



Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria
de una institución educativa Callao, Lima 2024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Carbajal Puma, Ysabel Yrene (orcid.org/0009-0004-7086-1612)

ASESORAS:

Dra. Cuenca Robles, Nancy Elena (orcid.org/0000-0003-3538-2099)

Dra. Ayvar Bazan, Zoila (orcid.org/0000-0003-3844-585X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CUENCA ROBLES NANCY ELENA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Callao, Lima 2024", cuyo autor es CARBAJAL PUMA YSABEL YRENE, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 02 de Agosto del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CUENCA ROBLES NANCY ELENA DNI: 08525952 ORCID: 0000-0003-3538-2099	Firmado electrónicamente por: NCUENCAR el 06- 08-2024 10:49:25

Código documento Trilce: TRI - 0845102



**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, CARBAJAL PUMA YSABEL YRENE estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Callao, Lima 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
YSABEL YRENE CARBAJAL PUMA DNI: 08662239 ORCID: 0009-0004-7086-1612	Firmado electrónicamente por: YCARBAJALPU87 el 02-08-2024 00:30:34

Código documento Trilce: TRI - 0845106

Dedicatoria

A mis amados hijos Cristhian e Irene, que son mi mayor inspiración y motivación, gracias por alcanzar nuevas metas, y por llenar mi vida de felicidad y propósito.

Agradecimiento

Primero, agradecemos a Dios por la fortaleza brindada en esta etapa tan significativa. También expreso mi gratitud a mis asesoras Nancy Cuenca y Zoila Ayvar por su incesante apoyo en la realización de esta investigación. Además, extiendo mi gratitud a la Universidad César Vallejo y a sus docentes Ricardo Pauta Guevara, Javier Vidal Soldevilla por su dedicación durante todo el proceso investigativo.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Declaratoria de Autenticidad del Asesor	ii
Declaratoria de Originalidad del Autor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen.....	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. METODOLOGÍA.....	21
III. RESULTADOS	25
IV. DISCUSIÓN	34
V. CONCLUSIONES	40
VI. RECOMENDACIONES	42
REFERENCIAS.....	44
ANEXOS	56

Índice de tablas

Tabla 1 Análisis descriptivo de la variable Resiliencia	25
Tabla 2 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Resiliencia	26
Tabla 3 Análisis descriptivo de la variable Autorregulación emocional	27
Tabla 4 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Autorregulación emocional	28
Tabla 5 Prueba de Normalidad Kolmogorov Smirnov.	29
Tabla 6 Correlación entre la resiliencia y la autorregulación emocional	29
Tabla 7 Correlación entre la resiliencia y la conciencia emocional	30
Tabla 8 Correlación entre la resiliencia y la aceptación emocional	31
Tabla 9 Correlación entre la resiliencia y la flexibilidad emocional	31
Tabla 10 Correlación entre la resiliencia y la regulación emocional	32
Tabla 11 Correlación entre la resiliencia y la empatía emocional	33

Índice de figuras

Figura 1 Análisis descriptivo de la variable Resiliencia	25
Figura 2 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Resiliencia	26
Figura 3 Análisis descriptivo de la variable Autorregulación emocional	27
Figura 4 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Autorregulación emocional	28

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo determinar si la resiliencia se relaciona con la autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de una institución educativa del Callao, Lima, en el año 2024. Esta investigación contribuye a la ODS 4 que busca garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, promoviendo el aprendizaje continuo. La metodología empleada fue de tipo básico, cuantitativo, no experimental y transversal. Se utilizaron el Inventario de Factores Personales de Resiliencia, desarrollado por Salgado (2005), y el Cuestionario sobre Resiliencia en Niños de Molina (2022). El análisis descriptivo de la variable "Resiliencia", indicó el 26% de los estudiantes presentó niveles altos, el 38% niveles medios y el 37% niveles bajos. En cuanto a la variable "Autorregulación emocional", el 24% de los estudiantes mostraron niveles altos, el 38% niveles medios y otro 38% niveles bajos. En la conclusión, se determinó que existe una relación estadísticamente significativa entre resiliencia y autorregulación emocional, con un valor de $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Además, el coeficiente de correlación Rho mostró un valor positivo de 0.487, indicando una relación directa y moderada entre ambas variables.

Palabras clave: Resiliencia, afrontamiento, autorregulación, emociones, adaptación.

Abstract

The present study aims to determine whether resilience is related to emotional self-regulation in primary school students at an educational institution in Callao, Lima, in 2024. This research contributes to ODS 4, which aims to ensure equitable, inclusive, and quality education promoting continuous learning. A basic, quantitative, non-experimental, and cross-sectional methodology was employed, using Salgado's (2005), Resilience Factors Inventory and Molina's (2022) Children's Resilience Questionnaire. Descriptive analysis revealed that 26% of student's had high resilience, 38% had medium levels, and 37% had low resilience. Regarding emotional self-regulation, 24% of the students showed high levels, 38% had medium levels, and 38% had low levels. The conclusion found a statistically significant relationship between resilience and emotional self-regulation, with a $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, allowing for the rejection of the null hypothesis. Additionally, the Rho correlation coefficient of 0.487, indicated a direct and moderate relationship between the two variables.

Keywords: Resilience, coping, self-regulation, emotions, adaptation.

I. INTRODUCCIÓN

La resiliencia y la autorregulación de emociones son vitales para los estudiantes en el actual contexto en la institución Educativa en el Callao, caracterizado por desafíos crecientes. Estas habilidades permiten a los niños manejar el estrés y las emociones negativas, mejorando su bienestar emocional, sus relaciones intersubjetivas y su rendimiento académico. Sin estas habilidades, los estudiantes enfrentan problemas emocionales y conductuales que dificultan su desarrollo integral. Es importante implementar estrategias que fortalezcan estas habilidades es crucial para crear un ambiente positivo y apoyar el bienestar de los estudiantes. Esta investigación contribuye al objetivo del Desarrollo sostenible (ODS 4) que se centra en la calidad educativa donde los estudiantes aprendan a manejar sus emociones, entender las emociones ajenas y fomentar la empatía, habilidades esenciales para una convivencia armoniosa y el aprendizaje en colaboración.

A rango internacional, según un estudio realizado por una Organización de Salud Pública en Europa (CESP, 2023), se encontraron bajos rangos de habilidades socioemocionales en jóvenes y niños de varios países europeos, incluyendo España, Portugal, Francia e Italia. La habilidad más afectada fue la resiliencia, con aproximadamente el 66% de los estudiantes mostrando rangos bajos o necesitando apoyo en este aspecto. Por otro lado, una evaluación realizada la OMS (2023) indicó que la resiliencia rango mundial ha disminuido desde el final del punto crítico social y el subsecuente periodo de encierro, con una proliferación de casos de desadaptación que bordeó los 62 millones en niños y adolescentes.

La importancia de fortalecer la resiliencia en niños a rango global ha sido destacada por la ONU (2024), especialmente debido a los impactos emocionales significativos que enfrentan debido a los cambios mundiales, que incluyen migración, epidemias como la Covid-19 y conflictos internacionales. Estos eventos afectan profundamente su bienestar emocional debido a pérdidas personales, orfandad y dificultades para acceder a servicios esenciales como salud y educación.

Dentro de la región latinoamericana, según la Organización Panamericana de Salud (OMS, 2020), existe una tendencia sostenida de problemas de adaptación y de regulación emocional, lo cual se refleja en un incremento de los padecimientos mentales en infantes y jóvenes, vinculados a desadoren afectivo como depresión, distimia y bipolaridad, así como problemas adaptativos vinculados al afrontamiento,

la regulación de emociones, lo que desencadena un alza en los problemas de control de impulsos, bajos rangos de convivencia escolar, conductas disruptivas dentro del aula y baja motivación para el aprendizaje.

Según la CEPAL (2022), la región latinoamericana vive una época de crisis socioafectiva, no solo devenida de las consecuencias de la postpandemia, sino, además, por un tejido social y familiar que se ha resquebrajado, con un incremento preocupante de las dificultades para la adaptación (bajo en un 46%), autorregulación emocional (bajo en un 54%), ajuste afectivo (bajo en un 76%) y comunicación familiar (bajo en un 67%), fenómeno que, lejos de remitir tras el retorno a la presencialidad, no ha hecho sino empeorar, según un último estudio multipaís realizado en niños y jóvenes de Argentina, Colombia, Perú, Chile y Ecuador.

A rango nacional, la resiliencia ha sido un aspecto descuidado, ya que, según un estudio a rango nacional, se observó una disminución en cerca de 39.7% en entornos urbanos, (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU, 2023]). De otro lado, según el Ministerio de Educación (Minedu, 2022a), con base en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2022) de Habilidades Sociales de la UNESCO, señala que el 49% de los estudiantes peruanos experimentan bajos rangos de resiliencia, mientras que el 59% evidencia problemas para controlar los impulsos, regular las propias emociones e incluso empatizar con sus pares. Por tanto, se advierte que cerca de la mitad de los estudiantes peruanos enfrentan bajos rangos de resiliencia y de regulación de las propias emociones, lo que indica dificultades para enfrentar y superar adversidades.

Según reciente evidencia empírica, la baja resiliencia puede hacer que los estudiantes sean más vulnerables a los desafíos y dificultades cotidianas, afectando su potencialidad para adaptarse y prosperar en entornos educativos y sociales (Beltrán et al., 2020). De otro lado, la falta de habilidades para controlar impulsos y regular emociones también puede tener un impacto significativo en el comportamiento y las interacciones sociales de los estudiantes, lo que sería susceptible de incidir negativamente su rango de desempeño educacional y su bienestar general (Gómez y Calleja, 2017).

Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2023), solo el 40% de las escuelas incluyen programas específicos destinados a fomentar aspectos afectivos como la resiliencia, lo cual indica una falta de integración de enfoques educativos que

promuevan la potencialidad de adaptación. Por otro lado, el Ministerio de Salud (Minsa) en 2022 destaca que en las regiones Cusco, Lima, Arequipa y Trujillo, alrededor del 49% de los estudiantes de educación básica muestran un rango deficiente o bajo de resiliencia, lo que subraya la urgencia de abordar estas deficiencias en las habilidades emocionales dentro del entorno educativo formal.

En ese sentido, la Sociedad de Comercio Exterior de Perú (ComexPerú, 2022) señaló que el rango de aprendizajes retrocedió en promedio 3 años a causa del Covid-19. Al respecto, el Minedu (2022a) precisó que el rendimiento académico disminuyó considerablemente (16 puntos respecto al 2019) y que solo 1 de cada 10 estudiantes fue capaz de controlar sus emociones. Finalmente señaló que los estudiantes de segundo de primaria adquirieron aprendizajes muy elementales para su grado (11.6%).

Dentro de la problematización a rango local, se ha observado que en una institución educativa del Callao, los estudiantes de primaria enfrentan dificultades en el desarrollo de habilidades relacionadas con la resiliencia y la autorregulación emocional. Las dificultades vinculadas a la resiliencia se manifiestan en reacciones imprevisibles, tanto verbales como corporales, y en una falta de disposición para integrarse con sus compañeros, incluso durante los juegos recreativos. Por otro lado, las dificultades relacionadas con la autorregulación emocional se reflejan en problemas de sensibilidad emocional, dificultades para comunicarse con sus pares, desorden en sus materiales de trabajo y una propensión a dispersarse con facilidad.

Estos desafíos emocionales pueden atribuirse, en parte, al entorno familiar de los niños, donde muchos dependen únicamente del apoyo de un familiar, como una abuelita o hermano mayor, o de cuidadores del hogar. Además, se observa poco interés o presencia de los padres en optimizar el bienestar de sus hijos, lo que también puede contribuir a las dificultades emocionales y de adaptación que enfrentan los estudiantes en el ámbito escolar.

En ese sentido, se plantea la siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y la autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024? Asimismo, como problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y la conciencia emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024?; ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y la aceptación emocional en estudiantes de primaria de una institución

educativa Callao, Lima 2024; ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y la flexibilidad emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024? ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y la regulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024?; y, ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y la empatía emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024?

A rango teórico, la justificación apunta a profundizar la teoría sobre la resiliencia, sus principales contingencias y su vínculo con la autorregulación de emociones, proporcionando un marco teórico útil para los investigadores y gestores educativos. De otro lado, desde una óptica social, se busca dotar de base empírica y datos para el abordaje de un problema socialmente relevante vinculado a la baja resiliencia y autorregulación de emociones. A rango práctico, se busca optimizar las prácticas docentes y aborda psicoeducativa de los bajos rangos de resiliencia, así como de baja regulación emocional, fomentando estilos de afrontamiento saludables y una actitud proactiva hacia el futuro. Metodológicamente, la investigación se sustenta en un diseño consistente con la dinámica de los fenómenos estudiados, aplicando instrumento válidos y confiables, así como empleado un muestreo y plan estadísticos válidos.

Así, se tiene como objetivo general: determinar si la resiliencia se relaciona con la autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; asimismo, como objetivos específicos: determinar si la resiliencia se relaciona con la conciencia emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; determinar si la resiliencia se relaciona con la aceptación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; determinar si la resiliencia se relaciona con la flexibilidad emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa, Callao 2024; determinar si la resiliencia se relaciona con la regulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; y, determinar si la resiliencia se relaciona con la empatía emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Finalmente se expone como hipótesis general: Existe relación entre la resiliencia y la autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024. Del mismo modo, como hipótesis específicas:

Existe relación entre la resiliencia y la conciencia emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; la resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la aceptación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; la resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la flexibilidad emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; la resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la regulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024; y, la resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la empatía emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Se estudiaron investigaciones previas en el ámbito teórico para fundamentar las variables. Entre las investigaciones internacionales tenemos la de Apaza y Ance (2024), la cual estableció la vinculación entre la gestión de los afectos y la previsibilidad de patrones violentos en discentes. Esta investigación numérica, descriptiva correlacional, se aplicó encuestas a 31 estudiantes (pre-test y post-test), para medir de un programa educativo sobre gestión de emociones y prevenir la violencia. Los hallazgos mostraron baja percepción emocional en el pre-test (76%), pero mejoró significativamente después 23% de estudiantes en rango bajo en el post-test. Se concluyó que una adecuada gestión de las emociones influye bajo modalidad positiva en la prevención de la violencia.

Asimismo, Barahona y Chávez (2024) analizaron entre el afronte y la manera de gestionar la afectividad. La investigación fue de tipo numérica, descriptiva y exploratoria, se aplicó dos cuestionario a una muestra de 90 estudiantes, una para cada variable: un cuestionario de competencia emocional y una escala de evaluación de resiliencia global. Los hallazgos arrojaron que las mujeres evidenciaron tener mayor potencialidad de percepción emocional que los varones. Se concluyó que existió vinculación positiva directa y significativa entre la resiliencia y la inteligencia emocional de $p=0.00$ (menor al parámetro límite, <0.05) y un coeficiente de Spearman $\rho=0.450$; es decir, cuando una variable aumenta la otra también.

Del mismo modo, Lozano (2024) evaluó la intervención socioemocional para el manejo saludable del estrés en estudiantes de primaria de una institución educativa de México. La investigación fue de tipo numérico, observacional, transversal y descriptivo. Se aplicaron dos cuestionarios a una población de 18 estudiantes de

primaria, uno para cada variable: La escala de estrés cotidiano infantil y la escala de afrontamiento para niños. Los hallazgos indicaron que el 49% de los estudiantes tuvo un rango alto de estrés, el 17% tuvo un rango medio, el 20% un rango bajo y el 14% un rango muy bajo, afectando con mayor impacto en los aspectos cognitivo y afectivo de los estudiantes. Asimismo, se identificó que la mayoría de las estrategias utilizadas contra el estrés fueron poco efectivas. En ese sentido, se implementó un programa de educación socioemocional, que logró reducir los rangos de estrés de los estudiantes que se encontraban en el rango alto hasta en un 40%. Se concluyó que la metodología aplicada en la investigación tuvo un efecto positivo, ya que disminuyó el estrés; asimismo, se identificó que el apoyo social fue crucial para lograr este objetivo.

Además, Díaz y Ramírez (2023) examinaron las competencias emocionales en niños de 4° grado de primaria en una institución educativa de Uribia, en Venezuela. La investigación fue de tipo numérico, descriptivo, no experimental, transversal. Se aplicó un cuestionario a una muestra de 37 estudiantes de primaria. Los hallazgos mostraron que las competencias emocionales estuvieron orientadas al desarrollo de habilidades para la vida, hallando que el 71% son capaces de manejar y controlar sus emociones, y un 88% se encuentran motivados. Se concluyó que la mayoría posee conciencia emocional, pero no reconoce las emociones; es decir, saben que las emociones deben regularse ante situaciones adversas, pero no están capacitados para reconocerlas cuando estas se presentan.

