Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

Programa de Resiliencia en Prevención de la Violencia Escolar en Adolescentes del Cercado de Lima

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa

AUTOR

Maria Elena JAYO AYBAR

ASESOR

Dr. Alex Teófilo GRAJEDA MONTALVO

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Jayo, M. (2026). *Programa de Resiliencia en Prevención de la Violencia Escolar en Adolescentes del Cercado de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Maria Elena Jayo Aybar
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	73036354
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8903-0641
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Alex Teófilo Grajeda Montalvo
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08636611
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5972-2639
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Juan Pequeña Constantino
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06193980
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Fredrik Junior Lucar Vidal
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	41753283
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Ynés Eliana Solano Guillén
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09483482
Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica.
Grupo de investigación	No aplica.

Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País : Perú Departamento : Lima Provincia : Lima Distrito : Cercado de Lima Calle : Jr. Puno 421 Latitud : -12.04692° Longitud : -77.02781°
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2024
URL de disciplinas OCDE	Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÈRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÌA

Av. Germán Amezaga n.º 375–Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 11:00 horas del día lunes 17 de agosto de 2026, en el Auditorio "Raúl González Moreyra" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Mg. Juan Pequeña Constantino e integrado por:

Mg. Juan Pequeña Constantino	(Presidente)
Dr. Alex Teófilo Grajeda Montalvo	(Asesor)
Mg. Fredrik Junior Lúcar Vidal	(Informante)
Mg. Ynés Eliana Solano Guillén	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa de la Bachiller ***MARIA ELENA JAYO AYBAR*** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada ***Programa de Resiliencia en Prevención de la Violencia Escolar en Adolescentes del Cercado de Lima,*** con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Educativa.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

C Bueno 16 Dieciseis

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA con mención en Psicología Educativa

Se extiende la presente ACTA a las 11:50 del 17 de agosto de 2026.

Mg. Juan Pequeña Constantino
Presidente

Dr. Alex Teófilo Grajeda Montalvo
Asesor

Mg. Fredrik Junior Lúcar Vidal
Informante

Mg. Ynés Eliana Solano Guillén
Informante

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1

CERTIFICADODE SIMILITUD

Yo ALEX TEOFILO GRAJEDA MONTALVO en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen N°000447-2025-UPG-VDIP-FPSI/UNMSM de la tesis, cuyo título es *Programa de resiliencia en prevención de la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima*, presentado por la Bachiller MARIA ELENA JAYO AYBAR, para optar el grado académico de Magister en Psicología, con mención en Psicología Educativa, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 13 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado académico de Magister en Psicología, con mención en Psicología Educativa.

Lima,21 de Setiembre de 2026

Firma del Asesor _____

Nombres y Apellidos del asesor: ALEX TEOFILO GRAJEDA MONTALVO

DNI 08636611

Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no hayaobservaciones en el texto duranteelprocesode revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

ÍNDICE

RESUMEN		
I.	INTRODUCCIÓN	
1.1	Situación problemática	9
1.2	Formulación del problema	
	1.2.1 Problema general	13
	1.2.2 Problemas específicos	13
1.3	Justificación de la investigación	14
1.4	Objetivos de la investigación	
	1.4.1 Objetivo general	15
	1.4.2 Objetivos específicos	15
II.	MARCO TEÓRICO	
2.1	Antecedentes del Problema	16
2.2	Bases teóricas	21
	2.2.1 Resiliencia	21
	2.2.2 Violencia escolar	24
2.3	Marco conceptual	28
III.	HIPÓTESIS Y VARIABLES	
3.1	Hipótesis de la investigación	
	3.1.1 Hipótesis general	29
	3.1.2 Hipótesis especificas	29
3.2.	Identificación de variables	30
IV.	METODOLOGÍA	
4.1	Tipo y diseño de Investigación	32
4.2	Participantes	32
4.3.	Técnicas de recolección de datos	34
4.4.	Procedimiento de aplicación	40
4.5.	Método de análisis de datos	40
4.6.	Aspectos éticos	41
V.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	42
VI.	DISCUSIÓN	50
VII.	CONCLUSIONES	56
VIII.	RECOMENDACIONES	58
IX.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
XI.	ANEXOS	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	*Población de adolescentes matriculados en la IE.*	33
Tabla 2	*Muestra de adolescentes participantes al programa de resiliencia*	33
Tabla 3	*Validez de contenido de los instrumentos a través de la V de Aiken*	37
Tabla 4	*Validez discriminante*	37
Tabla 5	*Confiabilidad de los instrumentos a través del alfa de Cronbach*	39
Tabla 6	*Comparación de la violencia entre el GE y GC en el pretest*	42
Tabla 7	*Niveles de resiliencia en el pretest y postest*	44
Tabla 8	*Niveles de violencia escolar del GE y GC en el pretest*	45
Tabla 9	*Comparación de la media de resiliencia del GE entre el pre y el post*	46
Tabla 10	*Comparación de la violencia escolar en el GE entre el pre y postest*	47
Tabla 11	*Comparación de la reducción de violencia en el GE por sexo en el post*	48
Tabla 12	*Comparación postest de la violencia escolar entre el GE y el GC*	49
Tabla 13	*Cuadro de operacionalización*	68
Tabla 14	*Matriz de consistencia*	69
Tabla 15	*Relación de jueces expertos para el programa de resiliencia*	73
Tabla 16	*Relación de jueces expertos FA de los instrumentos RE y CUVE ESO*	73

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A	*Autorización de uso de las pruebas*	*64*
ANEXO B	*Cuadro de operacionalización*	68
ANEXO C	*Matriz de consistencia*	*69*
ANEXO D	*Juicio de expertos*	*70*
ANEXO E	*Carta de autorización*	*74*
ANEXO F	*Consentimiento informado*	*75*
ANEXO G	*Instrumentos*	*76*
ANEXO H	*Programa de resiliencia*	79
ANEXO I	*Análisis de originalidad*	*122*

Dedicatoria

A mi familia y a aquellas personas que fueron mi principal fuente de apoyo, fortaleza y motivación durante este proceso académico. Gracias por acompañarme en cada etapa, comprender mis tiempos y alentarme a continuar aun en los momentos de mayor exigencia.

Agradecimiento

Expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología, por brindarme la oportunidad de fortalecer mi formación profesional y académica.

A mi asesor, Dr. Alex Teófilo Grajeda Montalvo, por su orientación, acompañamiento y valiosos aportes durante el desarrollo de la presente investigación.

Asimismo, agradezco a los docentes y especialistas que contribuyeron con sus observaciones y recomendaciones para la validación del programa e instrumentos utilizados en este estudio.

Finalmente, a la institución educativa que permitió la ejecución de la investigación, así como a los adolescentes que participaron en el programa, por su disposición, apertura y colaboración.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar los efectos de un programa de resiliencia en la prevención de la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, eligiendo a aquellos con niveles bajos de resiliencia y presencia de violencia escolar. La muestra estuvo conformada por 49 adolescentes (hombres y mujeres), con edades entre 15 a 17 años. Para la medición de las variables se emplearon la escala de resiliencia (RE) de Wagnild y Young (1993) y el cuestionario de violencia escolar (CUVE3-ESO) de Álvarez et al. (2013), ambos utilizados en adaptaciones peruanas. Asimismo, se diseñó e implementó el programa *Fortaleza en las aulas*, validado mediante juicio de expertos. Los resultados evidenciaron que, en el postest, existieron diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en violencia escolar ($U = 34.000$; $Z = -5.323$; $p = .001$), con un tamaño del efecto grande ($r = .76$), lo que indica una reducción importante de la violencia escolar en el grupo que recibió la intervención. Además, en el GE se observaron diferencias significativas entre el pretest y el postest en violencia escolar ($T(24) = 14.92$; $p < .001$) y un incremento significativo en la resiliencia ($t = -6.244$; $p < .001$). En contraste, el GC no mostró cambios significativos en violencia escolar ($Z = -0.853$; $p = 0.394$). Se concluye que el programa de resiliencia tuvo efectos favorables en la reducción de la violencia escolar y en el fortalecimiento de la resiliencia en los adolescentes del GE.

Palabras clave: Resiliencia, violencia escolar, prevención, programa de resiliencia, adolescentes.

ABSTRACT

This study aimed to determine the effects of a resilience program on the prevention of school violence among adolescents in the Cercado de Lima. Participants were selected using non-probability purposive sampling, specifically choosing those with low resilience levels and the presence of school violence. The sample consisted of 49 adolescents (male and female) aged 15 to 17. To measure the variables, the Resilience Scale (RS) by Wagnild and Young (1993) and the School Violence Questionnaire (CUVE3-ESO) by Álvarez et al. (2013)—both in their Peruvian adaptations—were used. Additionally, the "Fortaleza" (Strength) program was designed and implemented in the classrooms, having been validated through expert judgment. Post-test results showed statistically significant differences in school violence between the experimental group (EG) and the control group (CG) ($U = 34.000$; $Z = -5.323$; $p = 0.001$), with a large effect size ($r = .76$), indicating a substantial reduction in school violence in the group that received the intervention. Furthermore, significant differences were observed within the EG between the pre-test and post-test regarding school violence ($T(24) = 14.92$; $p < .001$), as well as a significant increase in resilience ($t = -6.244$; $p < .001$). In contrast, the CG showed no significant changes in school violence ($Z = -0.853$; $p = 0.394$). It is concluded that the resilience program had favorable effects on reducing school violence and strengthening resilience among adolescents in the EG.

Keywords: Resilience, school violence, prevention, resilience program, adolescents.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Situación problemática

La resiliencia se entiende como la capacidad para enfrentar situaciones difíciles y salir adelante a pesar de ellas (Wagnild y Young, 1993), un proceso que implica el desarrollo de recursos personales que ayudan a mantener el equilibrio y continuar con el propio desarrollo. Un ejemplo de ello se observa en el estudio longitudinal de Werner y Smith (1992), realizado en Hawái, donde se encontró que parte de la población que vivía en condiciones adversas lograron adaptarse y responder a las exigencias de su entorno. De manera similar, Grotberg (2006) señala que aproximadamente el 33% de la población mundial demuestra ser resilientes de modo habitual. En ese sentido, la resiliencia no debe verse como algo extraordinario, sino como una posibilidad presente en las personas.

Asimismo, la resiliencia ha sido vinculada con una mejor respuesta frente a problemas psicosociales y situaciones de violencia. Esto quiere decir que, cuando una persona cuenta con mayores recursos para afrontar dificultades, tiene más posibilidades de adaptarse de forma positiva a su realidad. Masten (2001) explica que la resiliencia se expresa en la capacidad de adaptación frente a la adversidad. Por su parte, Ungar (2011) reveló que las personas con mayores niveles de resiliencia suelen desenvolverse mejor en su entorno social y presentan menos riesgo de desarrollar dificultades psicosociales. En la misma línea, Rutter (2006) sostiene que promover la resiliencia en adolescentes puede contribuir a disminuir conductas violentas, ya que fortalece habilidades para afrontar problemas y apoyarse en los demás.

En el contexto nacional, el Instituto de Estudios Peruanos [IEP] (2018) realizó un estudio con jóvenes provenientes de zonas rurales que migraron a Lima, donde se demostró que el 92% logró desarrollar la resiliencia como una forma de afrontar y superar dificultades en los ámbitos sociales, académicos y económicos, señalando que la resiliencia es la capacidad para transformar lo adverso en una posibilidad. No obstante, es común que estas actitudes no sean fomentadas adecuadamente en niños y adolescentes, ya que son los padres quienes desempeñan un papel fundamental en su enseñanza y refuerzo durante la niñez (Trianes et al., 2007).

