los hábitos de estudio de los alumnos y contribuyen al clima escolar (Cartagena, 2008; LLECE, 2002). Sin duda, la aplicación de las diversas políticas públicas a nivel educativo ha contribuido en el fortalecimiento de competencias sociales y emocionales que determinarán el éxito futuro de los niños (OECD, 2015). Los resultados permiten inferir que la intervención en factores no cognitivos tiene logros, se alcanza un desarrollo integral que beneficia de diversas formas a los estudiantes y que se debe persistir en ella. En este ámbito la figura del docente, actor clave en el ámbito educativo (Morales, 2014), también debe ser parte de nuevas políticas públicas que fortalezcan y enriquezcan su rol en áreas como: autocuidado, capacitación en técnicas de intervención socioemocional, habilidades emocionales, entre otros.

Los resultados obtenidos obligan a reflexionar sobre el rol de las escuelas en el desarrollo del potencial socioemocional y en la capacidad de resiliencia constatada. Se podría hipotetizar que el medio escolar, familiar y social de los niños y niñas de una región vulnerable o pobre, se potencian entre ellos contribuyendo positivamente a su desarrollo socioemocional.

Cuando se correlaciona las variables socioemocionales de los niños con su rendimiento académico en la asignatura de lenguaje y matemáticas, se aprecia que existe una correlación positiva significativa. Los alumnos con mejores niveles de desarrollo de las dimensiones habilidades afectivas y de autoeficacia son quienes presentan mejor rendimiento escolar. El resultado en autoeficacia es coincidente con otras investigaciones (Plata et al. 2014; Nájera et al., 2020) que constatan la relación entre autoeficacia y rendimiento escolar. Poseer un juicio positivo acerca de la propia capacidad es un excelente recurso que el sistema escolar debe aprovechar dado el alto impacto que ella tiene en el rendimiento escolar.

Los alumnos con niveles altos de resiliencia presentan mejores rendimientos académicos en las asignaturas de lenguaje y de matemáticas. Este resultado es coincidente con lo planteado por Huaire, (2014) quien verifica una relación positiva entre resiliencia y rendimiento escolar; y con los de Gallesi y Matalinares (2012) al identificar una relación entre resiliencia global y todas sus dimensiones, con el rendimiento académico. E incluso como lo ha planteado recientemente Sattler y Gershoff, (2019), altos niveles de resiliencia a una edad temprana predicen mejores rendimientos. El desafío es como lograr niveles altos de resiliencia en la totalidad de los estudiantes que promuevan mejores aprendizajes en ámbitos diversos.

Los estudiantes de la Araucanía cuando enfrentan el segundo ciclo básico de su educación cuentan con factores socioemocionales que pueden actuar como factores protectores o fortalezas para enfrentar los desafíos del medio escolar y no escolar (Seligman, 2017; González-Arratia, 2016; Fernández-Berrocal, et al. 2003).

A la luz de los resultados presentados, es posible concluir lo siguiente. Primero, se constata que los niños y niñas de las escuelas vulnerables de la provincia de Malleco presentan un buen desarrollo de competencias socioemocionales que son claves para enfrentar con efectividad situaciones académicas como personales. Las competencias socioemocionales son una fortaleza que pueden ser útil para atenuar o afrontar los factores de riesgo asociados a la pobreza o vulnerabilidad social,

coincidiendo con los resultados de Morales, (2014) y Dueñas, et al., (2019). Permiten además discutir en profundidad la premisa o juicio que caracteriza a los niños y niñas vulnerables con carencia de competencias diversas (emocionales, sociales) para focalizarse en sus fortalezas (Reyna y Brussino, 2015). En el desarrollo de los estudiantes existen factores que potencian un buen desarrollo personal que pueden ser: el grupo familiar, la vida en entornos socioculturales con características distintas en que aún perduran relaciones de confianza; un ritmo de vida más pausado y menos competitivo, la figura del docente, el ambiente y la dinámica escolar. El contexto familiar es una vertiente importante para este desarrollo que debe ser aprovechada por las escuelas. En la construcción de la resiliencia participan procesos de interacción y de negociación de significados que involucra a grupos sociales, entre ellos a la familia (Castro et al., 2019). La escuela debe transformar la forma tradicional de relación entre ambas otorgándole más participación a la familia, construyendo más cercanía y orientar también en ella intervenciones que apoyen el desarrollo integral de sus hijos.

Para los docentes este resultado revela parte de las potencialidades o fortalezas que los estudiantes tienen y puede conformar una línea base para programar nuevas intervenciones en factores no cognitivos. Esto es muy importante porque no es necesario comenzar de cero en la intervención, ya hay un potencial presente. La intervención o entrenamiento de habilidades socioemocionales debe continuar siendo un fin prioritario de la educación moderna siendo necesaria la capacitación de docentes y profesionales afines en las mejores metodologías y programas constatados.

La relación entre competencias socioemocionales y rendimiento académico verificada, alerta y desafía a los investigadores y al medio escolar sobre la necesidad de otorgar mayor relevancia a factores no cognitivos para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes. No solo es importante invertir en programas de reforzamiento pedagógico, en metodologías de enseñanza aprendizaje, materiales, etc., sino además en programas de intervención de competencias socioemocionales, desarrollo personal, inteligencia emocional dado los innumerables

beneficios asociados a estas capacidades verificados a través de diversas investigaciones (Seligman, 2017; González-Arratia, 2016; Cassasus, 2015; De Cassia et al., 2019; Trianes et al., 2007; Dueñas et al., 2019; Aguiar et al., 2019; Hewitt et al., 2014).