Morelato et al. (2023), se trazaron como consigna vincular el afronte y la manera de gestionar la afectividad en discentes de contextos sociales vulnerables de una entidad educacional en Argentina. La investigación fue de tipo descriptivo, no experimental, transversal, numérico, se aplicaron dos encuestas a una muestra de 158 discentes de primaria, el cuestionario de resiliencia y el subtest formación de conceptos. Los hallazgos arrojaron altos porcentajes de correlación de la flexibilidad cognitiva con contingencias de protección externa e internos de la resiliencia. Se concluyó que existió correlación entre las variables flexibilidad cognitiva y resiliencia debido a que el Rho de Spearman arrojó correlación significativa ($Rho=0.224$ y $p=0.006$); es decir, la flexibilidad cognitiva encontró relación con habilidades propias de los estudiantes, relacionadas a al afronte y la manera de gestionar la afectividad.

Entre las investigaciones nacionales tenemos a Silva et al. (2024), quienes buscaron establecer la vinculación del afronte y la manera de gestionar la afectividad de primaria de una entidad educacional de Santa Anita, en Lima. La investigación fue de tipo básico, numérico, descriptivo correlacional, no experimental y transversal, se aplicó una encuesta a una muestra de 71 estudiantes. Los hallazgos arrojaron que el 83% tuvo rango alto en resiliencia y 45% en funcionamiento familiar. Concluyó que no existió relación entre las variables funcionamiento familiar y la resiliencia en los discentes migrantes debido a que los hallazgos del estadístico Rho Spearman arrojaron valores alejados del límite establecido ($p=0.689 >0.005$).

Asimismo, Farfán et al. (2023) buscaron determinar la vinculación del afronte y la manera de gestionar la afectividad en discentes del rango básico. La investigación fue de tipo numérico, de diseño sin manipulación, descriptivo, correlacional transversal, se aplicaron dos encuestas a una muestra de 80 estudiantes de primaria, una para cada variable: un inventario de contingencias subjetivos de afronte y actas consolidadas de evaluación integral. Los hallazgos arrojaron que el 61% de estudiantes presentó un moderado desarrollo de resiliencia, en tanto que el 30% un rango alto y el 9% en bajo. Se concluyó que existió una relación directa entre la resiliencia y los rangos de logros de aprendizaje, debido a que el Rho de Spearman fue de 0,672 con un valor de p menor al límite establecido ($p<0,05$), recomendando la presencia de un psicólogo para promover la resiliencia en los estudiantes, ya que el 60% presentó un moderado desarrollo de resiliencia.

Amanta (2022) buscó determinar la vinculación del afronte y la manera de gestionar la afectividad en discentes. La investigación fue de tipo aplicada, de diseño numérica, descriptiva y correlacional. Se aplicó dos encuestas a la muestra conformada por 69 estudiantes, una para cada variable. Los hallazgos arrojaron que el 74% estuvo en el rango medio de resiliencia y el 26% en el rango bajo, en tanto que el 88% evidenciaron un alto rango de autorregulación emocional y un 12% en rango medio. Se concluyó que existió una correlación significativa entre la resiliencia y la autorregulación emocional de $p=0.00$ (inferior al rango requerido, <0.05) y una métrica de intensidad $\rho=0.449$; es decir, los puntajes vinculados a mayor rango de afronte se asemejan a una mayor gestión a rango emocional.

Además, Campoverde (2022) determinó el grado de vinculación del afronte y la manera de gestionar la afectividad en discentes de una entidad educativa de Piura.

La investigación fue de tipo básica, de enfoque no experimental, transversal, descriptiva y correlacional. Se aplicó dos encuestas a una muestra de 13 estudiantes de primaria, una para cada variable: un cuestionario de video juegos y un cuestionario de autorregulación emocional. Los hallazgos arrojaron que el 92% tuvo rango alto en conocimiento de video juegos y el 100% estuvo en rango alto en conocimiento de autorregulación emocional. Concluyendo que existió una relación negativa y debil entre las variables, debido a que el resultado se alejó del límite permitido (Rho de Spearman $p=0,373 >0,05$); es decir, al incrementar una de las variables la otra tiende a disminuir.

Por su parte, Rubiños et al. (2021) determinó la relación entre la vinculación del afronte y la manera de gestionar la afectividad en discentes de una entidad educacional de Pueblo Nuevo, Chepén en La Libertad. La investigación fue de tipo básica, transaccional y correlacional, se aplicó una encuesta a una muestra de 60 estudiantes. Los hallazgos arrojaron que el 62% presentó un moderado desarrollo de inteligencia emocional y el 38% en rango alto; en tanto que, el 68% también presentó un moderado desarrollo de resiliencia y el 32% en rango alto. Se concluyó que existió relación fuerte entre las variables en estudio, con un rango Rho Spearman de 0,912; es decir, a mejor desarrollo de la inteligencia emocional mayor sea el desarrollo de la resiliencia.

A continuación, se determinan las definiciones, teorías, así como las dimensiones de cada una de las variables. Respecto a la variable resiliencia, Garcia y Domínguez (2013) sostienen que es la potencialidad para sobrellevarse ante situaciones adversas y afrontarla de la manera más efectiva. Asimismo, fundamenta el logro de esta capacidad al desarrollo de la personalidad, retroalimentación familiar y demás contingencias externas que pueden ser aprovechados por un individuo a fin de sobrellevarse a situación de estrés o de riesgo.

Por su parte, Ortunio y Guevara (2016) sostienen que la resiliencia en la educación ofrece un nuevo ámbito creativo en el que se proporcionan las herramientas esenciales para que el estudiante mantenga la curiosidad, la lógica, se responsabilice de sí mismo, se adapte con la tolerancia a la frustración y desarrolle habilidades para la adversidad, recuperando el equilibrio y la armonía personal. En ese sentido, la institución educativa es parte integral de este proceso, en el que se

debe fomentar la resiliencia como una fuente de empoderamiento para la estudiante en formación.

En el ámbito educativo, la resiliencia se define como la habilidad para alcanzar objetivos académicos a pesar de enfrentar dificultades (Rudd et al., 2021). Bajo modalidad similar, Fernández (2015) describe la resiliencia como patrones de adaptación positiva en situaciones de riesgo y adversidad. En consonancia con estas ideas, García y Domínguez (2013) amplían la definición indicando que la resiliencia se compone de tres capacidades esenciales: la potencialidad para enfrentar adversidades, la potencialidad de seguir desarrollándose y la potencialidad de optimizar competencias.

Además, se ha estudiado la resiliencia desde diferentes perspectivas teóricas. Una de ellas es la resiliencia en relación con trastornos psicológicos, donde los estudios demuestran que las personas con alta resiliencia tienen puntuaciones significativamente más bajas en trastornos psicopatológicos. No obstante, no se ha establecido si la resiliencia se manifiesta más en ciertas enfermedades físicas que en otras (Fernandes y Paz, 2015). Otra perspectiva es la resiliencia y la vulnerabilidad social, donde se ha encontrado que la resiliencia está relacionada con el apoyo social, la satisfacción laboral y la potencialidad de superar situaciones de riesgo social. Las personas pueden mostrar resiliencia incluso viviendo en entornos adversos (García y Domínguez, 2013).

Además, la resiliencia ha sido estudiada en relación al rango organizacional, donde la resiliencia se ha estudiado desde enfoques teóricos como la visión basada en recursos, enfocándose en elementos cognitivos y estructuras organizacionales. Esto tiene implicaciones prácticas para las organizaciones al destacar la importancia de desarrollar la resiliencia (Barrón y Sánchez, 2022). Finalmente, la resiliencia desde la perspectiva de las variables familiares y educativas, es concebida como un aspecto-campo mediador y favorecedor en el grupo familiar y el terreno educacional, debido a que contingencias como la atención, el cuidado, las expectativas y la participación activa en la vida familiar y escolar son los que promueven la resiliencia, especialmente en la infancia (García y Domínguez, 2013).

Como hemos visto, la literatura muestra que el afronte es un flujo altamente activo que asimila el ajuste positivo en contextos de adversidad. Asimismo, que su estudio y aplicación práctica sigue siendo un área de interés creciente en diversos

ámbitos, principalmente relacionada a la vida familiar y escolar donde se forma el sujeto que es materia de investigación de la resiliencia; por tal motivo, y para satisfacer los objetivos de esta investigación se ha decantado por el enfoque teórico de la vida familiar y escolar.

Según Miño y Eugenio (2022), el afronte es la potencialidad de un sujeto por enrostrar contingencias desfavorables o altamente estresantes, superando las dificultades bajo modalidad efectiva y manteniendo un funcionamiento adecuado a pesar de la presión. Es un proceso dinámico que implica la potencialidad de enfrentar la adversidad, recuperarse y desarrollarse bajo modalidad positiva a partir de experiencias desafiantes.

Otra definición proporcionada por Heredia et al. (2022) destaca su naturaleza psicológica y emocional, refiriéndose a la destreza de sostener un punto de apoyo de índole mental frente a la adversidad, encontrando formas constructivas de afrontar el estrés y las dificultades para poder crecer y adaptarse. De otro lado, desde una perspectiva social y comunitaria, la resiliencia se describe como la potencialidad de individuos y comunidades para contravenir el conformismo o de contenerse frente al desastre, haciendo referencia a un estímulo altamente desbordante, conflictos o situaciones de crisis, manteniendo un sentido de cohesión y fortaleza en tiempos difíciles (Pérez et al., 2022).

Tal como señala Miño y Eugenio (2022), la potencialidad de afrontar desafíos esenciales que promueve la resiliencia habilita a los estudiantes enfrentar con determinación y perseverancia los obstáculos académicos y subjetivos que puedan encontrar en su camino educativo. Es así que, Heredia et al. (2022) los estudiantes resilientes mantienen una actitud positiva frente a las dificultades, buscando activamente soluciones creativas y recursos adicionales para superar cualquier obstáculo que se presente.

Además, Saavedra y Castro (2023) señala que la resiliencia ayuda a los estudiantes a gestionar el estrés asociado al proceso de aprendizaje, pues a medida que los estudiantes se enfrentan a tareas exigentes y plazos ajustados, la resiliencia les habilita mantener la calma y la concentración, evitando que el estrés afecte negativamente su rendimiento académico. Por su parte Carrero y Pinilla (2021), indica que otro aspecto importante es la potencialidad de adaptación, ya que el entorno educativo está en constante cambio, y los estudiantes resilientes son capaces de

ajustarse a nuevas circunstancias y aprovechar las oportunidades de aprendizaje, incluso en situaciones imprevistas o disruptivas.

Desde un punto de vista funcionalista, la resiliencia no solo implica la potencialidad de superar adversidades, sino que lleva a cabo un influjo diferenciador dentro del flujo instruccional. Según Hoyos (2021), los estudiantes resilientes muestran una mayor persistencia y motivación intrínseca en el aprendizaje a largo plazo. Esto significa que tienen la potencialidad de mantener altos rangos de motivación incluso cuando enfrentan contratiempos temporales. En otras palabras, la resiliencia les habilita seguir avanzando hacia sus metas educativas no contando con las contingencias desfavorecedoras del camino.

Además, desde esta perspectiva, la resiliencia se vincula estrechamente con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Carrero y Pinilla (2021) señalan que los estudiantes resilientes tienden a tener una autoestima más elevada, habilidades de comunicación efectiva y relaciones intersubjetivos positivas. Estas habilidades sociales y emocionales mejoradas les permiten colaborar con otros, aprender de sus compañeros y construir redes de apoyo dentro del entorno escolar. En resumen, desde un enfoque funcionalista, la resiliencia no solo promueve la superación de adversidades, sino que también contribuye bajo modalidad significativa al desenvolvimiento subjetivo y académico de los discentes.

Desde un punto de vista epistemológico, la resiliencia se presenta como un constructo complejo y multidimensional que abarca una serie de procesos adaptativos fundamentales para los individuos (Saavedra y Castro, 2023). Este enfoque reconoce que la resiliencia no es simplemente una propiedad estática de la subjetividad, sino un flujo altamente activo que involucra la habilidad de ajustarse y recuperarse ante circunstancias desafiantes a través del tiempo. En lugar de considerar la resiliencia como un rasgo fijo, se entiende como una potencialidad que puede desarrollarse y fortalecerse a lo largo de la vida en respuesta a diferentes experiencias y contextos (Silva et al., 2024).

Según Rojo (2021) la resiliencia se concibe como un fenómeno complejo que involucra una retroalimentación dinámica entre contingencias individuales, sociales, emocionales y ambientales. En este sentido, González y López (2024) señala que la resiliencia no se limita únicamente a la potencialidad de sobreesituarse a la adversidad, sino que también implica la potencialidad de adaptarse bajo modalidad positiva y

crecer a partir de estas experiencias desafiantes. Es decir, los individuos resilientes no solo logran recuperarse frente a la adversidad, sino que también pueden salir fortalecidos y desarrollar habilidades y recursos que les permiten enfrentar futuros desafíos con mayor eficacia.

Asimismo, la Teoría del Desarrollo Resiliente de Masten (2001) enfatiza la retroalimentación compleja entre contingencias individuales, familiares, comunitarios y contextuales en la formación y promoción de la resiliencia. De otro lado, Heredia et al. (2022) sostiene que la resiliencia surge de la retroalimentación dinámica entre los atributos subjetivos de un individuo (como la personalidad, la autoestima y las habilidades de afrontamiento), las relaciones familiares y de apoyo social, así como los recursos disponibles en el entorno. Esta teoría resalta la importancia de abordar la resiliencia desde una perspectiva holística, considerando múltiples rangos de influencia para comprender cómo las personas pueden desarrollar la potencialidad de adaptarse positivamente a las adversidades (Pérez et al., 2022).

Desde un punto de vista crítico Rubiños et al. (2021) señala que esta teoría tiende a centrarse en las contingencias individuales y psicológicas que contribuyen a la resiliencia, pasando por alto el papel crucial de las contingencias contextuales y sociales en el proceso de adaptación resiliente. Esto puede conducir a una visión simplista de la resiliencia que no tiene en cuenta la complejidad de los entornos en los que se desarrollan los individuos. Además, tal como señalan Ponce (2021) y Rubiños et al. (2021) la Teoría del Desarrollo Resiliente de Masten puede ser criticada por su enfoque en la idea de que la resiliencia es una característica inherentemente positiva que surge como resultado de la exposición a la adversidad. Esta perspectiva puede pasar por alto el hecho de que la resiliencia puede manifestarse de diferentes maneras y puede no ser siempre un resultado positivo. Por ejemplo, en algunos casos, los individuos pueden desarrollar mecanismos de afrontamiento mal adaptativos en respuesta a la adversidad, lo que puede tener consecuencias negativas a largo plazo.

Por otro lado, la Teoría de la Resiliencia Ecológica de Ungar (2011) amplía esta perspectiva al enfocarse en las contingencias contextuales y ambientales que influyen en la resiliencia. Es así que, González (2018) indica que esta teoría postula que la resiliencia no es simplemente una característica de la persona, sino una retroalimentación compleja entre individuos y sus contextos ecológicos inmediatos.

Tal como señala Carrero y Pinilla (2021), esta teoría subraya la importancia de considerar las interacciones entre contingencias individuales y ambientales para comprender completamente la resiliencia. De otro lado, según Heredia et al. (2022), las características del entorno (como el apoyo familiar, comunitario y social, así como las oportunidades educativas y laborales) pueden influir significativamente en la potencialidad de una persona para adaptarse y superar las dificultades.

A pesar de que la Teoría de la Resiliencia Ecológica de Ungar ha sido elogiada por su enfoque en las contingencias contextuales y sociales que influyen en la resiliencia, también ha recibido críticas. De hecho, González y López (2024) señala que una crítica importante es que esta teoría puede ser demasiado amplia y abstracta en su conceptualización de la resiliencia, lo que dificulta su aplicación en contextos específicos. Además, la Teoría de la Resiliencia Ecológica puede pasar por alto la importancia de las contingencias individuales y psicológicas en el proceso de adaptación resiliente, lo que puede limitar su utilidad para comprender la resiliencia a rango individual. De otro lado, Rojo (2021) señala que su enfoque en la idea de que la resiliencia surge de la retroalimentación entre los individuos y su entorno puede llevar a una visión determinista de la resiliencia. Esto puede implicar que los individuos son pasivos receptores de las influencias de su entorno y que tienen poco control sobre su propia potencialidad de adaptación, lo cual puede no ser necesariamente cierto en todos los casos.