Asimismo, ante una limitada estimulación de la resiliencia en los adolescentes, pueden desarrollarse circunstancias negativas en las escuelas, como la violencia escolar (Carozzo, 2016). Considerando dicho aspecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2018) ha reportado que alrededor de la mitad de los adolescentes de todo el mundo experimentan violencia en las escuelas, lo que equivale aproximadamente a 150 millones de incidentes que afectan a individuos de 13 a 18 años de edad. Además, señala que uno de cada tres adolescentes sufre acoso o se involucra en peleas físicas, y tres de cada diez admiten acosar a sus compañeros.

De igual forma, en América Latina, un estudio realizado a 100 000 estudiantes en México según un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], se reveló que el 31% de los alumnos experimentaron daño físico infligido por sus compañeros durante el año escolar. Además, el 34% reportó haber sido objeto de burla entre sus compañeros (Aguilera et al., 2007).

Es importante tener en cuenta que, dentro del contexto nacional, se implementaron reglamentos en el sector educativo con el propósito de abordar la violencia escolar de manera más efectiva. Siendo en agosto del año 2000 que se promulga la Ley 27337, la cual establece la protección del adolescente por parte de los directivos ante cualquier hecho de violencia. Además, el Ministerio de Educación [MINEDU] (2012) en junio de 2011 promulga la Ley 29719 y un año después, en junio de 2012, se aprueba la Resolución Suprema 010-2012-ED, normativa que impulsa la convivencia pacífica en los establecimientos educativos. En consecuencia, en octubre del 2019 se aprobó la resolución 262-2019-MINEDU, disposiciones que regulan la administración y el uso del portal SíseVe.

No obstante, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones en Situación de Vulnerabilidad [MIMP] (2021) registró un total de 10.989 casos de violencia en niños y 9 569 casos en adolescentes. Al considerar el sector educativo, el Sistema Especializado en el Reporte de Violencia Escolar (SíseVe, 2024) indicó que, desde el 15 de septiembre de 2013 al 30 de junio de 2024, se reportaron un total de 79 969 casos en todo Perú. Estos datos destacaron la prevalencia de la violencia física con 36 415 casos, seguida de la violencia psicológica con 29 630 casos y, finalmente, la violencia sexual con 13 924 casos.

A pesar del propósito de identificar, atender y reducir la violencia escolar de manera oportuna, persisten altos índices de esta problemática, siendo un ejemplo, la provincia de Lima Metropolitana, con 26 765 casos reportados de violencia hacia adolescentes (SíseVe, 2023). Además, el Consejo Nacional de Seguridad Urbana [CONASEC] (2013) indica que en la zona metropolitana de Lima existen aproximadamente 370 pandillas escolares compuestas por adolescentes de 10 a 18 años, lo que la convierte en la ciudad con mayor presencia de grupos violentos.

En la Unidad de Gestión Educativa Local 03, específicamente en el distrito de Cercado de Lima, también se han reportado cifras preocupantes de violencia escolar. Según SíseVe (2023), se registraron 4 666 casos, de los cuales 2 541 correspondieron a adolescentes de secundaria. Además, se registraron 1 833 casos vinculados con violencia entre escolares. Estos datos muestran que se trata de una problemática presente y frecuente en el distrito.

Frente a ello, las intervenciones psicoeducativas aparecen como una alternativa importante para mejorar la convivencia y reducir situaciones de violencia en las escuelas. Estos programas suelen trabajar aspectos como el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, manejo de conflictos, regulación emocional y la promoción de factores protectores, entre ellos la resiliencia.

En este sentido, la eficacia de estas intervenciones ha sido respaldada por diversas revisiones sistémicas y de metaanálisis, los cuales evidencian que el desarrollo de dichas competencias contribuye a disminuir las conductas de riesgo. Por ejemplo, Liviapoma (2025) al revisar 65 investigaciones, concluyó que las intervenciones más efectivas para disminuir la violencia escolar integran programas de educación socioemocional, orientados al fortalecimiento de factores protectores. En la misma línea, Llistosella et al. (2023), que integraron 27 estudios y 16 metaanálisis, evidenciaron que los programas escolares basados en la resiliencia incrementaron significativamente en esta capacidad en adolescentes. Asimismo, Gaffney et al. (2021), sobre programas de prevención del bullying, concluyeron que dichas intervenciones reducen significativamente tanto la perpetración como la victimización, evidenciando que las estrategias implementadas en el ámbito escolar pueden modificar conductas violentas.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones clásicas desarrolladas por

Durlak et al. (2011), quienes, a partir de un metaanálisis de programas de aprendizaje socioemocional en instituciones educativas, evidenciaron mejoras significativas en las competencias socioemocionales, las actitudes hacia la escuela y el comportamiento prosocial. Además de una reducción de los problemas de conducta y de violencia. De manera similar, Gottfredson et al. (2006) señalaron que las estrategias centradas en resolución de conflictos y desarrollo de habilidades contribuyen a reducir conductas violentas y a promover relaciones interpersonales más positivas.

En conjunto, esta evidencia permite sostener que el fortalecimiento de la resiliencia y de las competencias socioemocionales constituye un mecanismo mediante el cual los adolescentes desarrollan una mejor regulación emocional, fortalecen sus estrategias de afrontamiento, incrementan la empatía y las habilidades para resolver conflictos, lo que disminuye la probabilidad de responder con conductas agresivas frente a situaciones de adversidad y favorece una convivencia escolar más saludable.

Por otro lado, la prevención en salud permite comprender mejor en qué momento se interviene frente a una problemática y con qué finalidad se realiza. En ese sentido, Leavell y Clark (1958) distinguen tres niveles de prevención. La prevención primaria busca evitar que el problema aparezca; la prevención secundaria se orienta a detectarlo de manera temprana para actuar oportunamente y la prevención terciaria que se centra en disminuir sus consecuencias, evitar que se agrave y favorecer procesos de recuperación y adaptación. Desde esta perspectiva, la prevención no debe entenderse únicamente como una acción previa a la aparición del daño, sino también como un conjunto de medidas dirigidas a atender una situación instalada y disminuir sus efectos.

Desde esta mirada, el estudio se ubica sobre todo en el nivel de prevención terciaria, porque la intervención está dirigida a adolescentes que presentan manifestaciones de violencia escolar y bajos niveles de resiliencia. Es decir, no se centra únicamente evitar que aparezcan problemas en el futuro, sino intervenir sobre una situación que ya ha sido identificada en el contexto escolar, con el propósito de reducir sus efectos y fortalecer recursos personales que les permitan afrontar mejor las dificultades de su entorno. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021) precisa que la prevención también comprende acciones orientadas a reducir las consecuencias de los problemas de

salud y a favorecer mejores condiciones de bienestar.

Fortalecer la resiliencia en los adolescentes constituye una estrategia preventiva importante para enfrentar la violencia, ya que fortalece su capacidad de afrontar y superar la adversidad, lo que puede reducir la propensión a comportamientos violentos y mejorar su ajuste social y emocional. No obstante, aunque exista evidencia acumulada sobre la eficacia de las intervenciones basadas en resiliencia, aún son limitadas las investigaciones experimentales desarrolladas en el contexto peruano que evalúen específicamente el efecto de programas de resiliencia sobre la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima.

A partir de ello, la presente investigación busca reconocer qué capacidades vinculadas con la resiliencia no han sido suficientemente estimuladas en los adolescentes y de qué manera ello podría estar relacionado con sus formas de interacción en el espacio escolar. Para este análisis, se tomará en cuenta tanto los niveles de resiliencia como los de violencia escolar presentes en su entorno escolar. En esa línea, se plantea la aplicación de un programa de resiliencia dirigido a adolescentes de una institución educativa ubicada en el Cercado de Lima, con la finalidad de contribuir a la prevención de la violencia escolar.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

P_1: ¿Cuáles son los efectos del programa de resiliencia en la prevención de la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima?

1.2.2. Problemas específicos

$P_{1.1}$: ¿Existirán diferencias significativas entre los GE y GC en el pretest en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima?

$P_{1.2}$: ¿Cuáles son los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest?

$P_{1.3}$: ¿Cuáles son los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest?

$P_{1.4}$: ¿Cuáles son los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el

postest?

$P_{1.5}$: ¿Cuáles son los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en el postest?

$P_{1.6}$: ¿Cuál es la influencia del programa de resiliencia en la reducción de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima, de acuerdo con el sexo?

1.3. Justificación de la investigación

La presente investigación resulta relevante porque aborda una problemática que continúa afectando la convivencia y el bienestar de los adolescentes dentro de sus escuelas. Su importancia no radica solo en la existencia de normas orientadas a prevenir la violencia, sino en la necesidad de contar con acciones concretas que permitan atenderla de manera oportuna y fortalecer respuestas preventivas dentro del ámbito educativo. En ese marco, trabajar la resiliencia cobra sentido, ya que puede favorecer formas más adecuadas de afrontar las dificultades y relacionarse con los demás.

A nivel teórico, la investigación tendrá un impacto significativo, ya que servirá como base para futuras investigaciones en el campo de la resiliencia y en la disminución de la violencia escolar. Sus hallazgos contribuirán a un mejor diseño de programas, utilizando teorías, estadísticas nacionales y resultados sólidos. Asimismo, la investigación puede abrir nuevas líneas de investigación y generar debates en torno a las intervenciones en resiliencia y la disminución de la violencia escolar.

En el plano práctico, los resultados pueden ser de gran utilidad para la Institución Educativa y para actores vinculados a ella, debido a que permitirán contar con información más precisa sobre la relación entre resiliencia y violencia escolar. A partir de ello, será posible orientar las acciones respecto de las principales dimensiones del problema, se contará con datos más precisos que servirán como base para programar actividades educativas destinadas a fomentar un ambiente positivo en la clase y estimular la incorporación de principios éticos entre los adolescentes. Estos hallazgos brindarán a los directivos y docentes una mayor comprensión de los desafíos existentes y les permitirán tomar decisiones informadas y diseñar estrategias efectivas para mejorar el ambiente escolar y el desarrollo

integral de los adolescentes.

Finalmente, en términos de utilidad metodológica, los resultados obtenidos en esta investigación constituirán una fuente de información valiosa, posibilitando la exploración de las preguntas formuladas en el estudio acerca del impacto de la resiliencia en la disminución de la violencia escolar. Siendo una guía para la implementación de programas efectivos en otras instituciones educativas y contextos similares.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

O_1: Determinar los efectos del programa de resiliencia en la prevención de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima.

1.4.2. Objetivos específicos

$O_{1.1}$: Determinar si existen diferencias significativas entre los GE y GC en el pretest en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima

$O_{1.2}$: Describir los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest y postest.

$O_{1.3}$: Describir los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest.

$O_{1.4}$: Describir los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el postest.

$O_{1.5}$: Determinar si existen diferencias significativas en la media de violencia escolar en el GE entre el pretest y postest.

$O_{1.6}$: Describir la influencia del programa de resiliencia en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima de acuerdo con el sexo.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

2.1.1 Internacionales

Greco et al. (2019) realizaron una investigación para determinar la eficacia de un plan de acción para potenciar la resiliencia en grupos vulnerables de la ciudad de Mendoza. La muestra incluyó a 95 estudiantes, con edades comprendidas entre 9 a 14 años, divididos en dos grupos: un grupo reducido (GR, n = 45) y un grupo completo (GC, n = 50). Se utilizaron el cuestionario de resiliencia diseñado por Gonzales en 2011 y el instrumento de solución de problemas en situaciones de vulnerabilidad familiar (SPVF) diseñado por Morelato en 2019. Los resultados revelaron un aumento significativo en la resiliencia y en los elementos de resguardo internos y externos, así como en la conducta prosocial. La media en la medición inicial (pretest) fue de 56.67 y aumentó a 72.62 en la medición posterior (postest). Este estudio proporciona evidencia de la efectividad de las intervenciones preventivas en el entorno escolar.