Los resultados permiten orientar líneas de investigación. Variadas investigaciones muestran la importancia de los factores emocionales del profesor en el rendimiento escolar y en el desarrollo personal de los estudiantes. Sin embargo, la formación inicial de los docentes aun no otorga el lugar destacado al desarrollo de estas competencias, probablemente porque el desarrollo de esta área aun es poco concluyente. ¿Cuánta responsabilidad tiene el profesor y la escuela en este desarrollo? ¿Este resultado es propio de los niños de provincia, de comunas pequeñas, o corresponde a una característica de los niños de hoy? ¿Cuál es el medio más eficaz para desarrollar competencias socio emocionales? Es necesario investigar cuales son los factores que están impactando el desarrollo de las variables socioemocionales y la resiliencia en los niños de vulnerables dada la importancia que estas tienen en un desarrollo integral. También parece relevante verificar si las competencias socioemocionales pueden comportarse como variables mediacionales para el logro de éxito académico y personal a través de la realización de estudios más complejos (Cornejo y Redondo, 2007).

Esta investigación no está exenta de limitaciones. Utiliza una muestra intencionada amplia que, si bien permite conservar la ecología de un grupo, impide la generalización de sus resultados, siendo además una muestra de libre distribución. La operacionalización del rendimiento académico de los niños ha sido arbitraria centrándose solo en calificaciones y en dos asignaturas: lenguaje y educación matemática, lo que genera cierto sesgo.

Finalmente, también es relevante mencionar dentro de las limitaciones la imprecisión que existe en la definición del concepto de habilidades emocionales, pese a la gran cantidad de estudios existentes. Para algunos autores el concepto es inteligencia emocional, no obstante, no existe claridad sobre cuáles son los límites de ella. El concepto de resiliencia no aparece teóricamente formando parte de ella.

Referencias

- Aguiar, A., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N. y Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005>
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership.
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 10, 231-248. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.398>
- Betina, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, XXVII(1) 3-29. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>
- Brunnner, J.J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. *Evidencia Internacional. Revista Virtual La educación*, XLVIII-XLIX(139-140), I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.
- 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>
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto propio.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Castro Rio, A., Saavedra Guajardo, E. y Rojas Jara, C. (2019). Contextos educativos urbanos y rurales vulnerables: un estudio de resiliencia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 22(2), 1-22. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/70157/61985>

- Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Cyrulnik, B. (2010). *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa, S. A.
- De Cassia Nakano, T., Della Torre de Moraes, I. y de Oliveira, A. W. (2019). Relación entre inteligencia y competencias socioemocionales en niños y adolescentes. *Revista de Psicología*, 37(2), 407-424. <https://doi.org/10.18800/10.18800/psico.201902.002>
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S. y García, L. F. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/issue/view/96>
- Dueñas, X., Godoy, S., Duarte, J. y López, D. (2019). La resiliencia en el logro educativo de los estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 69-90. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8037>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales empatía en estudiantes universitarios. *Revista de Clínica y Salud*, 15, 117-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1806/180617822001>
- 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*, 88 (31.1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>

- Galesi, R. y Matalinares, M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. *Revista IIPsi*, 15(1), 181-201.
- Ganga Contreras, F., Fernández-Figueroa J. y Reyes-Bielefeld C. (2016). Uso del sistema de edición de la calidad de la educación (SIMCE) en la ley SEP (subvención escolar preferencial): existe un contrasentido entre los propósitos de calidad y equidad? *Ponte Academic Journal*, 72(10), 1-20. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.10.15>
- García Esparza A. y Méndez Sánchez C. (2016). El entrenamiento en habilidades sociales y su Impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151-164. <https://doi.org/10.21703/rexe.201730151164>.
- Groetberg, E. (2006). *¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla?* Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Hewitt Ramirez N., Gantiva Díaz C. A., Vera Maldonado A., Cuervo Rodríguez M. P., Hernández Olaya N. L., Juárez F. y Parada Baños A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89.
- Huaire, I. (2014). Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate-Vitarte, Lima. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 04(02), 201-209. <https://doi.org/10.18259/acs.2014023>
- JUNAEB (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Online. Recuperado el 12 de marzo 2018. http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- LLECE (2002) *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: Unesco, Oficina

- Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131037_spa
- 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>
- Melillo, A., Suárez, E. N. y Rodríguez, D. (2008). *Resiliencia y subjetividad*. Los ciclos de la vida. Paidós.
- Mena, M. I., Valdés, A. M. y Romagnoli, C. (2009). El impacto del desarrollo del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). CASEN 2015. *Situación de la pobreza en Chile*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Situacion_Pobreza.pdf
- Morales M. (2014). Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 93-115.
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacio Muro, M.A., y Morales Chiané, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.350420>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Plata-Zanatta, L., González-Arratia, N., Oudhof van Barneveld, H., Valdez, J. y González Escobar, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131-149.

- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Saavedra, E. y Castro, A. (2008). Escala de Resiliencia Escolar (ERE). CEANIN.
- Sameroff, A., Gutman, L. M. y Peck, S. C. (2003). Adaptation among Youth Facing Multiple Risks: Prospective Research Findings. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 364-392). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.017>
- Sattler, K. y Gershoff, E. (2019). Thresholds of resilience and within- and cross-domain academic achievement among children in poverty. *Early Childhood Research Quarterly, 1st Quarter*, 46, 87-96. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.003>
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B, S. A.
- Trianes, M.V., Muñoz A. M. y Jiménez M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Pirámide.
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P. y Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>

Recibido: 2020-09-22

Revisado: 2022-02-25

Aceptado: 2022-03-23