Además, la Teoría del Sistema de Resiliencia de Richardson (2002) profundiza en la comprensión de la resiliencia como un proceso que involucra múltiples rangos de influencia y sistemas interrelacionados. Según este autor, la resiliencia puede ser conceptualizada como un sistema adaptativo complejo en el que interactúan contingencias individuales, familiares, sociales y culturales. De otro lado, esta teoría reconoce la naturaleza sistémica de la resiliencia, destacando la importancia de comprender cómo diferentes rangos de influencia interactúan entre sí para promover la adaptación positiva frente a la adversidad (Bancayán y Romero, 2022).

La Teoría del Sistema de Resiliencia de Richardson ha sido criticada por su enfoque excesivamente estructuralista y sistémico, que puede pasar por alto la agencia individual y la experiencia subjetiva en el proceso de adaptación resiliente. De acuerdo a Rubiños et al. (2021) esta teoría tiende a conceptualizar la resiliencia como un resultado de las interacciones entre diferentes sistemas y estructuras

sociales, lo que puede minimizar el papel de las contingencias individuales en el proceso de adaptación resiliente. Además, la Teoría del Sistema de Resiliencia puede ser criticada por su enfoque en la idea de que la resiliencia es una propiedad emergente de los sistemas sociales, lo que puede llevar a una visión descontextualizada de la resiliencia. Esta perspectiva puede no tener en cuenta las experiencias y percepciones individuales de la adversidad, así como las diferencias culturales y contextuales en la manifestación de la resiliencia.

Con la finalidad de descomponer la variable resiliencia en dimensiones se tomará como teoría base la del Desarrollo Resiliente de Masten (2001), la misma que Salgado (2005) sigue al señalar que las habilidades resilientes son un constructo sumamente complejo y multidimensional, por lo que se descompone en varios dominios o dimensiones: una de estas dimensiones clave es la autoestima, la misma que ha sido definida por Salgado (2005) como la evaluación subjetiva de las capacidades propias en un marco positivo y adaptativo. De otro lado, se entiende que esta va más allá de simplemente sentirse bien consigo mismo, en ese sentido, la autoestima representa un profundo conocimiento y aceptación de nuestras propias habilidades, valores y potencialidades (Gómez y Calleja, 2017). De acuerdo a Heredia et al. (2022), cuando tenemos una autoestima sólida, nos sentimos valiosos y capaces de afrontar los desafíos que se nos presentan, lo que fortalece nuestra potencialidad de recuperación frente a la adversidad.

Otra dimensión es la empatía, la misma que ha sido definida por Salgado (2005) como la potencialidad que ostenta una persona de compartir subjetivamente los estados emocionales de la otra persona, condoliéndose o sintiéndose en su tono emocional. De otro lado, implica una conexión emocional y empática con los demás, ya que la empatía nos habilita entender y compartir las emociones y experiencias de otras personas, tal como señala Carrero y Pinilla (2021). Al desarrollar la empatía, fortalecemos nuestras relaciones intersubjetivos y fomentamos un sentido de comunidad y apoyo mutuo, especialmente durante momentos difíciles, pues, la potencialidad de relacionarse empáticamente con otros es una habilidad valiosa que contribuye significativamente a nuestra resiliencia emocional (Hoyos, 2021).

De otro lado, Salgado (2005) señala que la dimensión autonomía comprende la potencialidad de agencia de una persona, es decir, la potencialidad que ostenta para adoptar decisiones propias y responsabilizarse. De otro lado, Morelato et al.

(2023) indican que la autonomía es otra dimensión esencial de la resiliencia, relacionada con nuestra potencialidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades por nuestras acciones. Es así que la autonomía nos brinda un sentido de control sobre nuestras vidas y decisiones, lo cual es crucial para enfrentar los desafíos bajo modalidad proactiva y desarrollar la confianza en nuestras habilidades para superar obstáculos (Pérez et al., 2022).

Según Salgado (2005), el humor forma parte del esquema positivo y asertivo que una persona posee con la finalidad de resaltar aspectos adaptativos de una situación dada, por lo que se la confunde a menudo con actitud asertiva u optimista. Así, el humor es un componente esencial de la resiliencia, ya que habilita encontrar alegría y en situaciones difíciles, por ello, es un mecanismo de equilibrio frente a situaciones disruptivas, tal como señala Miño y Eugenio (2022). El acto de reírse, ya sea de situaciones complicadas o de uno mismo, puede proporcionar un respiro emocional y ayudar a mantener una perspectiva positiva y optimista frente a los desafíos, siendo que el humor actúa como un mecanismo de afrontamiento saludable al reducir el estrés, optimizar el estado de ánimo y promover una sensación de bienestar emocional (Pérez et al., 2022).

Por otro lado, la creatividad también desempeña una posición discursiva fundamental en la resiliencia al permitirnos pensar bajo modalidad innovadora y encontrar soluciones creativas a los problemas (Salgado, 2005). De otro lado, según autores como Carrero y Pinilla (2021), la potencialidad de generar ideas originales y adaptar nuestros enfoques ante circunstancias cambiantes es esencial para superar obstáculos y responder bajo modalidad efectiva a las dificultades. De esta manera, la creatividad fomenta la exploración de nuevas perspectivas y la búsqueda de alternativas, lo que facilita la adaptación a situaciones adversas y la identificación de nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo (Alvarán et al., 2019).

Respecto a la variable autorregulación emocional, Romero y Zumbana (2022) la define como la potencialidad de manejar las propias emociones bajo modalidad óptima; es decir, ser capaz de controlar una emoción potencialmente estresante, mediante las habilidades de identificación, monitoreo e intervención sobre esta emoción con el fin de atenuarlo hasta controlarlo. En la misma línea, Irrazabal et al. (2024) sostienen que la autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones planificadas bajo modalidad cíclica para lograr

los objetivos trazados. Esta última afirmación, hace referencia a la autorregulación que los estudiantes activan al momento que utilizan las estrategias educativas para desarrollar las actividades en clase y lograr sus objetivos (Bolívar et al., 2022).

La autorregulación emocional, según diversas perspectivas teóricas, se define como el proceso mediante el cual las personas influyen en la experiencia y expresión de sus emociones (Alcívar y Mayo, 2022). Esta definición implica el uso de habilidades y estrategias para modificar, regular o controlar la intensidad, duración y manifestación de las emociones en diferentes contextos y situaciones. Asimismo, Huamaní et al. (2024) describe la autorregulación emocional como la potencialidad de modular las emociones en función de las demandas situacionales y las metas personales.

Peñaranda et al. (2024) definen la autorregulación emocional como la potencialidad de gestionar las emociones propias para alcanzar metas personales, incluyendo el control de reacciones emocionales negativas y el fomento de emociones positivas. De otro lado, Tobar et al. (2024) proponen que la autorregulación emocional involucra procesos que permiten la modulación y manejo de la expresión emocional en respuesta a las demandas del entorno y las metas personales.

Asimismo, según Bocanegra et al. (2024) la autorregulación emocional se define como la potencialidad intrínseca de las personas para modular y modificar sus respuestas emocionales y cognitivas de acuerdo a situaciones específicas. Además, Peña et al. (2023) agrega que la autorregulación emocional se desarrolla a lo largo de la infancia, pasando de una regulación externa a una regulación interna y voluntaria, es así que, en el caso de la externa, esta es dirigida principalmente por los padres y el contexto social.

Según Irrazabal et al. (2024), la autorregulación emocional habilita a los estudiantes manejar el estrés y la ansiedad asociados con el aprendizaje, ya que cuando los estudiantes son capaces de regular sus emociones bajo modalidad efectiva, pueden mantenerse calmados y concentrados durante las actividades educativas, lo que facilita el procesamiento de la información y la retención del conocimiento. De otro lado, Galvan et al. (2024), señala que la habilidad para controlar las emociones negativas, como la frustración o el miedo al fracaso, promueve un ambiente emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje.

Además, según Peña et al. (2023), la autorregulación emocional facilita la resolución de problemas y la toma de decisiones eficaces en el entorno educativo, pues los estudiantes que son capaces de regular sus emociones pueden enfrentar los desafíos académicos con una mentalidad positiva y proactiva. Tienen la potencialidad de identificar obstáculos, buscar soluciones alternativas y perseverar en la consecución de metas académicas, incluso frente a dificultades y contratiempos, tal como señala Guimarães et al. (2024).

De acuerdo a Tobar et al. (2024), otro aspecto clave es que la autorregulación emocional fomenta relaciones intersubjetivos positivas entre estudiantes y maestros, asimismo, los estudiantes que comprenden y gestionan sus emociones son más empáticos y receptivos hacia los demás, lo que promueve un ambiente de respeto mutuo y colaboración en el aula. Autores como Irrazabal et al. (2024) y Peña et al. (2023) señalan que esto facilita la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la construcción de relaciones sólidas que contribuyen al éxito académico y emocional.

Asimismo, la autorregulación emocional está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos (Alcívar y Mayo, 2022). De acuerdo a Guimarães et al. (2024), estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y su potencialidad para interactuar bajo modalidad positiva en diferentes situaciones educativas y sociales.

Desde un óptica adaptativa, la autorregulación emocional promueve una mayor autoeficacia y motivación intrínseca en los estudiantes, tal como señala González y López (2024). Así, cuando los estudiantes son capaces de gestionar sus emociones y regular sus comportamientos, desarrollan una mayor confianza en sus habilidades y una actitud positiva hacia el aprendizaje (Bolívar et al., 2022). Esto les habilita comprometerse activamente en sus estudios, establecer metas alcanzables y mantener la persistencia en la consecución de sus objetivos académicos (Gómez y Calleja, 2017).

La revisión teórica de la variable autorregulación emocional evidencia enfoques filosóficos que van desde el enfoque familiar, pasando por la salud mental y termina en el rendimiento académico. Respecto al enfoque familiar, este estudia aquellos contingencias familiares y contextuales que influyen en la autorregulación emocional, como la calidad del hogar, la responsividad e involucramiento parental y la

sensibilidad materna que condicionan el desarrollo de la autorregulación emocional en la niñez temprana (Carolina et al., 2019).

Luego, se encuentra el enfoque de salud mental y bienestar, el cual se ha asociado positivamente a la autorregulación emocional, donde se teoriza que una baja autorregulación emocional se relaciona con problemas externalizantes como agresividad, y problemas internalizantes como miedo y timidez (Ponce, 2021). Finalmente, el enfoque de rendimiento académico, donde la autorregulación emocional tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar, al facilitar el manejo del estrés, la concentración y la atención (Ponce, 2021).

Entre las principales teorías que abordaron la autorregulación emocional, se encuentra la Teoría del Procesamiento Afectivo-Motivacional, propuesta por Gross (1998), quien describe la autorregulación emocional como un proceso dinámico que implica monitorear, evaluar y modificar las emociones en función de las metas y contextos situacionales. Según Peñaranda et al. (2024), tomando como base a la teoría de Gross, la autorregulación emocional implica la modulación de la experiencia emocional a través de procesos como la atención selectiva y el *reappraisal*. Asimismo, según Bocanegra et al. (2024), esta teoría resalta la importancia de los procesos cognitivos y motivacionales en la adaptación emocional y destaca cómo las personas ajustan activamente sus respuestas emocionales para lograr objetivos específicos.

De otro lado, la Teoría del Control de la Regulación, propuesta por Carver y Scheier (1998), se centra en los procesos de autorregulación y control voluntario sobre las emociones, así, la autorregulación emocional implica esfuerzos deliberados y conscientes para modificar emociones, ya sea para cambiarlas, evitarlas o aceptarlas. Según Peña et al. (2023), la motivación y el control activo son elementos importantes del proceso de regular las emociones, subrayando cómo las personas utilizan estrategias específicas para gestionar sus respuestas emocionales en diferentes situaciones.

Además, la Teoría de la Regulación Emocional Dinámica, propuesta por Thompson (1994), describe la autorregulación emocional como un proceso continuo de adaptación a las demandas emocionales y situacionales, así la autorregulación emocional implica un conjunto de habilidades para modular las emociones en función de las demandas de la situación y las metas personales. Esta teoría resalta la flexibilidad y adaptabilidad necesarias para regular efectivamente las emociones en

respuesta a diferentes circunstancias, enfatizando cómo las personas ajustan sus respuestas emocionales para lograr un equilibrio emocional óptimo (Alcívar y Mayo, 2022).

En ese sentido, se tomará como teoría de Carver y Scheier (1998), la misma que sigue Romero y Zumbana (2022), descomponiendo la autorregulación emocional en diferentes dimensiones: En primer lugar, se tiene la dimensión conciencia emocional, la cual según Romero y Zumbana (2022) tiene por finalidad que el sujeto conozca y reconozca sus principales mocióes afectivas así como sus puntos críticos. De otro lado, es definida como la habilidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones (Gómez y Calleja, 2017).

Según Peñaranda et al. (2024), este componente supone estar consciente de las emociones que experimentamos en un momento dado y comprender las razones subyacentes que las provocan. De otro lado, Tobar et al. (2024), señala que ca conciencia emocional nos habilita identificar y etiquetar emociones específicas, lo cual es esencial para iniciar el proceso de autorregulación. En ese sentido, las personas con alta conciencia emocional suelen ser más conscientes de cómo sus emociones influyen en sus pensamientos y comportamientos, lo que les habilita gestionar bajo modalidad más funcional sus respuestas emocionales en diversas situaciones.

De otro lado, se tiene la dimensión aceptación emocional, la cual, según Romero y Zumbana (2022), sintetiza la potencialidad que ostenta el sujeto de conciliar los aspectos positivos y negativos con la identidad o el yo ontológico. Tal como refiere González y López (2024) implica la disposición y potencialidad para experimentar y aceptar plenamente nuestras emociones, independientemente de su naturaleza (positiva, negativa o neutra). Por su parte Bocanegra et al. (2024) señala que esto significa no juzgar ni reprimir nuestras emociones, sino permitirnos sentir y experimentarlas bajo modalidad auténtica. La aceptación emocional es esencial para la autorregulación porque nos habilita enfrentar nuestras emociones bajo modalidad abierta y constructiva, evitando patrones de evitación o negación que pueden obstaculizar el proceso de adaptación emocional (Gómez y Calleja, 2017).

Asimismo, Romero y Zumbana (2022) señalan que la dimensión flexibilidad comprende la potencialidad que ostenta el sujeto de mudar o modificar su estado emocional acorde a contextos diferenciados, potenciando su coeficiente de adaptación. De otro lado, Irrazabal et al. (2024) señala que la dimensión flexibilidad

emocional se refiere a la potencialidad de adaptarnos y cambiar nuestras respuestas emocionales según las demandas del entorno y las situaciones. Implica ajustar las emociones y las estrategias de afrontamiento bajo modalidad efectiva. Es así que, las personas con alta flexibilidad emocional pueden cambiar rápidamente de una emoción a otra cuando la situación lo requiere, y están abiertas a considerar diferentes perspectivas emocionales (Alcívar y Mayo, 2022). De acuerdo a Peña et al. (2023), la flexibilidad emocional habilita mantener un equilibrio emocional saludable y responder bajo modalidad constructiva ante los desafíos emocionales.

Por su parte, Romero y Zumbana (2022) señalan que la dimensión regulación emocional implica la potencialidad de gestionar y modificar las emociones para lograr metas subjetivos y adaptarse a las demandas del entorno. Por su parte, Peña et al. (2023) señala que el uso de estrategias específicas, como el *reappraisal* (reinterpretación de las situaciones emocionales), la distracción, la expresión emocional adecuada y el control de la impulsividad. De allí que la regulación emocional nos habilita influir activamente en nuestras respuestas emocionales y manejar efectivamente el impacto emocional de las experiencias diarias (Gómez y Calleja, 2017).

Por último, la dimensión empatía emocional, según Romero y Zumbana (2022), tiene que ver con la potencialidad que ostenta un sujeto de compartir las mociones afectivas de otras personas que resultan próximas afectivamente para él o no. De otro lado, es definida como la potencialidad de comprender y compartir las emociones de los demás, la cual, según Galvan et al. (2024) implica situarse en el lugar de otra persona, percibir sus emociones y responder bajo modalidad empática y compasiva. Por tanto, la empatía emocional es fundamental para las relaciones intersubjetivos saludables y contribuye al apoyo social y emocional, ya que las personas con alta empatía emocional son sensibles a las necesidades emocionales de los demás y pueden ofrecer un apoyo emocional efectivo, fortaleciendo así las conexiones intersubjetivos y el bienestar emocional en general (Gracia et al., 2020).