Ávila y Díaz (2020), realizaron una investigación piloto de intervención en la resiliencia de niños que se encontraban en condiciones de vulnerabilidad social, específicamente en la ciudad de Bogotá. La muestra estuvo conformada por 115 estudiantes, de los cuales 53 eran mujeres (46.1%) y 62 eran varones (53.9%), con edades comprendidas entre los 10 y 13 años. Se utilizó el inventario de factores personales de resiliencia diseñado por Salgado (2005). El plan de acción consistió en 10 sesiones, y los resultados mostraron diferencias significativas en las mediciones antes y después del programa ($p = .000$, $p < .05$). En cuanto a la resiliencia en general, también se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p = .012$), lo que sugiere que el programa tuvo un impacto positivo en la resiliencia de los participantes.

Gaffney et al. (2021) del Reino Unido realizaron una revisión sistémica y metaanálisis con el objetivo de evaluar la efectividad de los programas escolares para prevenir el bullying y la victimización entre estudiantes. La investigación analizó más de 100 evaluaciones de programas implementados en diferentes países. Los resultados evidenciaron una reducción estadísticamente significativa tanto en la perpetración del bullying (OR=1.309; IC 95%; 1.24-1.38) como en la victimización (OR=1.244; IC 95%;

1.19-1.30), demostrando que las intervenciones escolares producen cambios favorables en la conducta de los estudiantes. Los autores concluyeron que los programas preventivos implementados en las instituciones educativas constituyen una estrategia eficaz para disminuir la violencia escolar y fortalecer la convivencia entre los estudiantes.

Fonseca et al. (2022) realizaron una investigación con el fin de reconocer los elementos que influyen en la resiliencia de escolares que han experimentado violencia escolar y discriminación en las regiones de Lisboa y Oporto. La muestra estuvo conformada por 2975 estudiantes, entre las edades de 10 a 12 años, de los cuales el 54% eran mujeres y el 45% varones. Se utilizaron dos pruebas de medición; la escala de discriminación cotidiana adaptada por Fonseca et al. (2022) y la escala de victimización entre pares por Mynar y Joseph (2000). Los resultados del estudio revelaron una vinculación positiva entre la resiliencia y las tácticas de afrontamiento, como; el apoyo ($\beta = .02$, $p < .05$), el reencuadre positivo ($\beta = .07$, $p < .05$), el uso del humor ($\beta = .15$, $p < .01$) y la desconexión conductual ($\beta = .09$, $p < .05$). Además, se demostró que tener una relación satisfactoria con la madre se asocia positivamente con la resiliencia ($\beta = .20$, $p < .01$). Por otro lado, se encontraron correlaciones negativas; la personalidad ansiosa ($\beta = .18$, $p < .001$) y el sentimiento de culpa ($\beta = .23$, $p < .001$).

Llistosella et al. (2023), de España realizaron una revisión sistémica y metaanálisis con el propósito de evaluar la eficacia de las intervenciones basadas en resiliencia dirigidas a adolescentes. La búsqueda identificó 1667 artículos, de los cuales 27 investigaciones cumplieron los criterios de inclusión y 16 estudios fueron incorporados al metaanálisis. Los resultados mostraron un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la resiliencia (Hedges` $g = 0.58$; IC 95%; 0.29-0.87; $p < .001$), observándose mayores efectos en adolescentes en situaciones de riesgo y en programas multicomponente desarrollados dentro del contexto escolar. Los autores concluyeron que las intervenciones basadas en resiliencia fortalecen significativamente esta capacidad y constituyen una estrategia efectiva para promover factores protectores frente a la adversidad.

2.1.2 Nacionales

El estudio realizado por Obregón (2019), buscó identificar la relación entre resiliencia y la agresividad/victimización en adolescentes de dos instituciones educativas del

distrito de Los Olivos. El grupo de participantes estuvo compuesto por 330 alumnos, de ambos géneros, matriculados en tercero y cuarto de educación secundaria. Las pruebas utilizadas fueron: la escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993) ajustada por Novella (2002) y el cuestionario de agresividad y victimización de Orpinas y Frankowski (2001) adaptado por López (2002). Los resultados del estudio revelaron una asociación estadísticamente notable entre la resiliencia (r = -.304) y la victimización por acoso escolar (r = -.384), esta correlación negativa indica que a medida que la resiliencia disminuye, la incidencia de victimización por acoso escolar tiende a aumentar entre los participantes del estudio.

En el estudio realizado por Cayetano (2020), se implementó un programa de inteligencia emocional para aumentar los niveles de resiliencia en 58 adolescentes de 13 a 14 años en la ciudad de Huamachuco – La Libertad. La muestra se dividió en un grupo control (29) y un grupo experimental (29). Se utilizó la escala de resiliencia (RS) desarrollada por Wagnild y Young en 1993. El programa consistió en 12 sesiones, y los resultados mostraron que ambos grupos comenzaron con porcentajes similares en el pretest (38%, M = -1.414) y concluyeron con un incremento significativo en el grupo experimental (51%, M = 17.276), lo que sugiere que el programa mejoró significativamente la resiliencia.

Guevara (2020), realizó un estudio acerca de la resiliencia en un programa denominado Afronta y su relación en adolescentes con alto riesgo de incurrir en delitos en Lima Sur. El grupo de investigación estuvo integrado por 26 individuos, cuyas edades variaron entre 13 y 18 años. Con el propósito de evaluar la resiliencia, se empleó la escala de resiliencia para adolescentes (ERA), adaptada por Prado y Del Águila (2000), con una confiabilidad de 0.86, asimismo, se aplicó la encuesta de valoración de riesgo infractor (EVRI-16), diseñada específicamente para el programa de prevención estratégica del delito. Los resultados mostraron diferencias significativas entre las mediciones del pre y postest (t = -6.298, gl = 25, p =0.000). Además, la media en el pretest (77.1538) fue inferior a la media en el postest (92.3462), lo que indica un aumento significativo en los niveles de resiliencia de los participantes como resultado de su participación en el programa.

En el estudio realizado por Chirinos (2020), se investigó el nivel de percepción de la violencia escolar entre adolescentes del distrito de Santa Anita. El grupo de investigación

estuvo integrado por 524 participantes entre los 11 y 18 años de edad. Para evaluar la percepción de la violencia, se aplicó el CUVE3- ESO, elaborado por Álvarez et al. (2006), con una confiabilidad de 0.93. Los resultados del estudio indican un nivel medio en violencia escolar general (53%), al igual que en la violencia verbal dirigida por los estudiantes hacia los profesores (48.8%), la violencia física directa (46.9%), y la violencia de exclusión social (47.1%). Por otro lado, se observan niveles altos de violencia verbal (51.1%) y de disrupción en el aula (46.4). Se deduce que los adolescentes exhiben un grado de percepción medio alto de la violencia escolar en el presente estudio.

Carmen y Guevara (2020) realizaron el diseño de un programa de resiliencia para disminuir la violencia escolar, dirigido a adolescentes de secundaria de entre 12 a 17 años en la ciudad de Chiclayo. Utilizando la teoría propuesta por Wolin y Wolin (1999), el cual consta de 16 sesiones, estructuradas para abordar aspectos claves de la resiliencia, como la autoestima, el control emocional, la toma de decisiones y la empatía, entre otros. Este programa no solo buscó disminuir la violencia escolar, sino también crear un ambiente escolar más saludable y positivo, fomentando habilidades para la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la construcción de relaciones interpersonales respetuosas. El diseño y la implementación del programa tuvieron en cuenta las características culturales y contextuales de la ciudad de Chiclayo, adaptándose a las necesidades y realidades específicas de los estudiantes de la región.

Chacchi (2021), realizó un estudio para determinar la correlación entre resiliencia y acoso escolar en 306 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre 11 a 17 años en el distrito de Lurigancho - Chosica. Se utilizaron dos pruebas; la escala de resiliencia diseñada por Wagnild y Young (1993), adaptada por Gonzales (2017) y el autotest de acoso escolar, diseñado por Piñuel y Oñate (2005), adaptada por Orosco (2012). Los resultados revelaron una asociación inversa significativa entre la resiliencia y el acoso escolar ($r = -.197$, $gl = 306$, $sig. = .001$). A su vez, presentó los mismos indicadores en sus dimensiones; ecuanimidad ($r = -.144$, $sig. = .012$), perseverancia ($r = -217$, $sig. = .000$), confianza en sí mismo ($r = -.190$, $sig. = .001$), satisfacción personal ($r = - .152$, $sig. = .042$) y sentirse bien solo ($r = -.264$, $sig. = .000$). En conjunto, estas correlaciones negativas indican que a medida que la resiliencia disminuye, la incidencia de acoso escolar tiende a aumentar entre los participantes del estudio.

En la investigación de Falla (2021), se propuso la aplicación de un programa de inteligencia emocional para fortalecer la resiliencia en estudiantes del distrito de Sullana - Cieneguillo Norte, en edades de 11 y 14 años. La muestra estuvo compuesta por 102 participantes. Se aplicaron dos herramientas: la escala de metacognición emocional (ITMMS-24) de Salovey et al. (1995), adaptada por Fernández et al. (2004), y la escala de resiliencia (RS) desarrollada por Wagnild y Young (1993), adaptada por Novella (2002). Los resultados mostraron diferencias significativas entre las medias antes y después del programa (estadístico de 108, gl = 102, p = 0.005). Ambos grupos comenzaron con promedios bajos en el pretest (46.1%) y concluyeron con un promedio alto del 56% en el postest del grupo experimental, lo que indica que el programa mejoró significativamente tanto la resiliencia como la inteligencia emocional.

Ramírez (2021), realizó un estudio sobre la proactividad y la resiliencia mediante un programa educativo llamado Búsqueda de la Excelencia en el distrito de Surco. La muestra incluyó a 90 adolescentes entre los 12 a 14 años, divididos en grupo control (45) y grupo experimental (45). Los datos se recopilaron utilizando la escala de proactividad (EP), elaborada por Morales en 2017 y la Escala de Resiliencia (RS), diseñada por Wagnild y Young en 1993 y adaptada por Novella en 2002. El programa consistió en 20 sesiones, y los resultados indicaron que ambos grupos comenzaron con promedios similares en el pretest (M = 96.82) y concluyeron con un aumento significativo en el grupo experimental 83.53% del postest (M = 146.16), lo que indica que el programa mejoró significativamente la resiliencia.

Liviapoma (2025), realizó una revisión sistémica sobre la violencia escolar, sus factores de riesgo y las estrategias de intervención empleadas para su prevención. Siguió la metodología PRISMA y comprendió 65 estudios publicados entre los años 2018 y 2024. Los resultados evidenciaron que las intervenciones más efectivas fueron de carácter integral, centradas en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, la promoción de factores protectores y la participación de la comunidad educativa. Asimismo, el estudio identificó que las estrategias preventivas implementadas de manera continua favorecen la reducción de la violencia escolar y fortalecen la convivencia en las instituciones educativas. Se concluyó que las intervenciones psicoeducativas constituyen una estrategia eficaz para disminuir las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Resiliencia

Según Wagnild y Young (1993), la resiliencia es una característica esencial de la personalidad del individuo que limita el impacto del estrés. Este concepto se desglosa en dos factores principales: el componente personal y la aceptación de uno mismo y de la vida. Dentro de estos factores, se integran diversas capacidades, tales como el sentido del humor, el compañerismo, la autonomía, la toma de decisiones, la autoconfianza y el proyecto de vida, entre otros. Estas capacidades ayudan a la persona a afrontar mejor las situaciones adversas y conservar su equilibrio emocional.