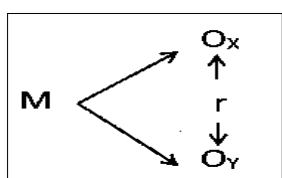
II. METODOLOGÍA

En relación con el tipo de investigación, esta fue de carácter básico, ya que se centró en explorar a fondo las teorías y ampliar el conocimiento científico en un contexto específico (Arias et al., 2022). De esta manera, el objetivo principal fue construir y desarrollar la teoría científica mediante un progreso sistemático del conocimiento, sin priorizar su aplicación práctica directa (Carrasco, 2019).

El enfoque de la investigación fue numérico, caracterizado por el uso de métodos analíticos y la recopilación de datos para responder a las preguntas de investigación y verificar hipótesis previamente establecidas, con el propósito de generar conocimiento bajo modalidad objetiva y sistemática (Hernández et al., 2018).

El diseño de investigación utilizado fue de tipo no experimental y transversal. Es decir, fue no experimental porque no se manipularon las variables, sino que se observó el fenómeno en su contexto natural. Además, fue de corte transversal debido a que las mediciones y la recolección de datos se llevaron a cabo en un único momento, sin seguimiento longitudinal (Bernal, 2016).

El rango de investigación fue correlacional, ya que el objetivo principal era determinar la relación existente entre las variables de estudio, sin establecer causalidad ni pretender explicar el fenómeno en profundidad. Este enfoque permitió conocer el grado de asociación entre las variables analizadas (Hernández y Mendoza, 2018). En consonancia con lo expuesto, el esquema de investigación utilizado es el que se muestra a continuación:



Donde:

- M = Muestra (Estudiantes)
- V1 = Resiliencia (R)
- V2 = Autorregulación de emociones (AE)
- r = Relación

Con respecto a la definición conceptual de la variable resiliencia, se tomará como autor base a Salgado (2005), quien define la resiliencia como el proceso

de desarrollo que lleva a individuos a ser socialmente competentes, con un sólido conocimiento de sí mismos, habilidades para la toma de decisiones y el establecimiento de metas, así como una creencia en la mejora continua del futuro.

La definición operacional de resiliencia se basará en el instrumento Escala de Resiliencia de Salgado (2005) adaptado por Galván (2018), para Lima. Por tanto, la variable, contendrá 5 dimensiones e indicadores: a) autoestima (10 Indicadores); b) empatía (10 Indicadores); c) autonomía (10 Indicadores); d) humor (10 Indicadores); e) creatividad (8 Indicadores).

De esta manera, cada dimensión estará conformada por entre 8 a 10 ítems, siendo el total 48 de tipo politómico y con 5 categorías de respuesta.

Con respecto a la variable autorregulación emocional, Romero y Zumbana (2022) la define como la potencialidad de manejar las propias emociones bajo modalidad óptima; es decir, ser capaz de controlar una emoción potencialmente estresante, mediante las habilidades de identificación, monitoreo e intervención sobre esta emoción con el fin de atenuarlo hasta controlarlo.

La definición operacional de autorregulación de emociones se basará en el instrumento Ficha de cotejo de Autorregulación emocional, el cual será diseñado por la propia investigadora tomando en consideración 5 dimensiones e indicadores: a) conciencia emocional (6 Indicadores); b) aceptación emocional (6 Indicadores); c) flexibilidad emocional (6 Indicadores); d) regulación emocional (6 Indicadores); d) empatía emocional (6 Indicadores);

De esta manera, cada dimensión estará conformada por 6 ítems, siendo el total 30 de tipo politómico y con 5 categorías de respuesta.

Según Gallardo (2017), la población se refiere a la totalidad de individuos que forman parte de una comunidad, caracterizados por rasgos específicos o afiliaciones particulares. En el contexto de esta investigación, la población estará compuesta por 120 estudiantes de primaria de una institución educativa ubicada en el Callao.

La muestra es un subconjunto de la población seleccionado para representarla, elegido en base a su característica representativa (Hernández y Mendoza, 2018). En este estudio, la muestra será de tipo censal, lo que implica incluir a todos los 120 estudiantes de primaria de la institución educativa del Callao en el estudio. Esta elección se vio condicionada tanto por la accesibilidad como por el criterio de significancia de la validez interna de Los hallazgos (Arias et al., 2023).

La unidad de análisis de esta investigación son los estudiantes de primaria de la mencionada institución educativa en el Callao.

Se empleará la encuesta, la cual se define como un método de recolección de datos que consiste en la formulación de preguntas estandarizadas a una muestra representativa de la población, con el objetivo de obtener información específica sobre actitudes, opiniones o características de interés (Ñaupas et al., 2021).

De otro lado, el instrumento será el cuestionario, el cual se define como un conjunto estructurado de preguntas diseñado para recopilar datos bajo modalidad sistemática y uniforme (Arias et al., 2023). El cuestionario habilita obtener información detallada y precisa sobre variables de interés en un estudio de investigación, facilitando la comparación y el análisis de resultados.

Para la medición de la variable resiliencia se empleará el inventario de Contingencias Subjetivos de Resiliencia, desarrollado por Salgado (2005), adaptado por Galván (2018), el cual evalúa los contingencias subjetivos clave que contribuyen a la resiliencia. Este instrumento aborda cinco contingencias principales: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Consiste en 48 afirmaciones donde el sujeto evaluado selecciona una de cinco opciones de respuesta que van desde "nunca" hasta "siempre".

Se trata de un instrumento de administración colectiva y toma aproximadamente 30 minutos. En términos de validez, esta se estableció mediante la validación de contenido por cinco expertos, mientras que la confiabilidad se estableció mediante el alfa de Cronbach con un Alfa de 0.915 (Galván, 2018)

Para la medición de la variable autorregulación emocional, se adaptó un cuestionario sobre Resiliencia en niños de la autora Molina (2022), el mismo que fue adaptado a la realidad socioeducativa de la muestra de estudio y con 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Asimismo, se llevará a cabo una adaptación del cuestionario de autorregulación emocional de la misma autora. Cabe resaltar que el método de obtención de validez del instrumento fue el juicio de expertos y el Alfa arrojó un resultado de 0.894 (Amanta, 2022).

En cuanto a los procedimientos de recojo de datos, se cursará una carta de presentación a la institución educativa participante, a fin de dar a conocer los alcances, objetivos y recursos necesarios para la consumación del trabajo de campo, asimismo, se procederá a identificar a la investigadora coordinando horarios para la

aplicación de protocolos de aplicación, la identificación de la muestra de estudio y la entrega de los consentimientos informados a los padres y/o apoderados de los estudiantes, entregando asentimientos informados en el caso de los docentes. Una vez concluido con el recojo de la información se agradecerá tanto a la dirección por la oportunidad brindada, así como la remisión de una copia del reporte numérico de resultados a fin de que se implementen las mejoras respectivas.

De otro lado, respecto a los procedimientos de análisis estadístico, se planteó un plan de análisis de índole descriptiva o invariada a fin de caracterizar el rango de cada variable y sus dimensiones, empleando frecuencias absolutas por recuento así como porcentajes a fin de identificar los puntajes críticos; de otro lado, se empleará un análisis cruzado a través de tablas de doble entrada para identificar las relaciones entre variables, mientras que el análisis inferencial se llevará a cabo mediante una prueba de normalidad (Kolmogórov-Smirnov), así como un estadístico de contraste no paramétrico (Rho de Spearman), en caso de que se trata de una distribución libre o un estadístico paramétrico en caso se trate de una distribución norma (Correlación de Pearson).

Por último, respeto a las medidas éticas de la investigación, se asumió un compromiso ético frente a la investigación con menores de edad y con docentes, de esta manera se suministrarán consentimientos informados a los padres o apoderados de los primeros y asentimientos informados en el caso de los segundos, a fin de contar con la aprobación y libre participación de los sujetos de estudio. De otro lado, se respetarán los derechos de autor de las fuentes bibliográficas consultadas, empleado el formato de normalización APA séptima edición, en consonancia con los lineamientos del Reglamento de Investigación de la Universidad César Vallejo.

III. RESULTADOS

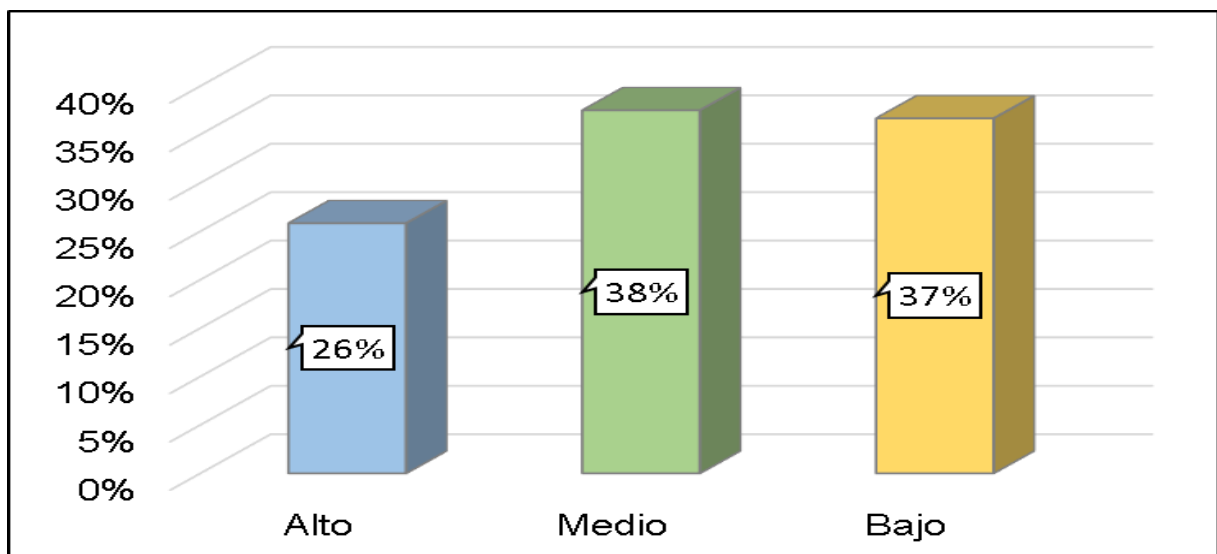
Tabla 1

Análisis descriptivo de la variable Resiliencia

Niveles	Variable Resiliencia	
	F	%
Alto	31	26%
Medio	45	38%
Bajo	44	37%
Total	120	100%

Figura 1

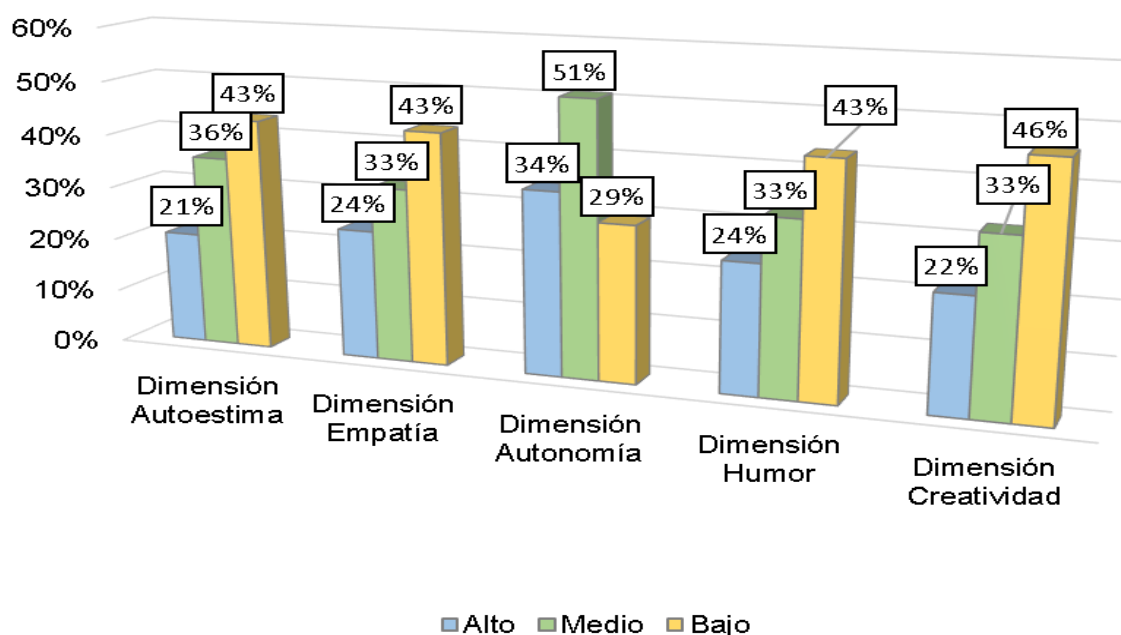
Análisis descriptivo de la variable Resiliencia



Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 1 se presenta el análisis descriptivo de la variable "Resiliencia". Se observa que el 26% de los estudiantes tienen rangos de resiliencia catalogados como "Alto", mientras que el 38% se encuentran en el rango "Medio" y el 37% en el rango "Bajo".

Tabla 2*Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Resiliencia*

Niveles	Dimensión Autoestima		Dimensión Empatía		Dimensión Autonomía		Dimensión Humor		Dimensión Creatividad	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	25	21%	29	24%	41	34%	29	24%	26	22%
Medio	43	36%	39	33%	44	51%	39	33%	39	33%
Bajo	52	43%	52	43%	35	29%	52	43%	55	46%
Total	120	100%	120	100%	120	114%	120	100%	120	100%

Figura 2*Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Resiliencia*

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 2 se presenta el análisis descriptivo de las dimensiones de la variable "Resiliencia". En la dimensión de "Autoestima", el 21% de los estudiantes muestran rangos altos, el 36% rangos medios y el 43% rangos bajos. En la dimensión de "Empatía", el 24% tiene rangos altos, el 33% rangos medios y el 43% rangos bajos. Para la dimensión de "Autonomía", el 34% muestra rangos altos, el 51% rangos medios y el 29% rangos bajos. En cuanto a la dimensión de "Humor", el 24% presenta rangos altos, el 33% rangos medios y el 43% rangos bajos. Finalmente, en la dimensión de "Creatividad", el 22% tiene rangos altos, el 33% rangos medios y el 46% rangos bajos.