Por su parte, Wolin y Wolin (1999) señalan que, frente a una adversidad, la persona puede experimentar un impacto inicial, no obstante, esa misma experiencia también puede convertirse en una oportunidad para poner en marcha recursos de afrontamiento y generar cambios favorables. Desde esta mirada, una persona resiliente suele mostrar características como autoestima, creatividad, regulación emocional, autoconocimiento, motivación e inteligencia emocional. Dichos recursos no solo favorecen la recuperación ante las dificultades, sino también el aprendizaje y crecimiento personal a partir de ellas.

En una línea parecida, Grotberg plantea que la resiliencia es una capacidad humana que puede estar presente en todas las personas y que les permite enfrentar contextos difíciles de una manera más constructiva. Un ejemplo que respalda esta perspectiva es que, incluso en condiciones consideradas desesperadas, alrededor del 33% de la población mundial demuestra regularmente ser resiliente sin necesidad de estimulación previa específica (Reyzábal y Sanz, 2014).

La presente investigación se sustenta en las propuestas teóricas de Wagnild y Young (1993) en cuanto al instrumento de medición, y de Grotberg (1995) en relación con el fundamento teórico de la resiliencia, donde se promueve un enfoque que se centra en identificar fortalezas, oportunidades y posibilidades, en lugar de enfocarse exclusivamente en las dificultades. En este contexto, la resiliencia se concibe como un proceso dinámico que implica adaptaciones exitosas frente a amenazas significativas para el desarrollo de los adolescentes dentro de las escuelas.

Teoría del modelo tríadico de la resiliencia

Grotberg (1995), quien lideró uno de los primeros proyectos de investigación internacional basado en los principios de la resiliencia, conocido como "the International resilience project", propuso un modelo para esta capacidad a través de tres expresiones; "yo tengo", "yo soy" y "yo puedo". Estas dimensiones reúnen recursos personales y sociales que ayudan a la persona a enfrentar situaciones difíciles y a responder de mejor manera ante la adversidad (Munist et al., 1998, pp. 22-23). Desde esta propuesta, la resiliencia se organiza en tres niveles considerados fundamentales:

1. Fortaleza intrapsíquica (yo soy)

Se relaciona con la fortaleza interna y la autopercepción. Incluye la autoestima, la autoconfianza, la resiliencia emocional y la percepción positiva de uno mismo. Representa la base psicológica de la resiliencia (Munist et al., 1998). Algunas de las características:

- Alguien que goza de la aprobación de la mayoría de las personas.
- Alguien generalmente serena y dispuesta a mantener una actitud positiva.
- Un individuo que alcanza sus metas y planifica para su futuro.
- Alguien que muestra respeto tanto por sí mismo como por los demás.
- Una persona con capacidad para comprender y preocuparse por el bienestar de los demás.
- Un individuo que asume la responsabilidad de sus acciones y enfrenta las consecuencias.
- Alguien con autoconfianza, optimismo y esperanza en lo que depara el futuro.

2. Habilidades interpersonales y sociales (yo puedo)

Abarca las habilidades interpersonales y sociales que permiten a una persona interactuar de manera efectiva con los demás, resolver conflictos, establecer relaciones saludables y funcionar adecuadamente en situaciones sociales (Reyzábal y Sanz, 2014). Algunas de las características:

- Ser capaz de generar ideas frescas o explorar nuevas direcciones para abordar cuestiones.
- Persistir y llevar a cabo una tarea hasta su conclusión.
- Descubrir el lado humorístico de la vida y utilizarlo como una forma de aliviar la tensión.
- Comunicar mis pensamientos y emociones de manera efectiva en mis interacciones.

- Resolver conflictos en diversos contextos: académico, laboral, familiar o social.
- Mantener el control de mi conducta, mis emociones y mis impulsos, y expresar mis sentimientos de manera apropiada.
- Tener la capacidad de pedir asistencia cuando la necesite.

3. Soporte social y recursos externos (yo tengo)

Se refiere al apoyo social y los recursos disponibles en la vida de una persona. Incluye las relaciones familiares, amistades, conexiones con otros individuos y la disponibilidad de servicios y recursos que pueden ser fundamentales para enfrentar desafíos (Salgado, 2005). Algunas de las características:

- Individuos en mi círculo familiar en los que puedo depositar mi confianza y que me brindan amor incondicional.
- Personas ajenas a mi núcleo familiar en las que puedo confiar completamente.
- Normas que establecen límites en mi conducta.
- Personas que me motivan a desarrollar mi independencia.
- Ejemplos de buenas conductas a seguir.
- Disponibilidad de servicios de atención médica, educación y servicios sociales que satisfacen mis necesidades.

Según Grotberg, la resiliencia no depende de un solo nivel, ni es necesario tener todos los niveles anteriores al mismo tiempo. En otras palabras, no basta con tener modelos positivos (yo tengo), si no se posee una fortaleza interna (yo soy) o habilidades interpersonales (yo puedo). Del mismo modo, tener una autoestima sólida (yo soy) no garantiza la resiliencia si no se pueden establecer conexiones efectivas con los demás (yo puedo) o no se cuenta con apoyo social (yo tengo). Por lo tanto, la resiliencia se entiende como una interacción entre todos estos niveles. Cada uno de estos aspectos contribuye a la capacidad de una persona para ser resiliente (Reyzábal y Sanz, 2014).

Reconocer las circunstancias desafiantes y comprender los fundamentos básicos de la resiliencia son pasos cruciales para fomentarla en uno mismo y en los demás. Esto no solo proporciona apoyo, sino que también fortalece las habilidades necesarias para afrontar los obstáculos que la vida presenta (Salgado, 2005).

2.2.2 Violencia escolar

Dollard y Miller (1944) plantean que la frustración puede dar lugar a conductas agresivas. Esto sucede cuando la persona encuentra obstáculos para lograr lo que espera o desea, y esta tensión termina expresándose de forma inadecuada. En los niños, esta reacción puede aparecer con mayor facilidad porque aún están aprendiendo a manejar sus emociones y a responder ante situaciones difíciles. Por ello, desarrollar tolerancia a la frustración favorece una mejor adaptación y una convivencia más adecuada con los demás.

Por otro lado, Skinner (1953) indica que la conducta se forma o desaparece dependiendo de las consecuencias que la siguen, a través de refuerzos (como premios materiales o elogios, que aumentan la conducta) y castigos (que la reducen). Esto significa que la agresión se aprende, se mantiene y se elimina mediante estos procesos. La violencia se adquiere de manera temprana y fácilmente cuando resulta en éxito, ya sea porque el niño recibe aprobación social o elimina estímulos desagradables, haciendo que sea probable que repita comportamientos agresivos en el futuro para lograr los mismos resultados. No todos los individuos reaccionan de la misma forma a la exposición a escenas violentas, ello varía entre personas y situaciones, aunque la influencia puede ser significativa.

Por su parte, Bandura evidenció que, tanto en contextos de laboratorio y en la vida cotidiana, observar violencia genera una propensión a la violencia, ya sea en películas, dentro de nuestros hogares, en entornos urbanos o en instituciones educativas. Un caso evidente se demostró en el estudio con el muñeco bobo, donde los niños preescolares imitaron conductas violentas hacia el muñeco después de ver el modelo en adultos, todo lo contrario, al grupo control, que no estuvo expuesto al modelado (Bandura y Walters, 1963/2002).

Bandura (1963/2002) coincide con Skinner en que la conducta se aprende y el reforzamiento es decisivo para el aprendizaje, pero difiere de él en su interpretación de la naturaleza del reforzamiento. La perspectiva de Bandura constituye una teoría del aprendizaje que explora cómo se configura y transforma el comportamiento en un entorno social. En el marco de este estudio, se empleará la teoría del aprendizaje social.

Teoría del aprendizaje social

Bandura (1963) profundizó en la explicación de la conducta violenta como resultado del aprendizaje a través de la imitación de modelos violentos. Sin embargo, demuestra que la simple observación de modelos agresivos es insuficiente para replicar dicho comportamiento, indicando que este también se desarrolla por procesos cognoscitivos internos o de pensamiento. Enfatizó que la manifestación de una conducta agresiva depende de una compleja interacción entre elementos del entorno y elementos individuales, los cuales interactúan entre sí (Schultz y Schultz, 2002).

En una de las investigaciones realizadas, se comparó la conducta de dos grupos de niños participantes, uno de los grupos estuvo compuesto por niños que mostraban un alto nivel de agresividad, mientras que el otro grupo estaba integrado por niños inhibidos, los resultados demostraron que el comportamiento de los niños replicaba el comportamiento de sus progenitores. Esto revela que presenciar a otros comportarse agresivamente, podría aumentar la tendencia a la agresión en los niños. Además, resaltó que no imitamos de manera automática a quien observamos, sino que realizamos una elección consciente de actuar de la misma manera, este proceso se conoce como efecto modelado. Cuando un modelo agresivo recibe recompensas por su conducta, los niños tienden a mostrar un mayor nivel de agresividad, ya que observan y aprenden no solo cómo ser agresivos, sino también cuáles son los resultados, ya beneficiosos o perjudiciales (Schultz y Schultz, 2002).

Modelamiento

"La idea básica de Bandura es que el aprendizaje puede ocurrir mediante la observación o el ejemplo de manera intencional o accidental, más que solo por el reforzamiento directo" (Schultz y Schultz, 2002, p. 399). Desde temprana edad, construimos respuestas a los patrones que la sociedad nos presenta; inicialmente los padres desempeñan un papel fundamental como nuestro primer modelo y a medida que crecemos nuestro entorno social adquiere una influencia significativa. Por lo cual, se detallarán tres factores que influyen en el modelamiento:

- Atributos de los modelos. Indica que somos más propensos a ser influenciados por aquellos que se asemejan a nosotros que por aquellos que difieren de nosotros. Tanto en

la observación de un modelo real, la edad y el sexo.

- Características de los observadores. Indica que las personas con baja autoestima y poca confianza en sí mismas (dependientes e inseguros) tienen una mayor propensión a copiar el comportamiento de un modelo en comparación con sus equivalentes.

- Resultados gratificantes vinculados a comportamientos. La observación de un modelo que recibe recompensas o castigos por exhibir ciertos comportamientos influye en la imitación.

Mecanismos de adquisición de conocimientos por la observación

Los cuales están regidos por cuatro mecanismos relacionados:

- Proceso de observación. Destaca que el sujeto debe ser capaz de percibir el modelo con la suficiente precisión para obtener la información requerida para replicar la conducta. Por ejemplo, los modelos que proyectan una apariencia confiada y atractiva, como las celebridades, tienden a atraer una mayor atención y son más propensos a ser imitados que aquellos modelos que carecen de esos atributos.

- Proceso de retención. Para retener lo que hemos observado, debemos codificarlo y representarlo de manera simbólica en nuestra mente (proceso cognoscitivo). Estos procesos internos de codificación y representación simbólica son fundamentales, ya que nos permiten desarrollar y, en ocasiones, modificar nuestra conducta.

- Proceso de producción. La traducción de imágenes y representaciones simbólicas en acciones concretas requiere la ejecución de procesos de producción. Esto implica la práctica de los movimientos físicos y la retroalimentación, con el fin de lograr un desempeño suave y preciso del comportamiento.

- Proceso de incentivo y motivación. Afirma que la recompensa favorece el proceso de aprendizaje, pero no es estrictamente necesaria para que se produzca el aprendizaje. Otros estímulos, como ruidos intensos, luces llamativas y videos estimulantes pueden captar nuestra atención e influir en el aprendizaje sin depender exclusivamente de recompensas.

Conforme nuestras habilidades cognitivas se desarrollan y adquirimos un mayor conocimiento sobre la conducta que estamos observando, prestamos una atención más aguda al modelo y percibimos la conducta con mayor detenimiento. Es importante indicar que el refuerzo no cambia la conducta de manera inmediata. Más bien, influye en la posibilidad de que esta se repita, ya que la persona reconoce qué comportamiento ha sido reforzado y espera obtener nuevamente un resultado favorable si actúa del mismo modo en otra situación (Bandura y Walters, 1963/2002).

Desde esta perspectiva, también resultan importantes dos ideas vinculadas a la manera en que la persona piensa sobre sí misma y regula su conducta:

a) Autorreforzamiento.

Consiste en la capacidad de evaluarse a uno mismo a partir de metas, expectativas o criterios personales. Cuando siente que actuó bien o que alcanzó lo que esperaba, puede experimentar satisfacción, orgullo o tranquilidad. En cambio, si considera que no alcanzó sus propios estándares, pueden aparecer emociones como culpa, vergüenza o malestar. De este modo, la propia valoración personal también influye en la forma de actuar (Bandura y Walters, 1963/2002).

b) Autoeficacia.

Hace referencia a la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para enfrentar situaciones difíciles, resolver problemas o cumplir determinadas metas. Las personas con baja autoeficacia tienden a creer que no pueden controlar los eventos de su vida y, por ello, pueden anticipar el fracaso incluso antes de intentar actuar. En cambio, aquellos que confían en su capacidad suelen asumir los retos con mayor seguridad, fijarse metas más altas y perseverar con constancia ante las dificultades (Schultz y Schultz, 2002).

Algunas condiciones mejoran la autoeficacia:

- Proporcionar modelos a seguir que demuestren un buen desempeño.
- Fortalecer la activación fisiológica a través de una dieta adecuada y la participación en programas de ejercicio, lo que incrementa la energía, la vitalidad y el afrontamiento.

Bandura destaca la importancia del autorreforzamiento (recompensarnos o

castigarnos a nosotros mismos) y la autoeficacia (la creencia en nuestra capacidad para enfrentar desafíos). En su investigación, aplicó estos conceptos para ayudar a las personas a desarrollar confianza en sí mismas, lidiar con desafíos, mejorar relaciones y aprender de los errores.

2.3 Marco conceptual

- Adolescente: Es un "período de transformación marcado por cambios en el cuerpo, la identidad y las relaciones interpersonales". Los desafíos y las "experiencias de los adolescentes pueden variar según el contexto" en el que se desenvuelvan (Munist et al., 1998, pág. 46).

- Resiliencia: Es la habilidad para avanzar a pesar de los desafíos de la vida, convirtiendo el trauma en cambios positivos y/o correctivos (Rutter, 2006).

- Violencia: Es el uso intencionado de la fuerza física o el poder, ya sea mediante amenazas o acciones concretas, con la intención de causar daño físico, trauma psicológico, muerte o privaciones (OMS, 2002).

- Violencia escolar: Es la existencia de conductas intencionales de hostigamiento, repeticiones sistemáticas mantenidas en el entorno escolar, y por una duración prolongada en el tiempo (Reyzábal y Sanz, 2014).

III. HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis de la investigación

3.1.1 Hipótesis general

H_1: El programa de resiliencia influirá significativamente en la reducción de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima.

3.1.2 Hipótesis específicas

$H_{1.1}$: No existirán diferencias significativas entre los GE y GC en el pretest en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima.

$H_{1.2}$: Los niveles de resiliencia en los adolescentes del GC y GE del Cercado de Lima serán predominantemente bajos en el pretest.

$H_{1.3}$: Los niveles de violencia escolar en los adolescentes del GC y GE del Cercado de Lima serán predominantemente altos en el pretest.

$H_{1.4}$: La media de resiliencia en los adolescentes del GE del Cercado de Lima aumentará significativamente en el postest.

$H_{1.5}$: Existirán diferencias significativas en la violencia escolar en el GE entre el pretest y postest, siendo menor la media en el postest.

$H_{1.6}$: El programa de resiliencia influirá significativamente en la reducción de la violencia escolar en los adolescentes del GE, con un efecto mayor en las mujeres del Cercado de Lima.

3.2 Identificación de variables

Variable independiente : Programa de Resiliencia

Definición conceptual : La resiliencia, entendida como un atributo de la personalidad que atenúa los impactos adversos y promueve la capacidad de adaptación (Wagnild y Young, 1993), puede fortalecerse mediante intervenciones planificadas. En este sentido, el programa de resiliencia "Fortaleza en las aulas" es un conjunto de sesiones y actividades desarrolladas en tutoría para fortalecer la resiliencia en adolescentes de secundaria, basado en el modelo triádico de Grotberg (1995) ("yo soy", "yo puedo" y "yo tengo"), que promueve habilidades de afrontamiento, favoreciendo la adaptación positiva y la recuperación ante dificultades.

Definición operacional:

El programa de resiliencia se operacionaliza como la ejecución de 12 sesiones planificadas, desarrolladas una vez por semana durante 45 minutos, además de una sesión inicial de pretest y una sesión final de postest, dirigidas a los adolescentes participantes. La implementación del programa se verifica mediante el cumplimiento de sesiones y una evaluación formativa al finalizar cada sesión (exposiciones, productos de trabajo y/o tareas asignadas por el facilitador). El efecto del programa se establece comparando los resultados del pretest y postest obtenidos en la escala de resiliencia de Wagnild y Young y en el cuestionario del CUVE3-ESO.

Variable dependiente : Violencia escolar

Definición conceptual:

La violencia escolar se refiere a conductas desorganizadas que se ejecutan de forma intencionada con el propósito de perjudicar o causar daño a terceros, de manera inmediata y sostenida, aprovechando un dominio real o percibido sobre sus compañeros. En este contexto, se entiende la violencia como un comportamiento deliberado que causa daño o perjuicio a otros (Álvarez, et al., 2013).

Definición operacional:

Se medirá con el cuestionario CUVE3-ESO, elaborado por Álvarez et al. (2013), compuesto por ocho dimensiones: violencia verbal del estudiante hacia el estudiante, con los ítems 1, 2, 3, 4; violencia verbal del estudiante hacia el profesorado, con los ítems 5, 6, 7; violencia física directa y amenazas entre estudiantes, con los ítems 8, 9, 10, 11, 12; violencia física indirecta por parte del estudiante, con los ítems 13, 14, 15, 16, 17; exclusión social, con los ítems 18, 19, 20, 21; violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, con los ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31; disrupción en el aula, con los ítems 32, 33, 34; violencia de profesorado hacia los estudiante, con los ítems 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44. La escala de medición es ordinal, de formato Likert de 5 puntos de respuesta, la calificación es de forma informatizada.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Tipo y diseño de investigación

La orientación de este estudio se basa en un enfoque cuantitativo, ya que implica el análisis estadístico de los datos. Además, utiliza un diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes con pretest y postest, empleándose una medición inicial y final a un GE que recibe el programa, y a un GC que no recibe tratamiento, a fin de comparar los cambios obtenidos en ambos grupos. Al no realizarse una asignación aleatoria, permite aproximarse al efecto del tratamiento y fortalecer la validez interna del estudio (Campbell y Stanley, 1966/1995).

La estructura que resume este estudio es la siguiente: dos grupos no equivalentes.

GE	O_1	X	O_2
GC	O_3	-	O_4

Fuente: Campbell y Stanley (1966/1995)

4.2 Participantes

4.2.1 Población

Según Kerlinger y Lee (1973/2002) la población está constituida por el conjunto de elementos que comparten características comunes y que son objeto de estudio. En la presente investigación, la población estuvo conformada por 327 adolescentes matriculados en el nivel secundario de una institución educativa ubicada en el Cercado de Lima durante el año 2024. Esta población estuvo constituida por adolescentes matriculados en los diferentes grados del nivel secundario, constituyéndose dicha institución en el contexto educativo donde se desarrolló el estudio.

Tabla 1

Población de adolescentes matriculados en el nivel secundario de una IE del Cercado de Lima

Secciones	Cantidad	Hombres	%	Mujeres	%	Total %
1° sec. A	26	12	3.67	14	4.28	7.95
1° sec. B	20	12	3.67	8	2.45	6.12
1° sec. C	26	18	5.5	9	2.75	8.25
2° sec. A	33	22	6.73	11	3.36	10.09
2° sec. B	35	19	5.81	16	4.89	10.7
3° sec. A	29	15	4.59	13	3.98	8.57
3° sec. B	29	17	5.2	12	3.67	8.87
4° sec. A	33	24	7.34	9	2.75	10.09
4° sec. B	28	16	4.89	12	3.67	8.56
5° sec. A	22	10	3.06	12	3.67	6.73
5° sec. B	26	18	5.5	8	2.45	7.95
5° sec. C	20	13	3.98	7	2.14	6.12
Total	327	196	59.94%	131	40.06%	100%

Nota: Elaborado a partir de los registros de matrícula de la institución educativa, 2024.

4.2.2 Muestra

La muestra constituye un subconjunto de la población seleccionado para participar en una investigación (Kerlinger y Lee, 1973/2002). En el presente estudio, la muestra estuvo conformada por 49 adolescentes matriculados en una misma institución educativa ubicada en el Cercado de Lima. Los participantes pertenecieron a las secciones A y B, conformadas por 25 y 24 adolescentes, respectivamente.

Tabla 2

Muestra de adolescentes participantes en el programa de resiliencia

Secciones	Cantidad	Hombres	%	Mujeres	%	Total
A	25	17	34.69 %	8	16.33 %	51.02%
B	24	12	24.49 %	12	24.49 %	48.98%
Total	49	29	59.18 %	20	40.82 %	100%

Nota: Elaborado a partir de la nómina de matrícula de la IE, 2024.

4.2.3 Muestreo

Según Kerlinger y Lee (1973/2002), el muestreo no probabilístico implica la selección no aleatoria de elementos de la población, generalmente basada en la conveniencia o disponibilidad. Específicamente, se opta por el enfoque de muestreo intencional, donde los elementos son seleccionados según criterios o juicios predefinidos por el investigador y en función de las características requeridas para el desarrollo del estudio.

En el presente estudio, la selección de los participantes se realizó considerando los criterios establecidos para la investigación y la aplicación del programa de resiliencia.

Factores de inclusión:

- Adolescentes con un bajo nivel de resiliencia en la evaluación inicial.
- Adolescentes asociados a situaciones de violencia escolar, ya sea como víctima o victimario.
- Adolescentes que contaron con la autorización correspondiente para participar en la investigación.

Factores de exclusión:

- Adolescentes que presentaron requerimientos educativos especiales vinculados a discapacidad.
- Adolescentes que faltaron a la aplicación de los instrumentos o presentaron ausencia de respuestas que impidiera el análisis de los resultados.
- Adolescentes que registraron más del 30% de inasistencia a las sesiones del programa de resiliencia.