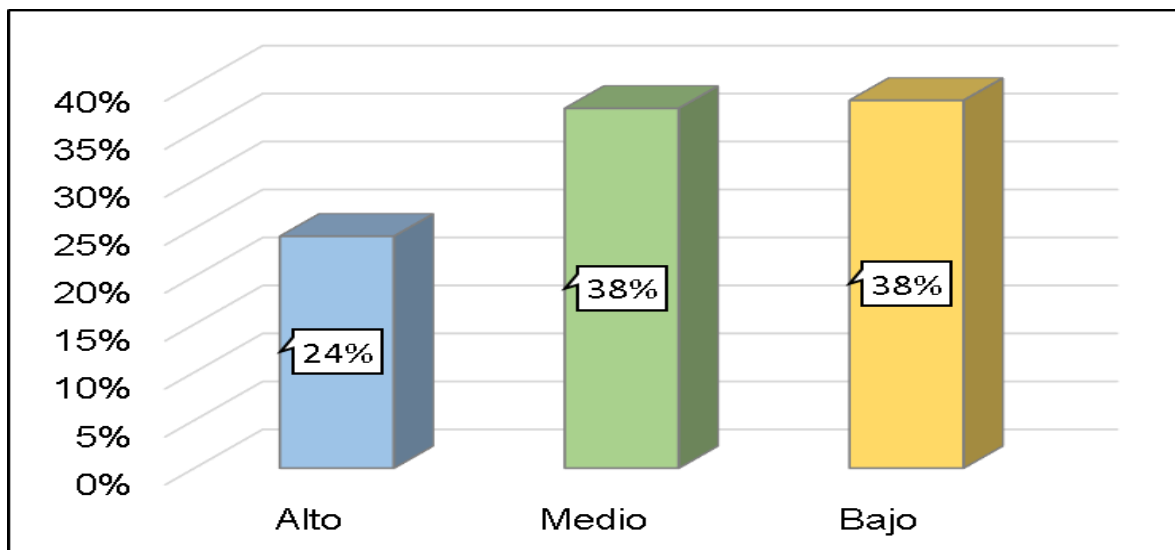
Tabla 3

Análisis descriptivo de la variable Autorregulación emocional

Niveles	Variable Autorregulación emocional	
	F	%
Alto	29	24%
Medio	45	38%
Bajo	46	38%
Total	120	100%

Figura 3

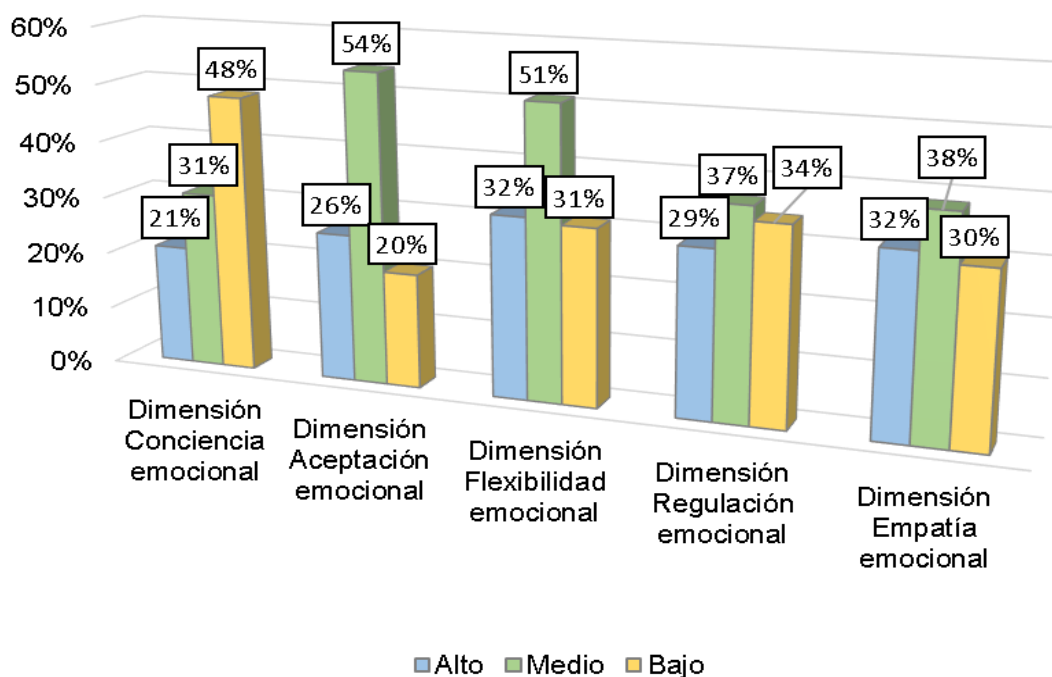
Análisis descriptivo de la variable Autorregulación emocional



Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 3 se presenta el análisis descriptivo de la variable "Autorregulación emocional". Se observa que el 24% de los estudiantes tienen rangos de autorregulación emocional catalogados como "Alto", mientras que el 38% se encuentran en el rango "Medio" y otro 38% en el rango "Bajo".

Tabla 4*Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Autorregulación emocional*

Niveles	Dimensión Conciencia emocional		Dimensión Aceptación emocional		Dimensión Flexibilidad emocional		Dimensión Regulación emocional		Dimensión Empatía emocional	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	25	21%	31	26%	38	32%	35	29%	38	32%
Medio	37	31%	65	54%	45	51%	44	37%	46	38%
Bajo	58	48%	24	20%	37	31%	41	34%	36	30%
Total	120	100%	120	100%	120	114%	120	100%	120	100%

Figura 4*Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable Autorregulación emocional*

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 4 se presenta el análisis descriptivo de las dimensiones de la variable "Autorregulación emocional". En la dimensión de "Conciencia emocional", el 21% de los estudiantes muestran rangos altos, el 31% rangos medios y el 48% rangos bajos. En la dimensión de "Aceptación emocional", el 26% tiene rangos altos, el 54% rangos medios y el 20% rangos bajos. Para la dimensión de "Flexibilidad emocional", el 32% muestra rangos altos, el 51% rangos medios y el 31% rangos bajos. En cuanto a la dimensión de "Regulación emocional", el 29% presenta rangos altos, el 37% rangos medios y el 34% rangos

bajos. Finalmente, en la dimensión de "Empatía emocional", el 32% tiene rangos altos, el 38% rangos medios y el 30% rangos bajos.

4.2. Resultado inferencial

Tabla 5

Prueba de Normalidad Kolmogorov Smirnov.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Est.	gl	Sig
Resiliencia	,152	120	,000
Autorregulación emocional	,102	120	,000

Ahondando en los datos de la tabla 5, se advierte la presencia de una base de datos libre.

Contrastación de hipótesis

Contraste de hipótesis general

Hi: La resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la autorregulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Ho: La resiliencia no se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la autorregulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Tabla 6

Correlación entre la resiliencia y la autorregulación emocional

		Autorregulación emocional	
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	0.487
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 6, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (Ho) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se

advierte un valor positivo de 0.487, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y moderada, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y moderada entre la resiliencia y la autorregulación emocional.

Contraste de hipótesis específica 1

Hi: La resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la conciencia emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Ho: La resiliencia no se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la conciencia emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Tabla 7

Correlación entre la resiliencia y la conciencia emocional

		Conciencia emocional	
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	0.302
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 7, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (Ho) es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.302, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y débil, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y débil entre la resiliencia y la autorregulación conciencia.

Contraste de hipótesis específica 2

Hi: La resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la aceptación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Ho: La resiliencia no se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la aceptación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Tabla 8*Correlación entre la resiliencia y la aceptación emocional*

		Aceptación emocional	
Rho de Spearman	Resiliencia	Coeficiente de correlación	0.864
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 8, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.864, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y fuerte, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y fuerte entre la resiliencia y la aceptación emocional.

Contraste de hipótesis específica 3

Hi: La resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la flexibilidad emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Ho: La resiliencia no se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la flexibilidad emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Tabla 9*Correlación entre la resiliencia y la flexibilidad emocional*

		Flexibilidad emocional	
Rho de Spearman	Resiliencia	Coeficiente de correlación	0.671
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 9, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) es decir, se verifica la existencia de una

relación estadísticamente significativa entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.671, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y moderada, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y moderada entre la resiliencia y la flexibilidad emocional.

Contraste de hipótesis específica 4

Hi: La resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la regulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Ho: La resiliencia no se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la regulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Tabla 10

Correlación entre la resiliencia y la regulación emocional

		Regulación emocional	
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	0.531
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 10, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (Ho) es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.531, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y moderada, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y moderada entre la resiliencia y la regulación emocional.

Contraste de hipótesis específica 5

Hi: La resiliencia se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la empatía emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Ho: La resiliencia no se relaciona bajo modalidad significativa y directa con la empatía emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024.

Tabla 11

Correlación entre la resiliencia y la empatía emocional

		Empatía emocional	
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	0.217
		Sig. (bilateral)	.000
		N	120

Dando análisis e interpretación a las métricas de la tabla 11, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (Ho) es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.217, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y débil, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y débil entre la resiliencia y la empatía emocional.

IV. DISCUSIÓN

En relación al objetivo general, se aprecia una cuantía de $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para rechazar la validez de la hipótesis nula (H_0). Por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Estos resultados pueden compararse con estudios previos, encontrándose coincidencias con los presentados por Morelato et al. (2023), quienes determinaron la relación entre flexibilidad cognitiva y resiliencia en estudiantes de contextos vulnerables en Argentina. Aplicaron cuestionarios a 158 estudiantes, encontrando una correlación significativa entre ambas variables ($Rho=0.224$, $p=0.006$), hallando un resultado similar al base. Por otro lado, Silva et al. (2024) estudiaron la relación entre el funcionamiento familiar y la resiliencia en estudiantes migrantes en Lima. Aplicaron encuestas a 71 estudiantes y concluyeron que no existía una relación significativa entre las variables ($p=0.689 > 0.05$). Estos hallazgos son reforzados por Miño y Eugenio (2022), quienes señalaron que la capacidad de afrontar desafíos esenciales que promueve la resiliencia habilita a los estudiantes a enfrentar con determinación y perseverancia los obstáculos académicos y personales que puedan encontrar en su camino educativo.

Asimismo, Heredia et al. (2022) concluyeron que los estudiantes resilientes mantienen una actitud positiva frente a las dificultades, buscando activamente soluciones creativas y recursos adicionales para superar cualquier obstáculo que se presente. Esto subraya la importancia de fomentar habilidades de resiliencia y flexibilidad cognitiva, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para apoyar el bienestar emocional y la adaptación a entornos cambiantes. La evidencia sugiere que la implementación de programas educativos que integren el desarrollo de estas habilidades puede ser crucial para el éxito integral de los estudiantes en diversos contextos. De esta manera, el estudio reafirma la importancia de considerar múltiples factores interrelacionados que contribuyen al rendimiento y bienestar de los estudiantes, sugiriendo que enfoques holísticos y multidimensionales pueden ofrecer beneficios significativos. Comparaciones con otros estudios demuestran la variabilidad y complejidad de estas relaciones, indicando la necesidad de investigaciones continuas para comprender mejor cómo diferentes factores se entrelazan y afectan el desarrollo estudiantil.

En relación al objetivo específico 1, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, lo que nos habilita para rechazar la hipótesis nula (H_0), es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades analizadas. Además, al observar la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.302, lo cual confirma la presencia de una vinculación directa y débil. Por tanto, se verifica que existe una relación significativa, directa y débil entre la resiliencia y la autorregulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa en Callao, Lima, 2024. Estos resultados pueden compararse con estudios previos de Apaza y Ance (2024), quienes concluyeron que una adecuada gestión de las emociones influye positivamente en la prevención de la violencia, reduciendo la baja percepción emocional del 76% al 23% tras la implementación de un programa educativo. Este hallazgo destaca la importancia de las intervenciones educativas que promuevan la autorregulación emocional para mejorar el clima escolar y reducir comportamientos violentos.

Asimismo, Barahona y Chávez (2024) encontraron que la resiliencia y la autorregulación emocional están directamente relacionadas, con un coeficiente Rho de 0.450 y un p valor de 0.00. Aunque la relación observada en su estudio es más fuerte que la de nuestro estudio, ambos resultados subrayan la importancia de la autorregulación emocional en el desarrollo de la resiliencia en contextos educativos. Estos hallazgos se corroboran con la teoría de la Regulación Emocional Dinámica, propuesta por Thompson (1994). Esta teoría describe la autorregulación emocional como un proceso continuo de adaptación a las demandas emocionales y situacionales. La autorregulación emocional implica un conjunto de habilidades para modular las emociones en función de las demandas de la situación y las metas personales. Según Thompson, la capacidad de regular las emociones es crucial para mantener un equilibrio emocional óptimo, lo cual es esencial para el bienestar general y el funcionamiento efectivo en diversas áreas de la vida. Alcívar y Mayo (2022) también apoyan esta perspectiva, enfatizando la flexibilidad y adaptabilidad necesarias para regular efectivamente las emociones en respuesta a diferentes circunstancias. Su investigación destaca cómo las personas ajustan sus respuestas emocionales para lograr un equilibrio emocional, lo cual es fundamental para enfrentar desafíos y mantener relaciones interpersonales saludables.

En relación al objetivo específico 2, se observa un valor de Rho de 0.864 y un p valor de $0.000 < \alpha = 0.05$, lo que nos habilita para rechazar la hipótesis nula (H_0), confirmando la presencia de una vinculación estadísticamente significativa entre las propiedades analizadas. Este resultado indica que una mayor resiliencia está asociada con una mayor aceptación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa en Callao, Lima, 2024. Estos resultados pueden compararse con estudios previos. Por ejemplo, Amanta (2022) encontró una correlación significativa entre resiliencia y aceptación emocional, con un coeficiente Rho de 0.449 y un p valor de 0.00. Aunque la relación observada en nuestro estudio es más fuerte, ambos resultados subrayan la importancia de la resiliencia para la aceptación emocional en contextos educativos.

De otro lado, estos hallazgos coinciden con lo señalado por Lozano (2024), quien midió la efectividad de una intervención socioemocional para afrontar el estrés en estudiantes de primaria en México. Lozano concluyó que la metodología tuvo un efecto positivo en la aceptación emocional de los estudiantes, destacando la importancia del apoyo social y de intervenciones específicas que promuevan la resiliencia. Estos resultados se refuerzan teóricamente con la teoría del afrontamiento, que destaca la naturaleza sistémica de la resiliencia y la retroalimentación permanente y recursiva con el ambiente. Según Bancayán y Romero (2022), la teoría del afrontamiento subraya la importancia de comprender cómo diferentes rangos de influencia interactúan entre sí para promover la adaptación positiva frente a la adversidad. Esta teoría sugiere que la resiliencia no es solo una característica individual, sino un proceso dinámico que involucra múltiples factores, incluyendo el apoyo social, las experiencias previas y los recursos disponibles en el entorno.

En relación al objetivo específico 3, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades. Además, se aprecia la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.671, dando por corroborada la presencia de vinculación directa y moderada, por tanto, se verifica que existe relación significativa, directa y moderada entre la resiliencia y la flexibilidad emocional en estudiantes de

primaria de una institución educativa Callao, Lima 2024. Estos resultados pueden compararse con estudios previos. Barahona y Chávez (2024) analizaron la resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de Manabí, Ecuador, a través de cuestionarios a 90 estudiantes. Hallaron una relación positiva significativa entre resiliencia e inteligencia emocional, con mujeres mostrando mayor potencialidad de percepción emocional, concluyendo que ambas variables están directamente relacionadas ($Rho=0.450$, $p=0.00$). Díaz y Ramírez (2023) analizaron las competencias emocionales en niños de cuarto grado en Venezuela, aplicando cuestionarios a 37 estudiantes, encontrando que el 71% manejan y controlan sus emociones y el 88% están motivados. Concluyeron que la mayoría posee conciencia emocional, aunque no reconocen adecuadamente las emociones. Estos resultados se refuerzan por la teoría de Ortunio y Guevara (2016) sostienen que la resiliencia en la educación ofrece un nuevo ámbito creativo en el que se proporcionan las herramientas esenciales para que el estudiante mantenga la curiosidad, la lógica, se responsabilice de sí mismo, se adapte con la tolerancia a la frustración y desarrolle habilidades para la adversidad, recuperando el equilibrio y la armonía personal. En ese sentido, la institución educativa es parte integral de este proceso, en el que se debe fomentar la resiliencia como una fuente de empoderamiento para la estudiante en formación.

En relación al objetivo específico 4, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, lo que nos habilita para rechazar la hipótesis nula (H_0), es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades analizadas. Además, al observar la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.531, lo cual confirma la presencia de una vinculación directa y moderada. Por tanto, se verifica que existe una relación significativa, directa y moderada entre la resiliencia y la regulación emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa en Callao, Lima, 2024. Estos resultados pueden compararse con estudios previos. Por ejemplo, Rubiños et al. (2021) hallaron una relación entre inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de Pueblo Nuevo, Chepén, La Libertad. En su investigación, que incluyó encuestas a 60 estudiantes, encontraron una fuerte relación entre ambas variables, con un coeficiente Rho de 0.912. Este hallazgo indica una correlación mucho más fuerte que la observada en nuestro estudio, pero ambos resultados destacan la importancia de la resiliencia en el contexto educativo.

Estos resultados se refuerzan teóricamente. Ungar (2011) amplía esta perspectiva al enfocarse en las contingencias contextuales y ambientales que influyen en la resiliencia. Según Ungar, la resiliencia no es simplemente una característica innata del individuo, sino una retroalimentación compleja entre los individuos y sus contextos ecológicos inmediatos. Esto sugiere que la resiliencia se desarrolla y se fortalece a través de interacciones con el entorno, incluyendo factores como el apoyo familiar, la calidad de las relaciones interpersonales y los recursos disponibles en la comunidad. Asimismo, González (2018) sostiene que la teoría de la resiliencia postula una retroalimentación dinámica entre el individuo y su entorno. Este enfoque ecológico destaca la importancia de proporcionar entornos de apoyo que puedan fomentar la resiliencia, particularmente en el ámbito escolar. Esto incluye políticas y prácticas educativas que promuevan un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante, así como programas de desarrollo socioemocional que ayuden a los estudiantes a manejar el estrés y las dificultades de manera efectiva.

En relación al objetivo específico 5, se aprecia una cuantía p valor de $= 0.000 < \alpha = 0.05$, lo que nos habilita para rechazar la hipótesis nula (H_0), es decir, se verifica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las propiedades analizadas. Además, al observar la métrica de intensidad Rho, se advierte un valor positivo de 0.217, lo cual confirma la presencia de una vinculación directa y débil. Por tanto, se verifica que existe una relación significativa, directa y débil entre la resiliencia y la empatía emocional en estudiantes de primaria de una institución educativa en Callao, Lima, 2024. Estos resultados pueden compararse con estudios previos, llegando a coincidir con Farfán et al. (2023), quienes investigaron la relación entre resiliencia y rangos de aprendizaje en estudiantes peruanos. En su investigación, que incluyó encuestas a 80 estudiantes, encontraron una relación directa entre resiliencia y logros de aprendizaje, con un coeficiente Rho de 0.672 y un p valor < 0.05 . Aunque la relación observada por Farfán et al. es más fuerte que la de nuestro estudio, ambos resultados subrayan la importancia de la resiliencia en el contexto educativo. Farfán et al. recomendaron la presencia de un psicólogo en las instituciones educativas para promover la resiliencia entre los estudiantes, lo que resalta la necesidad de intervenciones específicas para fortalecer esta habilidad.

Tal como señala Carrero y Pinilla (2021), la teoría de la resiliencia subraya la importancia de considerar las interacciones entre contingencias individuales y ambientales para comprender completamente cómo se desarrolla la resiliencia. Esto incluye factores como las experiencias personales, el apoyo familiar, y las influencias comunitarias y sociales. La teoría sugiere que la resiliencia no es simplemente una característica individual, sino el resultado de una interacción dinámica entre la persona y su entorno. De otro lado, según Heredia et al. (2022), las características del entorno, tales como el apoyo familiar, comunitario y social, así como las oportunidades educativas y laborales, pueden influir significativamente en la capacidad de una persona para adaptarse y superar las dificultades. Un entorno favorable puede proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para que los individuos desarrollen resiliencia, mientras que un entorno desfavorable puede limitar esta capacidad. Esto refuerza la idea de que las intervenciones deben centrarse no solo en los individuos, sino también en mejorar las condiciones contextuales que pueden promover la resiliencia.

V. CONCLUSIONES

Primera: En relación al objetivo general, se observa Rho, 0.487 y $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Interpretando que al existir adecuada resiliencia la autorregulación emocional se verá favorecida

Segunda: En relación al objetivo específico 1, se observa Rho, 0.302 y $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Interpretando que al existir adecuada resiliencia y la conciencia emocional se verá favorecida.

Tercera: En relación al objetivo específico 2, se observa Rho, 0.864 y $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Interpretando que al existir adecuada resiliencia y la aceptación emocional se verá favorecida.

Cuarta: En relación al objetivo específico 3, se observa Rho, 0.671 y $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Interpretando que al existir adecuada resiliencia la flexibilidad emocional se verá favorecida.

Quinta: En relación al objetivo específico 4, se observa Rho, 0.531 y $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades.

Interpretando que al existir adecuada resiliencia y la regulación emocional se verá favorecida.

Sexta: En relación al objetivo específico 5, se observa $Rho, 0.217$ y $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, estando habilitados para denegar la validez de la hipótesis o enunciado de negación (H_0) por ende, se encuentra verificada la presencia de indicadores-métricas de una vinculación, basada en estadística, relevante entre las propiedades. Interpretando que al existir adecuada resiliencia y la empatía emocional se verá favorecida.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a la Dirección Regional de Educación Callao, implementar programas escolares centrados en el desarrollo de la resiliencia y la autorregulación emocional, utilizando técnicas como la meditación, la atención plena y estrategias de resolución de problemas para fortalecer estas competencias en los estudiantes, asimismo, se deberá dar cumplimiento a la Ley de Salud Mental 30947 y hacer posible la contratación de un psicólogo por cada rango educativo, tal como señalan (Farfán et al., 2023).

Segunda: Se aconseja al departamento de Psicología y Psicopedagogía de la institución, llevar a cabo entrenamiento para padres de familia y estudiantes a fin de incorporar actividades de autorreflexión y autoevaluación en el currículo escolar, para fomentar la toma de conciencia emocional y fortalecer la relación entre resiliencia y autorregulación conciencia en los estudiantes, tal como señala MINEDU con base en Los hallazgos de la evaluación LLECE 2019, donde el aspecto autorregulación emocional y conciencia emocional arrojó bajos puntajes.

Tercera: Se sugiere a los profesores, desarrollar talleres específicos que promuevan la aceptación emocional, ayudando a los estudiantes a reconocer y aceptar sus emociones sin juzgarlas, lo que a su vez fortalecerá su resiliencia, aunándonos a la recomendación expedida por el Minedu el cual señala que el aspecto emocional es imprescindible para el logro de aprendizajes.

Cuarta: Se propone a la institución educativa Callao de Lima 2024, a través de su plana docente, fomentar actividades en el aula que requieran adaptabilidad y manejo de cambios, tales como juegos de rol y dinámicas de grupo, para optimizar la flexibilidad emocional y, por ende, la resiliencia de los estudiantes, en consonancia con lo señalado por Richardson (2002), el mismo que ha señalado la importancia de la resiliencia para la comprensión de las emociones.

Quinta: Al área de Psicología, se le recomienda implementar programas de educación emocional que enseñen técnicas específicas de regulación emocional, como la respiración profunda y la identificación de emociones, para ayudar a los

estudiantes a manejar sus emociones bajo modalidad más funcional y optimizar su resiliencia, en consonancia con lo señalado por la Organización de Salud Pública en Europa (2023), en razón de los bajos índices de resiliencia y de autorregulación emocional.

Sexta: Se recomienda a la institución educativa Callao de Lima 2024, a través del área de Psicología, promover actividades de trabajo en equipo y ejercicios de empatía en el aula, como debates y discusiones sobre sentimientos, para fortalecer la empatía emocional y su conexión con la resiliencia en los estudiantes, en consonancia con la recomendación de la OMS (2022), sobre la implementación de programas educativos focalizados.

REFERENCIAS

- Alcívar, M. P., y Mayo, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación emocional de los niños. *MQRInvestigar*, 7(3), 3968–3988. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3968-3988>
- Alvarán, S. M., Carrero, C. T., Castellanos, H. R., y Pinilla, H. Y. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis y Saber*, 10(23), 139–156. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9727>
- Álvarez, I., y Ulibarri, A. (2022). Estrategias de afrontamiento para el desarrollo de la resiliencia en padres de niños con cáncer : Coping strategies for promoting resilience in parents of children with cancer. *Enfermería Oncológica*, 24(1), 143–166. <https://doi.org/10.37395.SSEO.2022>.
- Amanta, M. (2022). *Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de la Institución Educativa San Juan Apóstol, Arequipa, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79702>
- Apaza, M., y Ance, J. (2024). Programa educativo de gestión emocional para la prevención de la violencia en estudiantes de primaria. *Revista propuestas educativas*, 6(11), 9-27. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i11.1>
- Arias, J., Holgado, J., y Tafur, T. (2022). *Metodología de la investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Ayala, J., y Manzano, G. (2018). Academic performance of #rst-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research and Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Bancayán, F., y Romero, D. (2022). Resiliencia y síndrome de desgaste profesional en personal de enfermería del Instituto Nacional de Salud del Niño, Lima, 2019. *Revista Pediátrica Especializada*, 1(1):14-21. <https://revistapediatricae.insn.gob.pe/index.php/rpe/article/view/8>
- Barahona, C., y Chávez, E. (2024). La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador. *Revista Espacios*, 45(2), 1-15. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p01>

- Barrio, J., García, M., López, M., y Bedia, M. (2006). Control de estrés. *Re de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 2(1), 429-439. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Barrón, J., y Sánchez, M. (2022). Resiliencia organizacional: una revisión teórica de literatura. *Redalyc*, 38(163), 235-249. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2022.163.4912>
- Beltrán, J. D. C., Mejía, E. E. y Conejo, F. (2020). Contingencias que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11098>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Ediciones San Marcos.
- Bocanegra, L. M., Ocampo, E., y García, L. I. (2024). Emociones para la convivencia en maestros y padres de familia. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 4(1), 211–240. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.61>
- Bolívar, M., Ríos, S. G., y Avendaño, B. L. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. *Apuntes De Bioética*, 5(2), 131-145. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v5i2.796>
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 141-151. <https://doi.org/doi:10.1016/j.rpsm.2010.09.003>
- Campoverde, E. (2022). *Videojuegos y la autorregulación emocional en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución de Las Pircas*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/94606>
- Cantoral, C. E., y Medina, J. G. (2020). El impacto del tipo de familia en los rangos de resiliencia de los adolescentes de Lima y Huanta. *Avances En Psicología*, 28(1), 75–84. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2113>
- Carolina, L., Gago, G., y Clerici, Á. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus contingencias modulares. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a16>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la Investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos EIRL TDA.

- Carrero, C. T., y Pinilla, H. Y. (2021). Resiliencia en la infancia en contextos de marginalidad: revisiones sistemáticas. *Polisemia*, 15(27), 22–38. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.15.27.2019.22-38>
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Colp, S. (2015). Examining academic resilience as a mediator of post-secondary achievement and retention. *University of Calgary*. <https://doi.org/10.11575/PRISM/26012>
- ComexPerú (2022). *La pandemia causó un retroceso de 3 años en el aprendizaje*. COMEX. <https://www.comexperu.org.pe/articulo/la-pandemia-causo-un-retroceso-de-3-anos-en-el-aprendizaje>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19*. CEPAL. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1410>
- Comisión Europea de Salud Pública (2023). *Un enfoque global de la salud mental*. CESP. https://health.ec.europa.eu/non-communicable-diseases/mental-health_es
- Díaz, M., y Ramírez, A. (2023). *Desarrollo de competencias emocionales en niños de 4° grado de básica primaria en una institución educativa del Municipio de Uribía*. [Tesis de maestría, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio institucional UAN. <https://repositorio.uan.edu.co/items/e42e9084-c801-4cd4-9767-c50336b5e017>
- Farfán, M., Lavilla, W. G., Paredes, A. E., Paredes, Y., y Quispe, R. (2023). Resiliencia y rangos de logro de aprendizaje en los estudiantes peruanos de educación primaria. *Universidad Y Sociedad*, 15(3), 395–403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3758>
- Fernández, L., y Paz, M. (2015). Resiliencia en adultos: una revisión teórica. *Terapia psicológica*, 33(3), 257-276. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000300009>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación*. Universidad Continental.
- Galvan, A. M., Fuentes, L., Álvarez, A., Sánchez-Gómez, M., y Navarro-Oliva, E. I. P. (2024). Mindfulness e Inteligencia Emocional en Adolescentes: Revisión

- Sistemática. *Revista Científica Salud Uninorte*, 40(1), 178–199.
<https://doi.org/10.14482/sun.40.01.612.856>
- Galván, I. (2018). *Resiliencia en los estudiantes del Quinto ciclo de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Mariscal Castilla y 30945, Tayacaja 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31405/galvan_mi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, A. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico en adolescentes*. [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. Repositorio institucional UA.
<https://repositorio.ual.es/handle/10835/13761>
- García, M., y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11(1), 63-77.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- García, M., y Domínguez, E. (2013). Desarrolló teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- Gómez, O. I., y Calleja, N. (2017). Regulación emocional: Escalas de medición en español [revisión psicométrica]. *Revista Iberoamericana de psicología*, 10(2), 81–91. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10209>
- González, N. (2018). Autoestima, Optimismo y Resiliencia en Niños en Situación de Pobreza. *Revista Internacional De Psicología*, 16(01), 1–119.
<https://doi.org/10.33670/18181023.v16i01.261>
- González, X. A., y López, M. (2024). Infancias, aprendizajes y educación socioemocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 4(1), 9–14. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.72>
- Gracia, B., Quintana, C. L., y Rey, L. (2020). Regulación emocional y uso problemático de las redes sociales en adolescentes: el papel de la sintomatología depresiva. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 20(1), 77–86.
<https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.473>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Grupo de Análisis y Desarrollo (2023). *El Perú pendiente: ensayos para un desarrollo con bienestar*. GRADE.
- Guimarães, M. A., Batista, H. H. V. S., Pio, J. L. S., y Noronha, A. P. P. (2024). Fortalezas del carácter y autorregulación emocional en trabajadores brasileños. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 40(1), 131–138. <https://doi.org/10.6018/analesps.529501>
- Heredia, Y. Z., Sastoque, Y. E., y Sánchez, N. I. (2022). Habilidades resiliente en niños de primera infancia en época de post pandemia. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1514–1532. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.431>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas numérica, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hoyos, S. C. (2021). Contingencias de resiliencia y autoestima asociados a la felicidad en estudiantes de educación secundaria. *Revista ConCiencia*, 6(2), 1–12. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.1>
- Huamaní, R. E., Palacios, J. P., y Quintana, R. N. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(17), 39–49. <https://doi.org/10.33996/repsi.v7i17.108>
- Hunsu, N., Kehinde, O., Oje, A., y Yli, S. (2022). Single versus multiple resilience factors: An investigation of the dimensionality of the Academic Resilience Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(3), 346-359. <https://doi.org/krbn>
- Irrazabal, A. T., Ruiz, A., Avilés, J., y Castro, E. (2024). Las habilidades sociales y la autorregulación del infante. *Revista Minerva*, 4(7), 130–141. <https://doi.org/10.53591/rmin.v4i7.2735>
- López, K., Hernández, J., y Rivera, F. (2023). El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia. *Revista RedCA*, 6(17), 31-47. doi:10.36677/redca.v6i17.22160
- Lozano, O. (2024). Intervención socioemocional para el afrontamiento saludable del estrés en estudiantes de primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 67-107. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.69>

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Minedu (2022b). *Actualización del plan de trabajo para la implementación de los “lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” periodo 2022-2023*. Minedu.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4457022/RM_N%C2%B0_213-2023-MINEDU.pdf
- Minedu (2023). *Cartilla Informativa: Inteligencia emocional para el aprendizaje*. Minedu. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/Inteligencia-emocional-para-el-aprendizaje.pdf>
- Minedu. (2022). *Estudio Virtual de Aprendizajes EVA 2021*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/#:~:text=El%20Estudio%20Virtual%20de%20Aprendizajes,el%20contexto%20de%20la%20pandemia.>
- Ministerio de Educación (2022a). *Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria*. Minedu. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/03/Orientaciones-para-el-soporte-socioemocional.pdf>
- Miño, S. D., y Eugenio, L. C. (2022). Resiliencia y su relación con la calidad de vida en niños y adolescentes pertenecientes a centros de acogimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10652-10667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4157
- Morelato, G., Donadel, F., Ison, M., Korzeniowski, C., y Sanjuan, M. (2023). Resiliencia y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de contextos vulnerables. *Revista de Psicología*, 19(38), 80-94. <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p80-94>
- Molina, M. R. (2022). *Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de la Institución Educativa San Juan Apóstol, Arequipa, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79702>
- Ñaupas, M., Valdivia, J., Palacios, H. y Romero, T. (2021). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO/CEPAL. <https://www.unicef.org/lac/media/37786/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Consulta estadística en la plataforma Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw6PGxBhCVARIsAlumnWaWUDZ5G4WY2LyKlaAA1kkqIQNC7pyaWi7At_daDKDvgoAWRm0FYaAkMzEALw_wcB
- Observatorio de la Educación Peruana (2021). *Entre la pandemia y la reapertura de las escuelas*. OEP. <https://obepe.org/wp-content/uploads/2022/03/Entre-la-Pandemia-y-la-Reapertura-de-Escuelas.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo – 2020*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- Ortunio, M., y Guevara, H. (2016). Aproximación teórica al constructo resiliencia. *Comunidad y salud*, 14(2), 96-105. <https://www.redalyc.org/pdf/3757/375749517012.pdf>
- Peñaranda, M. D., Bermeo, A., y Ramírez, A. B. (2024). Vivir con los otros: experiencias basadas en la regulación emocional en un colegio de Bogotá. *Praxis*, 20(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.5454>
- Peña, M. J., Lerma, L. H., y Reyes, V. (2023). Regulación emocional, envidia y enojo en niñas y niños en edad escolar. *Jóvenes en la ciencia*, 21, 1–6. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3946>
- Pérez, P. D. R., Pérez, H. S., y Guevara, G. D. (2022). Contingencias de riesgo y desarrollo de resiliencia en adolescentes. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 23–38. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.519>

- Ponce, J. (2021). Pedagogías libre y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación. *Revisión Innova Educación*, 3(2), 401-423. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.008>
- Panadero, E., y Alonso, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 11-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Rojo, M. (2021). *Relación entre Inteligencia Emocional, Resiliencia y Estrategias para el manejo de los conflictos en un Instituto de enseñanza Secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional UM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/113086>
- Romero, S. D., y Zumbana, L. C. (2022). Resiliencia y su relación con la calidad de vida en niños y adolescentes pertenecientes a centros de acogimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10652-10667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4157
- Rubiños, M., Gutiérrez, D., Rodríguez, R., y Valverde, S. (2021). Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de educación primaria, Pueblo Nuevo 2021. *Fundación Dialnet*, 6(12), 1334-1353. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3438>
- Rudd, G., Meissel, K., y Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review - Elsevier*, 34(100402). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Abiola, T., & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes*, 4(1), 509. <https://bit.ly/3BZp8qe>
- Alvarado García, P. (2015). Effect of a program based on emotional intelligence for the improvement of resilience in fifth-grade high school students in poverty. In *Crescendo*, 6(1), 224-234. <https://doi.org/10.21895/incres.2015.v6n1.18>
- Andrade, L., Carbonell, X., & López, V. (2019). Socio-demographic variables and problematic use of video games in Ecuadorian teenagers. *Salud y Drogas*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.391>