4.3 Técnica de recolección de datos

La metodología empleada se basó en el uso de cuestionarios, los cuales permiten la obtención de información vinculada a la investigación a través de preguntas autoadministradas de opción múltiple, donde el encuestado elige únicamente una.

Resiliencia

La variable en estudio será evaluada mediante el uso de la escala de resiliencia elaborada por Wagnild y Young en 1993, originaria de Estados Unidos. Se aplica de manera

colectiva a adolescentes. El tiempo estimado para completar la evaluación oscila entre 25 y 30 minutos. La escala abarca cinco dimensiones clave: satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y perseverancia, compuestas por 25 ítems. Los participantes expresarán su grado de conformidad con cada ítem utilizando una escala de evaluación tipo Likert de 7 puntos, en la cual 1 representa el máximo desacuerdo y 7 el máximo acuerdo. La puntuación total de los participantes se calculará sumando los puntajes asignados a cada ítem, aquellos que obtengan una puntuación total de 131 a 175 serán considerados indicadores de un mayor nivel de resiliencia.

El instrumento original demostró una alta confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de .85. Además, las correlaciones obtenidas variaron entre .37 y .75, las cuales resultaron ser significativas a un nivel de $p < .001$.

En población adolescente peruana se reportan evidencias recientes de validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young durante el 2021. En una muestra de 500 adolescentes de Tarapoto, se hallaron concordancias de validez de contenido entre .98 y 1, con un coeficiente alfa de Cronbach de .81 y un omega de McDonald de .97. Asimismo, en 383 escolares adolescentes de Piura se reportaron índices favorables de validez (KMO=0.913) y confiabilidad de .90, concluyéndose que el instrumento es adecuado para su uso en adolescentes escolares.

Violencia escolar

La variable en estudio será evaluada mediante el uso del CUVE3-ESO, elaborado por Álvarez, Núñez y González en 2013, de origen español. Este instrumento se aplica de manera colectiva y requiere aproximadamente entre 15 y 20 minutos para su completitud, dirigido a adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 19 años. El cuestionario abarca ocho dimensiones específicas: violencia verbal del estudiante hacia el estudiante, violencia verbal del estudiante hacia el profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumno, exclusión social, violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, disrupción en el aula, y violencia de profesorado hacia el estudiante, compuestas por un total de 44 ítems, los cuales se puntúan en una escala tipo Likert de 5 puntos, con calificación informatizada.

En términos de confiabilidad, la escala presenta una alta consistencia interna con un coeficiente de alfa de Cronbach de .93. En cuanto a la validez del contenido y de los factores que la componen, se observa un rango entre .71 y .87. Los resultados del análisis factorial, expresados mediante el índice KMO (.95) y la prueba de Bartlett (Chi-cuadrado = 45836.70; gl = 946; p = .000), indican que los enunciados están significativamente correlacionados, respaldando así la validez y la consistencia de la escala en el contexto de la investigación.

En población escolar adolescente peruana se reportan evidencias recientes de validez y confiabilidad del CUVE3-ESO. En una muestra de 223 adolescentes de secundaria de una institución educativa de Huaraz en el 2024, el instrumento mostró una validez de contenido de 1 y alta confiabilidad de alfa de Cronbach de .93 y un omega de McDonald de .93. Asimismo, en 301 adolescentes de Lima Norte en el 2020, se reportó una confiabilidad adecuada mediante el omega de McDonald de .94, concluyéndose que el cuestionario presenta evidencia adecuada para su aplicación en adolescentes.

Validez de los instrumentos

En este estudio, se aplicó un programa de resiliencia para disminuir la violencia escolar en adolescentes del nivel de secundaria, por lo tanto, es requisito fundamental validar los instrumentos a emplear (programa y cuestionarios).

Alarcón (2013) señala que, en una encuesta piloto, el cuestionario y los procedimientos de estudio, son evaluados previamente antes de su implementación general. Por lo tanto, esta prueba piloto estuvo percibida por 214 adolescentes representativos de la población de estudio, con edades comprendidas entre los 14 a 17 años, de ambos géneros que cursan la secundaria.

Validez de contenido

Se comenzó validando el programa de resiliencia basado en el modelo tríadico de Grotberg (1995), utilizando la V de Aiken con calificación politómica, el cual fue evaluado por seis jueces expertos. A su vez, los demás instrumentos fueron adaptados a la realidad peruana mediante la evaluación de diez jueces expertos (ver Tabla 3), de acuerdo a los criterios de pertinencia, relevancia y claridad. Penfield y Giacobbi (2004) señalan que un

ítem es considerado válido si cuenta con un valor de V de Aiken mayor o igual a .80.

Tabla 3

Validez de contenido de los instrumentos a través de la V de Aiken

Instrumentos	Jueces	criterios			Validez
		Pertinencia	Relevancia	Claridad	
Programa de Resiliencia	6				.942
Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993)	10	0.99	0.97	0.98	.981
Cuestionario CUVE3-ESO (Álvarez et al., 2013)	10	1.00	1.00	0.97	.991

Nota: Validez de contenido por diez jueces expertos (2024)

Validez discriminante

Los resultados de la prueba t muestran diferencias significativas (p = .001) entre los grupos con puntuaciones bajas y altas (ver Tabla 4). En la escala de resiliencia, los individuos con puntuaciones altas tienen en promedio 58 puntos más que aquellos con puntuaciones bajas, de manera similar, en el cuestionario de CUVE3-ESO, los individuos con puntuaciones altas tienen en promedio 72.49 puntos más que aquellos con puntuaciones bajas. Fornell y Larcker (1981), señalan que las diferencias de medias, respaldadas por un nivel de significancia estadísticamente significativo, confirman la validez discriminante de ambos instrumentos.

Tabla 4

Validez discriminante de los instrumentos

Instrumentos	Intervalo	N	Media	t	Sig.	Diferencias de medias
Escala de Resiliencia	Bajo	53	93.34	-21.624	< .001	-58.774
	Alto	53	152.11	-21.624	< .001	-58.774
Cuestionario CUVE3-ESO	Bajo	53	58.06	-27.996	< .001	-72.491
	Alto	53	130.55	-27.996	< .001	-72.491

Nota: La diferencia de medias corresponde a la comparación entre los grupos de puntuaciones bajas y altas.

Confiabilidad de los instrumentos

Además, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad de los instrumentos en sus versiones originales, en la aplicación piloto y en la aplicación correspondiente al estudio actual (ver Tabla 5). Este coeficiente permitió valorar la consistencia interna de los ítems de cada instrumento. Según Palella y Martins (2006), los valores iguales o superiores a .61 evidencian una confiabilidad aceptable.

La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) mostró coeficientes de .85 en su versión original, .90 en el estudio piloto y .76 en la aplicación actual. Estos resultados corresponden a niveles de confiabilidad muy alta y alto. En sus dimensiones, se encontraron coeficientes de .69 para satisfacción personal; .62 para ecuanimidad; .65 para sentirse bien solo; .73 para confianza en sí mismo y .61 para perseverancia. Todos los valores alcanzan el criterio mínimo establecido, por lo que las dimensiones presentan una confiablidad alta.

Por su parte, el Cuestionario CUVE3-ESO obtuvo coeficientes de .93 en su versión original, .95 en el piloto y .86 en el estudio actual, correspondientes a una confiabilidad muy alta. En cuanto a sus dimensiones, presentaron coeficientes de .79 en violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; .89 en violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; .82 en violencia física directa y amenazas entre estudiantes; .79 en violencia física indirecta por parte del alumnado; .75 en exclusión social; .93 en violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación; .86 en disrupción en el aula; y .93 en violencia del profesorado hacia el alumnado. Los valores obtenidos se ubican entre los niveles alto y muy alto, sin registrarse coeficientes inferiores al criterio mínimo de .61.

En conjunto, los resultados evidencian que ambos instrumentos presentan una consistencia interna adecuada para su aplicación en la muestra del estudio, respaldando su utilización para medir la resiliencia y la percepción de la violencia escolar.

Tabla 5

Confiabilidad de los instrumentos a través del alfa de Cronbach

Instrumento	Dimensiones	Ítems	Aplicación	Año	*n*	α	Interpretación
Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993)		25	Original	1993	810	.85	Muy alta
			Piloto	2024	214	.90	Muy alta
			Actual	2024	49	.76	Alta
	Satisfacción personal	5				.69	Alta
	Ecuanimidad	5				.62	Alta
	Sentirse bien solo	5	Actual	2024	49	.65	Alta
	Confianza en sí mismo	5				.73	Alta
	Perseverancia	5				.61	Alta
Cuestionario CUVE3-ESO (Álvarez et al., 2013) Dimensiones		44	Original	2013	2597	.93	Alta
			Piloto	2024	214	.95	Alta
			Actual	2024	49	.86	Alta
	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	4				.79	Alta
	Violencia verbal del alumnado hacia profesorado	3				.89	Muy alta
	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	5				.82	Muy alta
	Violencia física indirecta por parte del alumnado	5	Actual	2024	49	.79	Alta
	Exclusión social	4				.75	Alta
	Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	10				.93	Muy alta
	Disrupción en el aula	3				.86	Muy alta
	Violencia de profesorado hacia alumnado	10				.93	Muy alta

Nota: Confiabilidad ≥ 0.61 según Palella y Martins (2006).

4.4 Procedimiento de aplicación

Se gestionó la autorización del director de la Institución Educativa para llevar a cabo la implementación de las pruebas, así como la ejecución del programa de resiliencia. Posteriormente, se remitió a los padres el formulario de consentimiento informado, y una vez obtenido, se procedió a aplicar la escala de resiliencia (Wagnild y Young, 1993) y el CUVE3-ESO (Álvarez et al. 2013) en las aulas de los adolescentes participantes. La aplicación de ambos instrumentos se realizó considerando las indicaciones establecidas para su administración y procurando brindar a los adolescentes las orientaciones necesarias para el adecuado desarrollo de la evaluación.

Posteriormente, se llevó a cabo una depuración de los protocolos, siguiendo rigurosamente los factores de inclusión y exclusión, así como la identificación de ausencia de respuestas. Con los datos depurados, se avanzó con el programa de resiliencia dirigido al grupo experimental. El propósito principal de este programa es reducir los niveles de violencia escolar en las aulas, fortaleciendo la resiliencia de los adolescentes participantes. Para ello, se desarrollaron las actividades programadas de acuerdo con las sesiones establecidas, considerando los contenidos y estrategias previamente definidos para el fortalecimiento de las capacidades relacionados a la resiliencia. Una vez concluido la aplicación del programa, se procedió a realizar la evaluación posterior mediante la aplicación de los instrumentos correspondientes.

4.5 Método de análisis de datos

Se empleó la aplicación de hojas de cálculo Microsoft Excel y el software estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 25, para realizar el procesamiento de datos. En la evaluación de la confiabilidad del instrumento, se empleó el método de consistencia interna mediante el uso del coeficiente Alfa de Cronbach. Este procedimiento permitió determinar el grado de consistencia interna de los ítems de los instrumentos utilizados y verificar que presentaran niveles adecuados de confiabilidad para su aplicación en el estudio.

A continuación, se realizó el análisis de normalidad de los resultados mediante la prueba de Shapiro-Wilk ($n<50$), obteniéndose valores de p mayores y menores a .05, lo que

permitió identificar distribuciones normales y no normales. En función de estos resultados, se procedió a seleccionar las pruebas estadísticas correspondientes, empleándose pruebas paramétricas y no paramétricas en las contrastaciones de las hipótesis. La elección de estas pruebas se realizó considerando las características de los datos obtenidos y el cumplimiento de los supuestos estadísticos requeridos para cada procedimiento.

4.6 Aspectos éticos

La presente investigación se basa en los principios éticos delimitados en el Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú (2017), específicamente en los capítulos XI y XII, incluyendo los artículos 60° al 65°. Dichos lineamientos establecen la responsabilidad del autor de concebir una investigación que no solo alcance aceptabilidad social, sino que también resguarde de manera integral los derechos de los participantes.

En plena concordancia con las normas establecidas por la institución, el presente trabajo sigue criterios éticos rigurosos que trascienden los ámbitos profesional, personal y académico, destacando la importancia de los criterios morales, la salvaguarda de los derechos de propiedad intelectual y la recopilación de información relevante, asumiendo un compromiso explícito de respetar y aplicar el consentimiento informado de los participantes.

Asimismo, se consideró la participación voluntaria de los adolescentes, respetando su derecho a recibir información relacionada con las actividades desarrolladas durante la investigación. La información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, procurando preservar la confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del procesamiento y análisis de los datos recogidos durante la investigación, considerando los resultados del pretest y postest. Para el análisis inferencial, se emplearon pruebas *t* de Student y U de Mann-Whitney, según los supuestos de normalidad de los datos. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones y variables consideradas en el estudio. Finalmente, se presentan los resultados de la contrastación de las hipótesis planteadas, considerando las pruebas estadísticas correspondientes y el tamaño del efecto, con la finalidad de establecer la significancia y magnitud de las diferencias encontradas.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las comparaciones realizadas en el pretest y postest. En primer lugar, se comparan los niveles de violencia escolar entre el GE y GC antes de la aplicación del programa *Fortaleza en las aulas*, se realizó la prueba *t* para muestras independientes. Los resultados de esta comparación se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Comparación de la violencia entre el GE y GC en el pretest

			Total Pretest GE_GC
Prueba de Levene de igualdad de varianzas	F		.126
	Sig.		.725
prueba *t* para la igualdad de medias	*M* GE		120.80
	M GC		105.46
	t		3.372
	gl		47
	Sig. (bilateral)		.001
	Diferencia de medias		15.342
	Diferencia de error estándar		4.549
	d de Cohen		.98
	IC 95%	Inferior	6.190
		Superior	24.493

En la comparación de la violencia escolar entre el GE y GC en el pretest (tabla 6), la prueba *t* para la igualdad de medias reveló diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, $t\ (47) = 3.372$, $p < .001$. Asimismo, la media de violencia escolar fue mayor en el GE ($M = 120.80$) que en el GC ($M = 105.46$), con una diferencia de medias de 15.342 puntos. El tamaño del efecto es grande (*d* de Cohen = .98), lo que indica una diferencia relevante entre ambos grupos en la medición inicial.

En consecuencia, no se confirma la hipótesis especifica 1, debido a que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el GE y GC en el pretest. No obstante, esta diferencia inicial puede explicarse considerando el criterio de selección de los participantes para la intervención, debido a que el programa fue dirigido al grupo que presentaba mayores índices de violencia escolar.

Para presentar los niveles de resiliencia de los adolescentes antes y después de la intervención al GE y GC, se analizaron las frecuencias y porcentajes correspondientes al pretest y postest. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Niveles de resiliencia en el pretest y postest

Niveles de resiliencia	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	0	0	3	6.1
Moderadamente Alto	0	0	10	20.4
Moderado	4	8.2	11	22.4
Medio	12	24.5	13	26.5
Bajo	10	20.4	6	12.2
Muy Bajo	23	46.9	6	12.2
Total	49	100.0	49	100.0

La evaluación de los niveles de resiliencia en el pretest y postest (tabla 7), muestra que, en el pretest, el 67.3% de los adolescentes presentó niveles bajos y muy bajos de resiliencia, mientras que el 24.5% alcanzó un nivel medio y solo el 8.2% un nivel moderado. Asimismo, no se evidenciaron participantes en los niveles alto ni moderadamente alto. Estos resultados confirman que, antes de la intervención, predominaban claramente los niveles inferiores de resiliencia en la muestra estudiada.

En el postest, se observa una variación favorable en la distribución de los niveles de resiliencia. El 6.1% alcanzó un nivel alto, el 20.4% un nivel moderadamente alto y el 22.4% un nivel moderado. Asimismo, el nivel muy bajo disminuyó de 46.9% a 12.2%, mientras que el nivel bajo pasó de 20.4% a 12.2%. Estos resultados muestran un desplazamiento de los participantes desde los niveles inferiores hacia niveles superiores de resiliencia después de la intervención.

En este sentido, se observa que la mayoría de los participantes presentaban escasos recursos personales y emocionales para afrontar adecuadamente situaciones adversas. Por ello, se acepta la hipótesis especifica 2, concluyéndose que los adolescentes participantes tanto del GE y GC del Cercado de Lima mostraban, en su mayoría, bajos niveles de resiliencia en el pretest.

Para identificar los niveles de violencia escolar que presentaban los adolescentes del GE y GC antes de la aplicación del programa, se analizaron las frecuencias y porcentajes obtenidos en el pretest. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Niveles de violencia escolar del GE y GC en el pretest

Niveles de violencia escolar	Frecuencia	Porcentaje
Alto	34	69.4
Medio	14	28.6
Bajo	1	2.0
Total	49	100.0

La evaluación de los niveles de violencia escolar del GE y GC en el pretest (tabla 8) muestra que, de los 49 adolescentes evaluados, el 69.4% presentó un nivel alto de violencia escolar, el 28.6% mostró un nivel medio y solo el 2.0% tiene un nivel bajo. Estos resultados evidencian que, antes de la intervención del programa, predominaba el nivel alto de violencia escolar en el conjunto de participantes.

En este sentido, los hallazgos respaldan la hipótesis específica 3, ya que la mayoría de los adolescentes se encuentran en el nivel alto de violencia escolar, mientras que una proporción menor se ubicó en el nivel medio y solo una mínima proporción presentó un nivel bajo en el pretest. Por lo tanto, se acepta la hipótesis especifica 3, concluyéndose que los adolescentes participantes del Cercado de Lima presentaban, en su mayoría, un nivel alto de violencia escolar antes de la aplicación del programa.

Para determinar si existieron diferencias en la media de resiliencia del GE entre el prestest y el postest, se aplicó la prueba *t* para muestras emparejadas. Los resultados de esta comparación se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Comparación de la media de resiliencia del GE entre el pretest y el postest

		Total Pre y Post	*t*	gl	Sig.
Media		-23.878			
M pretest		105.88			
M postest		129.76			
Desv. Desviación		26.767	-6.244	48	.000
Desv. Error promedio		3.824			
d de Cohen		.89			
IC 95%	Inferior	-31.566			
	Superior	-16.189			

La comparación de la media de resiliencia del GE entre el pretest y el postest (tabla 9) muestra un incremento favorable después de la intervención. La media de resiliencia pasó de 105.88 en el pretest a 129.76 en el postest, evidenciándose una diferencia media de -23.878 puntos. Esta diferencia indica que los puntajes de resiliencia fueron superiores después de la aplicación del programa.

Asimismo, la prueba *t* de muestras emparejadas mostró una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones, $t\,(48) = -6.244$, $p < .001$. El intervalo de confianza del 95% para la diferencia se ubicó entre -31.566 y -16.189. Además, el tamaño del efecto obtenido mediante la *d* de Cohen fue de .89, considerado un efecto grande. En conjunto, estos resultados evidencian un incremento estadísticamente significativo de la resiliencia en el GE después de la aplicación del programa.

En consecuencia, se acepta la hipótesis especifica 4, concluyéndose que la media de resiliencia de los adolescentes del GE aumentó significativamente en el postest.

Para determinar las diferencias en los niveles de violencia escolar del GE entre el prestest y el postest, se realizó la comparación de medias mediante la prueba *t* para muestras emparejadas. Los resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10
Comparación de la violencia en el GE entre el pre y postest

	Media	*n*	Desv. estándar	Media de error estándar	*T*	*NS*	*d*	*Corrección de Hedges*
Total Pre	120.80	25	16.416	3.283	14.92	< .001	2.98	2.89
Total Post	66.72	25	11.542	2.308				

En cuanto a la comparación de la violencia escolar en el GE entre el pretest y postest (Tabla 10), los resultados de la prueba *t* para muestras emparejadas muestran que existieron diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones, evidenciando una disminución significativa en los niveles de violencia escolar, t (24) = 14.92; $p < .001$. Asimismo, se evidencia una disminución en la media de violencia escolar, pasando de 120.80 en el pretest a 66.72 en el postest.

La magnitud de este cambio, medida a través de la *d* de Cohen (d = 2.98), indica un efecto muy grande, lo que evidencia que el programa tuvo un impacto contundente y uniforme en la muestra estudiada. Considerando el tamaño de la muestra (n = 25), se reporta además la corrección de Hedges (g = 2.89), la cual, aunque ligeramente menor que la *d* de Cohen, confirma un efecto igualmente muy grande que valida la eficacia de la intervención.

En consecuencia, se acepta la hipótesis específica 5, concluyéndose que existen diferencias significativas en la violencia escolar en el GE entre el pretest y el postest, observándose menores niveles de violencia escolar en el postest.

Para determinar si existieron diferencias en la reducción de la violencia escolar según el sexo de los estudiantes del GE en el postest, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados de esta comparación se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Comparación de la reducción de violencia escolar en el GE por sexo en el postest

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	*Z*	*r* de Rosenthal	Sig.
Total Post Ge	Mujeres	8	15.69	125.50	46.500	125.500	-1.254	.251	.210
	Hombres	17	11.74	199.50					

En la comparación de la reducción de la violencia escolar en el GE por sexo en el postest (Tabla 11) muestran que las mujeres (n = 8) obtuvieron un rango promedio de 15.69 y una suma de rangos de 125.50, mientras que los hombres (n = 17) alcanzaron un rango promedio de 11.74 y una suma de rangos de 199.50. Asimismo, la prueba U de Mann-Whitney obtuvo un valor de U = 46.500, con un estadístico Z = -1.254 y una significancia de p = .210.

Dado que p = .210 es mayor que .05, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en la reducción de la violencia escolar según el sexo dentro del grupo experimental. Asimismo, el tamaño del efecto fue pequeño (r = .251). Aunque las mujeres presentaron un rango promedio mayor que los hombres, lo que descriptivamente indica una mayor reducción de la violencia escolar, esta diferencia no alcanzó significancia estadística. En consecuencia, no se confirma la hipótesis específica 6, concluyéndose que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la reducción de la violencia escolar entre mujeres y hombres del grupo experimental.

Para comparar los niveles de violencia escolar entre GE y GC después de la aplicación del programa Fortaleza en las aulas, se utilizo la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados de esta comparación se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12

Comparación postest de la violencia escolar entre el GE y el GC

	Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	*r de Rosenthal*	W de Wilcoxon	Z	Sig.
Total Post	GE	25	14.36	359.00	34.000	.76	359.000	-5.323	.001
	GC	24	36.08	866.00					

En la comparación de los resultados del postest de violencia entre el GE y GC (Tabla 12) muestran que el GE obtuvo un rango promedio de 14.36 y una suma de rangos de 359.00, mientras que el GC alcanzó un rango promedio de 36.08 y una suma de rangos de 866.00. Estos resultados evidencian que el GC presentó puntajes más altos de violencia en comparación con el GE.