- Ayacho, E., & Coaquira, J. (2019). Inteligencia Emocional y Resiliencia en Estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Privada Luz y Ciencia de la Ciudad de Juliaca, 2019. [Trabajo de licenciatura de la Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional de la UNPU. <https://bit.ly/2Yu9snG>
- BarOn, R., & Parker, J. (2000). EQi:YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual. Multi – Health Systems Inc.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146. <https://bit.ly/3BQdQep>
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, (51), 36–43. <https://bit.ly/3qidCdH>
- Belykh, A. (2018). Resilience and Emotional Intelligence: Complementary Concepts to Empower the Student. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8(1),255-282. <https://bit.ly/3wpTUOh>
- Benites, M. E. (2019). Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de 5º de secundaria de una institución educativa pública del distrito de chorrillos en el año 2017 (Tesis maestría). Universidad Nacional Federico Villareal, Perú.
- Bollen, K., & Long, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Sage.
- Bravo, A., Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Cyber-rumor and internalizing symptoms in adolescence: mediating effect of resilience. *Psychology, Society and Education*, 14(1), 13–21. <https://doi.org/10.21071/PSYE.V14I1.14168>
- Callejo, M. J. (2016). Explanatory variables of videogame audience among Spaniards under 25 years of age. *Comunicación y Sociedad*, 1(25), 43–69. <https://bit.ly/3EXJkB0>
- Cambil Calderón, S., & Fernández-Molina, M. (2021). Intelligence and early adverse experiences: Relationship to adolescent attachment and self – concept *Psychology, Society & Education*, 13(2), 49–60. <https://doi.org/10.21071/psye.v13i2.13994>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure

- of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019-1028. <https://bit.ly/3c7sjbv>
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia. una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3), 91-103.
<https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010330091A>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., & Rubio, M. J. (2016). Emotional intelligence and resilience: Its influence and satisfaction in life with university students. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://bit.ly/3EZ69US>
- Ciarrochi, J. V, Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality & Individual Differences*, 28(3), 539-56. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Clouder, C., Dahlin, B., Fernández, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). Social and Emotional Education. An International Analysis. Informe Fundación Marcelino Botín. <https://bit.ly/30dwwZj>
- Abiola, T., & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes*, 4(1), 509. <https://bit.ly/3BZp8ge>
- Alvarado García, P. (2015). Effect of a program based on emotional intelligence for the improvement of resilience in fifth-grade high school students in poverty. *In Crescendo*, 6(1), 224-234. <https://doi.org/10.21895/incre.2015.v6n1.18>
- Andrade, L., Carbonell, X., & López, V. (2019). Socio-demographic variables and problematic use of video games in Ecuadorian teenagers. *Salud y Drogas*, 19(1),1-10. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.391>
- Belykh, A. (2018). Resilience and Emotional Intelligence: Complementary Concepts to Empower the Student. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8(1),255-282. <https://bit.ly/3wpTUOh>
- Bollen, K., & Long, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Sage.
- Bravo, A., Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Cyber-rumor and internalizing symptoms in adolescence: mediating effect of resilience. *Psychology, Society and Education*, 14(1), 13–21. <https://doi.org/10.21071/PSYE.V14I1.14168>

- Callejo, M. J. (2016). Explanatory variables of videogame audience among Spaniards under 25 years of age. *Comunicación y Sociedad*, 1(25), 43-69. <https://bit.ly/3EXJkB0>
- Cambil Calderón, S., & Fernández-Molina, M. (2021). Intelligence and early adverse experiences: Relationship to adolescent attachment and self-concept. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 49-60. <https://doi.org/10.21071/psye.v13i2.13994>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019-1028. <https://bit.ly/3c7sjbv>
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia. una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3), 91-103. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010330091A>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., & Rubio, M. J. (2016). Emotional intelligence and resilience: Its influence and satisfaction in life with university students. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://bit.ly/3EZ69US>
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality & Individual Differences*, 28(3), 539-56. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Clouder, C., Dahlin, B., Fernández, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Informe Fundación Marcelino Botín. <https://bit.ly/30dwwZj>
- Ruiz, D. (2020). *Flexibilidad y adaptabilidad para las diferentes formas de vivir*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio institucional UCC. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/60f63829-9325-4384-b286-d526b31f85d9>
- Saavedra, E., y Castro, A. (2023). Métodos para evaluar la resiliencia en niños, niñas, jóvenes y adultos: herramientas para la investigación en Educación y Resiliencia. *Revista ConCiencia*, 8(Especial), 77-90. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-5>
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 11(11), 41-48.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100006&lng=pt&lng=es.

- Salgado, A. C. (2005). *Inventario de resiliencia para niños: Fundamentación teórica y construcción*. Universidad de San Martín de Porres.
- Secretaría Nacional de la Juventud (2023). *Consulta de Recursos en el Portal Web Resiliencia Socio-Emocional*. SENAJU. <https://juventud.gob.pe/resiliencia-socio-emocional/>
- Silva, B., Garay, G., y Clemente, C. (2024). *Funcionamiento familiar y resiliencia en estudiantes migrantes de educación básica regular de una institución pública, Lima Metropolitana, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/134616?show=full>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Tobar, A., y Mejía, A. del R. (2023). Tolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes: Frustration tolerance and emotional regulation in adolescents. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 2734–2743. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.450>
- Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer Science y Business Media.
- Zinoni, M. (2018). *Autorregulación emocional y uso de estrategias de aprendizaje en alumnos del último año del rango medio de la ciudad de Paraná*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Zumárraga, M. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-34. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5949>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización

Matriz de operacionalización de la variable Resiliencia

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Resiliencia	Con respecto a la definición conceptual de la variable, se tomará como autor base a Salgado (2005), quien define la resiliencia como el proceso de desarrollo que lleva a individuos a ser socialmente competentes, con un sólido conocimiento de sí mismos, habilidades para la toma de decisiones y el establecimiento de metas, así como una creencia en la	La definición operacional de resiliencia se basará en el instrumento Escala de Resiliencia de Salgado (2005) adaptado por Galván (2018), para Lima. Por tanto, la variable, contendrá 5 dimensiones e indicadores: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad.	Autoestima	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confío en personas cercanas. 2. Soy feliz ayudando a otros. 3. Me cuesta entender sentimientos. 4. Sé ayudar a personas tristes. 5. Asumo responsabilidad por actos. 6. Busco resolver problemas. 7. Mantengo buen ánimo frecuentemente. 8. Ríome de problemas personales. 9. Resuelvo problemas con creatividad. 10. Imagino formas en naturaleza. 	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Escala tipo Likert (escala del instrumento)	Ordinal (escala de la variable) Malo 20 – 45 Regular 46 - 71 Bueno 72 - 100
			Empatía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Otros sienten cariño por mí. 2. Equivocarme no pierde amor. 3. Ayudo a compañeros cuando posible. 4. Evito acciones peligrosas. 5. Preveo y evito peligros. 6. Mantengo alegría pese a dificultades. 7. Encuentro humor en adversidades. 8. Imagino situaciones nuevas creativamente. 9. Cambio historias con imaginación. 10. Aceptanme triste o molesto. 	11 12 13 14 15 16 17 18 19 20		

	mejora continua del futuro.		Autonomía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy feliz. 21 2. Sufro al ver sufrimiento. 22 3. Evito herir sentimientos ajenos. 23 4. Resuelvo problemas propios fácilmente. 24 5. Tomo decisiones con facilidad. 25 6. Ríome incluso en tristeza. 26 7. Ríome de defectos ajenos. 27 8. Encuentro soluciones rápidamente. 28 9. Prefiero estabilidad y rutina. 29 10. Dudo de mis capacidades. 30 		
			Humor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rindo ante dificultades fácilmente. 31 2. Burlo de defectos ajenos. 32 3. Cada quien resuelve problemas. 33 4. Prefiero recibir instrucciones. 34 5. Sigo ideas de otros. 35 6. Estoy frecuentemente de mal humor. 36 7. Ríome poco. 37 8. Dificultad para imaginar situaciones nuevas. 38 9. Problemas bloquean mi creatividad. 39 10. Dificultad para aceptarme. 40 		
			Creatividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mala opinión de mí. 41 2. Reconozco alegría en amigos. 42 3. Escuchar a otros me fastidia. 43 4. Poco interés en otros. 44 5. Prefiero que decidan por mí. 45 6. Me siento culpable en casa. 46 7. Problemas me impiden reír. 47 8. Enfoco en lo triste. 48 		

Matriz de operacionalización de la variable Autorregulación emocional

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Autorregulación emocional	Con respecto a la variable autorregulación emocional, Romero y Zumbana (2022) la define como la capacidad de manejar las propias emociones de manera óptima; es decir, ser capaz de controlar una emoción potencialmente estresante, mediante las habilidades de identificación, monitoreo e intervención sobre esta emoción con el fin de atenuarlo hasta controlarlo.	La definición operacional de autorregulación de emociones se basará en el instrumento Ficha de cotejo de Autorregulación emocional, el cual será diseñado por la propia investigadora tomando en consideración 5 dimensiones e indicadores: conciencia emocional, aceptación emocional, flexibilidad emocional, regulación emocional y empatía emocional.	Conciencia emocional	• Reconoce y nombra emociones.	1	Escala tipo Likert (escala del instrumento)	Ordinal (escala de la variable) Malo 20 – 45 Regular 46 - 71 Bueno 72 - 100
				• Distingue emociones similares.	2		
				• Siente cambios corporales emocionales.	3		
				• Reflexiona sobre desencadenantes emocionales.	4		
				• Identifica emociones en expresiones faciales.	5		
				• Comprende emociones en diferentes contextos.	6		
			Aceptación emocional	• Enfrenta emociones desagradables.	7		
				• Procesa emociones dolorosas.	8		
				• Valida sus emociones.	9		
				• Acepta emociones como naturales.	10		
				• Evita juzgar emociones.	11		
				• Regula sin negarlas.	12		
			Flexibilidad emocional	• Adapta respuestas emocionales.	13		
				• Considera diversas perspectivas.	14		
				• Se recupera rápidamente emocionalmente.	15		
				• Experimenta variedad de emociones.	16		
				• Experimenta variedad de emociones.	17		
				• Modifica estrategias emocionales.	18		

				<ul style="list-style-type: none"> • Expresa emociones según contexto. 			
			Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce estrategias emocionales. • Aplica estrategias efectivamente. • Es flexible con estrategias. • Controla impulsividad emocional. • Recupera rápidamente de emociones adversas. • Promueve bienestar emocional. 	19 20 21 22 23 24		
			Empatía emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende emociones de otros. • Es sensible a emociones ajenas. • Expresa empatía verbal y no verbal. • Comprende experiencias emocionales ajenas. • Valida y responde emociones de otros. • Entiende causas emocionales ajenas. 	25 26 27 28 29 30		

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Escala para la medición de gestión directiva

INVENTARIO DE RESILIENCIA PARA NIÑOS

Adaptado de Molina (2022)

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Se le agradece de antemano su participación.

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

34	Prefiero que me digan lo que debo hacer.						
35	Me gusta seguir más las ideas de los demás que mis propias ideas.						
36	Estoy de mal humor casi todo el tiempo.						
37	Generalmente no me río.						
38	Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas.						
39	Cuando hay problemas o dificultades, no se me ocurre nada para poder resolverlos.						
40	Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.						
41	Tengo una mala opinión de mí mismo /a.						
42	Sé cuándo un amigo está alegre.						
43	Me fastidia tener que escuchar a los demás.						
44	Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás.						
45	Me gusta que los demás tomen las decisiones por mí.						
46	Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa.						
47	Con tantos problemas que tengo, casi nada me hace reír.						
48	Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan.						

FICHA DE COTEJO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Adaptado de Molina (2022)

D1	DIMENSIÓN I: CONCIENCIA EMOCIONAL	Siempre	A Veces	Nunca	Observaciones
1	Reconoce y nombra sus propias emociones en diferentes situaciones.				
2	Distingue entre emociones similares (por ejemplo, ansiedad y miedo).				
3	Es consciente de los cambios sutiles en su cuerpo cuando experimenta emociones intensas.				
4	Reflexiona sobre sus emociones para entender qué las desencadena en diversas situaciones.				
5	Identifica las emociones de los demás observando sus expresiones faciales.				
6	Reconoce y comprende las emociones representadas en diferentes contextos (p. ej., películas, arte visual).				
D2	DIMENSIÓN II: ACEPTACIÓN EMOCIONAL				
7	Acepta y enfrenta emociones desagradables sin tratar de evitarlas.				
8	Procesa emociones difíciles o dolorosas cuando surgen.				
9	Reconoce sus emociones como experiencias válidas y legítimas.				
10	Acepta todas sus emociones como parte natural de su experiencia humana.				
11	Evita juzgar sus emociones como "buenas" o "malas", simplemente las reconoce como información útil.				
12	Regula sus reacciones emocionales sin negar su existencia o importancia.				
D3	DIMENSIÓN III: FLEXIBILIDAD EMOCIONAL				
13	Ajusta sus respuestas emocionales según las demandas del entorno.				
14	Ve las situaciones desde diferentes perspectivas emocionales.				

15	Se recupera rápidamente de situaciones emocionales desafiantes o estresantes.				
16	Está abierto/a a experimentar una amplia gama de emociones.				
17	Modifica sus estrategias de regulación emocional según las circunstancias.				
18	Expresa sus emociones de manera variada y adaptativa según el contexto.				
D4	DIMENSIÓN IV: REGULACIÓN EMOCIONAL				
19	Conoce técnicas y estrategias para gestionar sus emociones.				
20	Aplica estrategias de regulación emocional de manera efectiva y oportuna.				
21	Es flexible en el uso de estrategias de regulación emocional según la situación.				
22	Resiste la impulsividad emocional y mantiene la calma en momentos de tensión.				
23	Se recupera rápidamente de experiencias emocionales negativas o adversas.				
24	Practica actividades que promueven su salud emocional y bienestar.				
D5	DIMENSIÓN V: EMPATÍA EMOCIONAL				
25	Percibe y comprende las emociones de sus compañeros de clase.				
26	Es sensible y receptivo/a a las emociones de los demás.				
27	Expresa empatía verbal y no verbal hacia sus compañeros cuando están emocionalmente afectados.				
28	Puede ponerse en el lugar emocional de otros para comprender su experiencia.				
29	Valida y responde de manera adecuada a las emociones de sus compañeros.				
30	Muestra comprensión de las causas subyacentes de las emociones de sus compañeros.				

**Anexo 3. VALIDACION DE JUICIO DE EXPERTOS
PARA MEDIR LA VARIABLE RESILIENCIA**


FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Resiliencia
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de Resiliencia
Nombres y apellidos del experto	Jennyffer Loaiza Avendaño
Documento de identidad	43222367
Años de experiencia en el área	Mayor a 5 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa Pública
Cargo	Docente
Número telefónico	918799864
Firma	
Fecha	25 de mayo del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

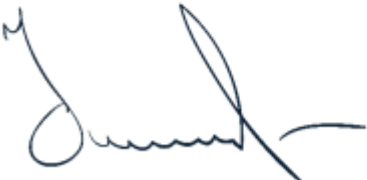
Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Resiliencia
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de Resiliencia
Nombres y apellidos del experto	Maria Fanny Ravelo Bobadilla
Documento de identidad	73038863
Años de experiencia en el área	Mayor a 5 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa Pública
Cargo	Docente
Número telefónico	952808325
Firma	
Fecha	25 de mayo del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Resiliencia
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de Resiliencia
Nombres y apellidos del experto	Flor Anali Verde Mendocilla
Documento de identidad	42637342
Años de experiencia en el área	Mayor a 5 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa Pública
Cargo	Docente
Número telefónico	931145441
Firma	
Fecha	25 de mayo del 2024

PARA MEDIR LA VARIABLE AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Autorregulación emocional
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de Autorregulación emocional
Nombres y apellidos del experto	Jennyffer Loaiza Avendaño
Documento de identidad	43222367
Años de experiencia en el área	Mayor a 5 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa Pública
Cargo	Docente
Número telefónico	918799864
Firma	
Fecha	25 de mayo del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Autorregulación emocional
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de Autorregulación emocional
Nombres y apellidos del experto	Maria Fanny Ravelo Bobadilla
Documento de identidad	73038863
Años de experiencia en el área	Mayor a 5 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa Pública
Cargo	Docente
Número telefónico	952808325
Firma	
Fecha	25 de mayo del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Autorregulación emocional
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de Autorregulación emocional
Nombres y apellidos del experto	Flor Anali Verde Mendocilla
Documento de identidad	42637342
Años de experiencia en el área	Mayor a 5 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Peruana
Institución	Institución Educativa Pública
Cargo	Docente
Número telefónico	931145441
Firma	
Fecha	25 de mayo del 2024

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE RESILIENCIA

Definición de la variable: Con respecto a la definición conceptual de la variable resiliencia, se tomará como autor base a Salgado (2005), quien define la resiliencia como el proceso de desarrollo que lleva a individuos a ser socialmente competentes, con un sólido conocimiento de sí mismos, habilidades para la toma de decisiones y el establecimiento de metas, así como una creencia en la mejora continua del futuro.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Autoestima	Confío en seres queridos.	Tengo personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren.	1	1	1	1	
	Hacer bien a otros.	Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor.	1	1	1	1	
	Aprecio y cariño.	Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás.	1	1	1	1	
	Amor incondicional parental.	Sé cómo ayudar a alguien que está triste.	1	1	1	1	
	Amor constante de otros.	Estoy dispuesto/a a responsabilizarme de mis actos.	1	1	1	1	
	Soy feliz.	Puedo buscar maneras de resolver mis problemas.	1	1	1	1	
	No me rindo.	Trato de mantener el buen ánimo la mayor parte del tiempo.	1	1	1	1	
	Burlarme de defectos.	Me gusta reírme de los problemas que tengo.	1	1	1	1	
	Difícil aceptación personal.	Cuando tengo un problema, hago cosas nuevas para poder solucionarlo.	1	1	1	1	
	Mala opinión propia.	Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo, le	1	1	1	1	

		doy formas a las nubes.				
Empatía	Me cuesta empatizar.	Soy una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.	1	1	1	1
	Ayudo en tristeza.	Puedo equivocarme o hacer travesuras sin perder el amor de mis padres.	1	1	1	1
	Apoyo a compañeros.	Ayudo a mis compañeros cuando puedo.	1	1	1	1
	Dolor ajeno afecta.	Aunque tenga ganas, puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien.	1	1	1	1
	Evito herir emociones.	Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo.	1	1	1	1
	Burla ante defectos.	Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener.	1	1	1	1
	Autonomía personal.	Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan.	1	1	1	1
	Detecto alegría.	Me gusta imaginar situaciones nuevas, como por ejemplo estar en la Luna.	1	1	1	1
	Incomoda escuchar.	Me gusta cambiar las historias o cuentos, con cosas que a mí se me ocurren.	1	1	1	1
	Poco interés ajeno.	Aunque me sienta triste o esté molesto/a, los demás me siguen queriendo.	1	1	1	1
Autonomía	Responsabilidad asumo.	Soy feliz.	1	1	1	1
	Busco soluciones propias.	Me entristece ver sufrir a la gente.	1	1	1	1
	Evito acciones riesgosas.	Trato de no herir los sentimientos de los demás.	1	1	1	1
	Prevengo situaciones peligrosas.	Puedo resolver problemas propios de mi edad.	1	1	1	1
	Resuelvo problemas personales.	Puedo tomar decisiones con facilidad.	1	1	1	1
	Decido con facilidad.	Me es fácil reírme aún en los momentos más feos y tristes de mi vida.	1	1	1	1
	Prefiero instrucciones claras.	Me gusta reírme de los defectos de los demás.	1	1	1	1
	Seguir ideas ajenas.	Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad.	1	1	1	1
	Deciden por mí.	Me gusta que las cosas se hagan como siempre.	1	1	1	1
	Culpa en casa.	Es difícil que me vaya bien, porque no soy buena ni	1	1	1	1

		inteligente.				
Humor	Mantengo buen ánimo.	Me doy por vencido/a fácilmente ante cualquier dificultad.	1	1	1	1
	Río de problemas.	Cuando una persona tiene algún defecto, me burlo de ella.	1	1	1	1
	Siempre alegre.	Yo pienso que cada quien debe salir de su problema como pueda.	1	1	1	1
	Chistes en adversidad.	Prefiero que me digan lo que debo hacer.	1	1	1	1
	Río en momentos difíciles.	Me gusta seguir más las ideas de los demás que mis propias ideas.	1	1	1	1
	Burla ante defectos.	Estoy de mal humor casi todo el tiempo.	1	1	1	1
	Mal humor constante.	Generalmente no me río.	1	1	1	1
	Poco risueño.	Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas.	1	1	1	1
	Pocos motivos risa.	Cuando hay problemas o dificultades, no se me ocurre nada para poder resolverlos.	1	1	1	1
	Tristeza destaco.	Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	1	1	1	1
Creatividad	Innovar en problemas.	Tengo una mala opinión de mí mismo/a.	1	1	1	1
	Imagino formas naturales.	Sé cuándo un amigo está alegre.	1	1	1	1
	Exploro escenarios nuevos.	Me fastidia tener que escuchar a los demás.	1	1	1	1
	Reescribo historias y cuentos.	Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás.	1	1	1	1
	Rápido en soluciones.	Me gusta que los demás tomen las decisiones por mí.	1	1	1	1
	Prefiero rutinas.	Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa.	1	1	1	1
	Difícil imaginar nuevas situaciones.	Con tantos problemas que tengo, casi nada me hace reír.	1	1	1	1
	Bloqueo ante problemas.	Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan.	1	1	1	1

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Definición de la variable: Con respecto a la variable autorregulación emocional, Romero y Zumbana (2022) la define como la capacidad de manejar las propias emociones de manera óptima; es decir, ser capaz de controlar una emoción potencialmente estresante, mediante las habilidades de identificación, monitoreo e intervención sobre esta emoción con el fin de atenuarlo hasta controlarlo.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Conciencia emocional	Reconoce y nombra emociones.	Reconoce y nombra sus propias emociones en diferentes situaciones.	1	1	1	1	
	Distingue emociones similares.	Distingue entre emociones similares (por ejemplo, ansiedad y miedo).	1	1	1	1	
	Siente cambios corporales emocionales.	Es consciente de los cambios sutiles en su cuerpo cuando experimenta emociones intensas.	1	1	1	1	
	Reflexiona sobre desencadenantes emocionales.	Reflexiona sobre sus emociones para entender qué las desencadena en diversas situaciones.	1	1	1	1	
	Identifica emociones en expresiones faciales.	Identifica las emociones de los demás observando sus expresiones faciales.	1	1	1	1	
	Comprende emociones en diferentes contextos.	Reconoce y comprende las emociones representadas en diferentes contextos (p. ej., películas, arte visual).	1	1	1	1	

Aceptación emocional	Enfrenta emociones desagradables.	Acepta y enfrenta emociones desagradables sin tratar de evitarlas.	1	1	1	1
	Procesa emociones dolorosas.	Procesa emociones difíciles o dolorosas cuando surgen.	1	1	1	1
	Valida sus emociones.	Reconoce sus emociones como experiencias válidas y legítimas.	1	1	1	1
	Acepta emociones como naturales.	Acepta todas sus emociones como parte natural de su experiencia humana.	1	1	1	1
	Evita juzgar emociones.	Evita juzgar sus emociones como "buenas" o "malas", simplemente las reconoce como información útil.	1	1	1	1
	Regula sin negarlas.	Regula sus reacciones emocionales sin negar su existencia o importancia.	1	1	1	1
Flexibilidad emocional	Adapta respuestas emocionales.	Ajusta sus respuestas emocionales según las demandas del entorno.	1	1	1	1
	Considera diversas perspectivas.	Ve las situaciones desde diferentes perspectivas emocionales.	1	1	1	1
	Se recupera rápidamente emocionalmente.	Se recupera rápidamente de situaciones emocionales desafiantes o estresantes.	1	1	1	1
	Experimenta variedad de emociones.	Está abierto/a a experimentar una amplia gama de emociones.	1	1	1	1
	Modifica estrategias emocionales.	Modifica sus estrategias de regulación emocional según las circunstancias.	1	1	1	1
	Expresa emociones según contexto.	Expresa sus emociones de manera variada y adaptativa según el contexto.	1	1	1	1
Regulación emocional	Conoce estrategias emocionales.	Aplica estrategias de regulación emocional de manera efectiva y oportuna.	1	1	1	1
	Aplica estrategias efectivamente.	Es flexible en el uso de estrategias de regulación emocional según la situación.	1	1	1	1
	Es flexible con estrategias.	Resiste la impulsividad emocional y mantiene la calma en momentos de tensión.	1	1	1	1

	Controla impulsividad emocional.	Se recupera rápidamente de experiencias emocionales negativas o adversas.	1	1	1	1
	Recupera rápidamente de 15 emociones adversas.	Practica actividades que promueven su salud emocional y bienestar.	1	1	1	1
	Promueve bienestar emocional.	Aplica estrategias de regulación emocional de manera efectiva y oportuna.	1	1	1	1
Empatía emocional	Comprende emociones de otros.	Percibe y comprende las emociones de sus compañeros de clase.	1	1	1	1
	Es sensible a emociones ajenas.	Es sensible y receptivo/a a las emociones de los demás.	1	1	1	1
	Expresa empatía verbal y no verbal.	Expresa empatía verbal y no verbal hacia sus compañeros cuando están emocionalmente afectados.	1	1	1	1
	Comprende experiencias emocionales ajenas.	Puede ponerse en el lugar emocional de otros para comprender su experiencia.	1	1	1	1
	Valida y responde emociones de otros.	Valida y responde de manera adecuada a las emociones de sus compañeros.	1	1	1	1
	Entiende causas emocionales ajenas.	Muestra comprensión de las causas subyacentes de las emociones de sus compañeros.	1	1	1	1

Anexo 4.

CONFIABILIDAD DE LAS VARIABLES

Figura 5. Rangos establecidos para interpretar los coeficientes del alfa de Cronbach

Rangos de α	Magnitud
>0,90	Excelente
0,80 – 0,90	Bueno
0,70 – 0,79	Aceptable
0,60 – 0,69	Cuestionable
0,50 – 0,59	Pobre
<0,50	Inaceptable

Nota. George y Mallery (2003).

Confiabilidad de la variable Resiliencia:

Figura 6. Alfa de Cronbach de la variable Resiliencia

Resumen del procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,894	48

Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendente a 0.894 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por George y Mallery (2003), nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración "Bueno", por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra.

Confiabilidad de la variable Autorregulación emocional:

Figura 7. Alfa de Cronbach de la variable Autorregulación emocional

Resumen del procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	30

Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendiente a 0.911 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por George y Mallery(2003), nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “excelente”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra.

Anexo 5: asentimiento informado

Asentimiento Informado

"Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiante de primaria de una Institución Educativa, Callao Lima 2024"

Investigadora: Ysabel Yrene Carbajal Puma

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada "Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiante de primaria de una Institución Educativa, Callao Lima 2024", cuyo objetivo es determinar la relación entre la Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de los estudiantes de primaria de una institución educativa, ubicada en el Callao, durante el año 2024. Esta investigación es desarrollada por estudiantes del programa de estudio Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo del campus los Olivos aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la Institución Educativa República de Venezuela.

La investigación sobre la resiliencia y la autorregulación de emociones en estudiantes de primaria tiene un impacto significativo en múltiples aspectos del desarrollo personal y académico de los niños, así como en la comunidad educativa en general. Promover estas habilidades pueden contribuir a la formación de individuos más equilibrados, exitosos y felices a lo largo de su vida.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

- 1 Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas.
- 2 Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente del aula de la institución Educativa República de Venezuela. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su menor hijo(a)/representado puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su menor hijo(a)/representado en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su menor hijo(a)/representado tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a)

Ysabel Yrene Carbajal Puma email: ysabel.carbajal67@gmail.com y asesor

Dra. Cuenca Robles Nancy Elena

Asentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo a mi menor hijo a participar en la investigación antes mencionada.

Nombres y apellidos del PP. FF:

Jordy Gutierrez Chavarri

Fecha 20/06/24

Hora: 08:00 am

Nombres y apellidos del menor de edad:

Dayanne Esmeralda Echevarria Chavarri

92	91	2	2	1	3	2	3	1	3	1	3	2	2	3	1	3	2	2	1	3	2	3	1	3	1	3	2	3	1	2	3				
93	92	1	3	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	3	1	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1			
94	93	2	3	2	1	1	1	2	1	3	1	2	3	1	2	3	2	3	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	2	2	1				
95	94	2	1	3	3	1	2	2	3	2	1	2	3	1	2	3	2	1	3	3	1	2	2	3	2	1	2	2	1	1	1				
96	95	2	3	1	1	1	1	2	3	2	2	2	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1	2	3	2	2	3	2	3	3	3				
97	96	2	2	2	2	1	1	1	2	3	1	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	1	3	3	3	2				
98	97	1	2	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	3	3	2	3	1	2	1	1	1	3	3	3	1	2	1	3	2	1	2			
99	98	3	3	1	1	3	3	1	3	2	1	2	1	1	1	2	3	3	1	1	3	3	1	3	2	1	2	1	2	2	1	1			
100	99	1	1	3	2	2	1	1	3	3	1	3	3	3	1	2	1	1	3	2	2	1	1	3	3	1	3	1	3	2	2	1			
101	100	3	3	2	3	3	3	1	1	2	3	3	1	3	3	1	3	3	2	3	3	3	1	1	2	3	3	1	1	1	1	1			
102	101	1	2	1	2	3	3	2	3	3	3	2	1	2	2	2	1	2	1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	1	3	3			
103	102	1	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	1	3	1	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2			
104	103	3	1	2	3	3	3	1	1	3	1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3		
105	104	1	2	1	2	3	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	1	1			
106	105	1	3	2	1	1	3	2	1	2	3	3	1	1	2	3	1	3	2	1	1	3	2	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2		
107	106	1	2	1	1	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	3	2	2	2	1	1	2	3	1	2	1	2		
108	107	1	2	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	3	3	3	1	2	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3		
109	108	3	2	1	3	2	2	3	1	2	3	3	2	3	1	1	3	2	1	3	2	2	3	1	2	3	3	1	1	2	2	2	2		
110	109	1	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	1	2	2	1	1	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	2	2	1		
111	110	3	3	1	2	1	2	3	1	1	1	2	1	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	1	1	1	2	3	3	2	1	1	1		
112	111	2	3	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	3	2	1	1	2	2	2	3	3	2	3	2	1	1	1	1		
113	112	1	3	2	2	2	1	1	2	3	1	3	2	2	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	2	3	1	3	1	3	3	3	3		
114	113	3	2	3	2	3	3	3	1	3	2	1	3	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	1	3	2	1	2	3	1	2	2	
115	114	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	3	3	1	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	3	1	3	1	3	1	1	
116	115	3	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	1	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	3	3	2	2	2	
117	116	3	1	2	3	3	1	3	2	2	2	1	1	3	1	3	3	1	2	3	3	1	3	2	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	
118	117	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	3	1	2	1
119	118	3	2	1	1	2	2	3	2	1	3	1	3	1	2	3	3	2	1	1	2	2	3	2	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	3
120	119	3	1	3	1	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	1	3	1	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
121	120	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2

Anexo 7. Autorización para el desarrollo del trabajo académico

"Año del bicentenario de la consolidación de nuestra Independencia de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

I.E. "REPÚBLICA DE VENEZUELA"



Av. Argentina 1030 Callao
☎ 429-2117

Callao, 14 de Junio del 2024.

OFICIO N° 1422024-D/IERV

Señores
Escuela de Post grado de la Universidad "Cesar Vallejo"
Presente.-

Asunto: Respuesta a la Carta P.010-2024-UCV-VA-EPG-F01/J.

Es grato dirigirme a ustedes, en respuesta a la carta de presentación de doña Ysabel Yrene CARBAJAL PUMA con código 7003080591 estudiante del Programa de Maestría en Psicología Educativa de su representada; quien se encuentra desarrollando el trabajo de investigación:

"RESILIENCIA Y AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CALLAO LIMA 2024"

Por lo mencionado, AUTORIZO:

Realice su trabajo de investigación y aplique sus instrumentos en niños del nivel primaria.

Es propicia la oportunidad para expresarles mis consideraciones distinguidas.

Atentamente,



Ysabel Abayca Sánchez
Director (e)