Asimismo, la prueba *U de Mann-Whitney* arrojó un valor de U = 34.000, con un estadístico Z = -5.323 y una significancia de p = .001, evidenciando diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el postest. Del mismo modo, el tamaño del efecto, estimado mediante la r de Rosenthal ($r = .76$), evidencia una magnitud muy grande de la diferencia encontrada. Considerando que el GE obtuvo menores rangos promedio, se infiere que, después de la aplicación del programa de resiliencia, este grupo presentó menores niveles de violencia escolar en comparación al GC.

En conjunto, estos hallazgos respaldan la hipótesis general, al observarse una reducción significativa de la violencia escolar únicamente en el grupo que recibió el programa.

VI. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo principal determinar los efectos del programa de resiliencia *Fortaleza en las aulas* en la reducción de la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima. Para ello, se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes (GE y GC) y una muestra intencional de 49 participantes, utilizando mediciones de pretest y postest. Asimismo, además de evaluar la significancia estadística de los resultados, se estimaron los tamaños del efecto, lo que permite valorar la magnitud práctica de los cambios observados y aporta mayor solidez a los hallazgos. En este sentido, se busca comprender no solo si existieron cambios después de la intervención, sino también los procesos que podrían explicar dichos cambios, considerando que la resiliencia actúa como un recurso protector frente a situaciones de conflicto y violencia escolar.

Respecto a la hipótesis general, los datos indican que el programa de resiliencia sí generó cambios en el GE, especialmente en la reducción de la violencia escolar. Por el contrario, en el GC no se observaron cambios relevantes. En la comparación final entre ambos grupos, las diferencias fueron estadísticamente significativas ($U = 34.000$; $Z = -5.323$; $p < .001$) y, además, se obtuvo un tamaño del efecto grande ($r = .76$). Desde esa perspectiva, el programa marcó una reducción en la violencia escolar del grupo que recibió la intervención. En contraste, en el GC no se hallaron cambios significativos entre ambas mediciones ($Z = -0.853$; $p = 0.394$), lo que sostiene la idea de que la reducción observada en el GE no respondió a una variación espontánea, sino que se vincula con la intervención del programa de resiliencia. Este resultado puede explicarse porque la intervención no estuvo dirigida únicamente a modificar conductas violentas, sino a fortalecer capacidades asociadas a la convivencia, siguiendo el modelo triádico de Grotberg (1995), el cual promueve la regulación emocional, el afrontamiento y la interacción positiva con los pares. Por tanto, el desarrollo de recursos resilientes habría permitido que los participantes respondan de manera diferente ante situaciones conflictivas, disminuyendo la probabilidad de recurrir a comportamientos agresivos.

Estos hallazgos también son consistentes con la evidencia acumulada reportada por revisiones sistemáticas y metaanálisis recientes, los cuales señalan que las intervenciones

orientadas al fortalecimiento de la resiliencia y de las competencias socioemocionales favorecen la disminución de conductas violentas y mejoran la convivencia escolar (Llistosella et al., 2023; Liviapoma, 2025; Gaffney et al., 2021). Asimismo, coincide con investigaciones desarrolladas en contextos escolares peruanos que reportan mejoras significativas tras la implementación de programas dirigidos al fortalecimiento de la resiliencia (Obregon, 2019; Cayetano, 2020; Guevara, 2020; Chacchi, 2021; Ramírez, 2021). En el presente estudio, además de obtenerse diferencias estadísticamente significativas, el tamaño del efecto muy grande evidencia que el programa produjo cambios con relevancia práctica sobre la violencia escolar.

En relación con la primera hipótesis específica, se planteó que no existirían diferencias significativas entre el GE y GC en el pretest de violencia escolar. Sin embargo, los resultados evidenciaron un valor de $t = 3.372$, con $gl = 47$ y una significancia de $p = 0.001$, lo que concluye que sí existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos al inicio del estudio. Siendo el GE quien presentó un mayor puntaje promedio de violencia escolar ($M = 120.80$) en comparación con el GC ($M = 105.46$). No obstante, esta diferencia puede comprenderse a partir del criterio de selección de la muestra, debido a que la intervención fue dirigida intencionalmente al grupo que presentaba mayores índices de violencia.

En este sentido, aunque no se contó con grupos homogéneos en el pretest, este constituye una característica propia del diseño cuasiexperimental y de la intencionalidad de la intervención (Campbell y Stanley, 1995). Desde una perspectiva metodológica, esta decisión permitió evaluar el efecto del programa precisamente en los participantes que presentaban mayores índices de violencia. En esa misma línea, estudios como los de Guevara (2020) y Greco et al. (2019) muestran que los programas orientados al fortalecimiento de la resiliencia suelen aplicarse en grupos previamente identificados con mayores necesidades de atención, por lo que las diferencias iniciales no representan una amenaza para la interpretación de los resultados, sino que responden al criterio metodológico.

Respecto a la segunda hipótesis especifica, donde se planteó que los niveles de resiliencia en los adolescentes del GE y GC serían principalmente bajos en el pretest, se identificó que el 67.3% de los participantes presentó niveles bajos de resiliencia, mientras

que el 24.5% presentó un nivel medio y el 8.2% un nivel moderado. Este resultado confirma el planteamiento inicial y sugiere que, antes de la intervención, los participantes se encontraban con recursos resilientes limitados o insuficientemente desarrollados para afrontar de manera adaptativa las situaciones adversas (Wagnild y Young, 1993). Este comportamiento puede explicarse porque la adolescencia representa una etapa caracterizada por importantes cambios personales, familiares y sociales, los cuales incrementan la exposición a situaciones de presión y conflicto.

Este resultado es consistente con investigaciones previas que reportaron niveles iniciales bajos de resiliencia en adolescentes (Obregón, 2019; Cayetano, 2020; Guevara, 2020), las cuales señalan que las dificultades familiares, escolares y sociales influyen en el desarrollo de esta capacidad. Del mismo modo, Llistosella et al. (2023), en su estudio sistémico concluyen que las intervenciones escolares muestran mayores beneficios en adolescentes con menores niveles iniciales de resiliencia. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar programas orientados al fortalecimiento de la resiliencia, como un factor protector frente a la adversidad.

En la tercera hipótesis específica, se planteó que los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del GE y GC serían predominantemente altos en el pretest. Los resultados evidenciaron que el 69.4% de los participantes se ubicó en el nivel alto de violencia escolar, mientras que el 28.6% presentó un nivel medio y solo el 2% un nivel bajo. Esto confirma que previo a la intervención, la violencia escolar era un fenómeno relevante y presente en la mayoría de los participantes. Este comportamiento puede explicarse porque cuando los adolescentes cuentan con limitadas habilidades para regular sus emociones, afrontar conflictos y establecer relaciones interpersonales positivas, aumenta la probabilidad de que recurran a conductas violentas, como respuesta a situaciones de tensión, por lo que destaca la importancia de fortalecer factores protectores (Grotberg, 1995).

Estos hallazgos son consistentes con los estudios de Greco et al. (2019) y Ávila y Díaz (2020), quienes señalan que la violencia escolar es un problema recurrente en contextos educativos, especialmente en contextos urbanos donde se combinan factores sociales, emocionales y de convivencia. Asimismo, Liviapoma (2025) en su revisión sistémica determinó que las intervenciones preventivas orientadas al desarrollo de competencias

socioemocionales y al fortalecimiento de factores protectores representan una de las estrategias más eficaces para disminuir la violencia escolar. Si bien el nivel medio alto no implica la presencia de violencia extrema, sí evidencia interacciones asociadas con agresiones verbales, conductas disruptivas, exclusión social, los cuales pueden agravarse si no son atendidos oportunamente. En este sentido, el programa no solo estuvo orientado a reducir las manifestaciones violentas, sino también a fortalecer los recursos personales vinculados al afrontamiento, control de emociones y una sana convivencia entre adolescentes.

La cuarta hipótesis específica planteó que la resiliencia del GE aumentaría después de la intervención. Los resultados confirmaron que la media se incrementó de 105.88 en el pretest a 129.76 en el postest. Además, la diferencia de medias fue de -23.878, indicando que los puntajes finales superaron a los iniciales. La prueba t de muestras emparejadas mostró un resultado de t = -6.244, con gl =48 y p = .001, de modo que el cambio fue estadísticamente significativo. Este resultado puede explicarse porque el programa promovió el fortalecimiento de recursos personales mediante actividades orientadas al reconocimiento de fortalezas, regulación emocional, afrontamiento y la interacción positiva. Estos componentes favorecen el desarrollo de la resiliencia al incrementar la capacidad de los adolescentes para afrontar las dificultades de manera adaptativa (Wagnild y Young, 1993).

Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que también reportan mejoras en la resiliencia luego de trabajar aspectos emocionales y personales en adolescentes mediante intervenciones grupales (Chirinos, 2020; Chacchi, 2021). Asimismo, coinciden con Llistosella et al. (2023), quienes, mediante una revisión sistémica y metaanálisis, determinaron que los programas escolares basados en la resiliencia incrementan significativamente esta capacidad, especialmente en contextos educativos. En términos prácticos, estos resultados indican que los participantes finalizaron el programa con mayores herramientas para afrontar situaciones difíciles entre pares dentro de la escuela.

Respecto de la quinta hipótesis específica, se planteó que en el GE existirían diferencias significativas entre pre y postest en la violencia escolar, esperándose puntajes menores en la medición final. Los resultados confirmaron esta hipótesis, evidenciándose una disminución significativa de la violencia escolar tras la intervención (t (24) = 14.92; p =

.001). Asimismo, la violencia escolar disminuyó de manera notoria en el GE, la media bajó de 120.80 en el pretest a 66.72 en el postest, evidenciando una mejora tras la intervención. A ello se suma un tamaño del efecto alto (d = 2.98), lo que refuerza la relevancia del cambio encontrado. Este resultado puede explicarse porque las actividades desarrolladas durante el programa estuvieron orientadas al fortalecimiento de la resiliencia mediante el desarrollo de habilidades personales y socioemocionales (Grotberg, 1995), lo que permite brindar respuestas más adaptativas frente a situaciones de adversidad, reduciendo la probabilidad de recurrir a conductas agresivas y promoviendo relaciones interpersonales más positivas dentro del contexto escolar.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que han mostrado efectos favorables de programas orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales, resiliencia y habilidades sociales (Falla, 2021; Fonseca et al., 2022). Asimismo, son coherentes con la evidencia de Gaffney et al. (2021), quienes, mediante su revisión sistémica y metaanálisis, concluyeron que las intervenciones implementadas en el contexto escolar reducen significativamente la perpetración y la victimización asociadas a violencia entre adolescentes. En ese sentido, el programa aplicado desde tutoría constituye una estrategia pertinente para fortalecer factores protectores, mejorar la convivencia y reducir manifestaciones de violencia.

Por último, en la sexta hipótesis específica, se propuso que la influencia del programa en la reducción de la violencia escolar del GE sería mayor en las mujeres. Los resultados muestran que las mujeres obtuvieron un rango promedio de 15.69, mientras que los participantes varones alcanzaron un rango promedio de 11.74. Esto indica que, descriptivamente, las mujeres presentaron una mayor reducción de la violencia escolar. Sin embargo, la prueba U de Mann-Whitney evidenció un valor de U = 46.500, con Z = -1.254 y una significancia de p = .210, resultado que no alcanza el nivel de significancia estadística requerido. En consecuencia, no se puede afirmar que el programa haya tenido una influencia diferenciada según el sexo en esta muestra.

Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Carmen y Guevara (2020) quienes indican que las intervenciones basadas en resiliencia tienden a beneficiar a ambos géneros de manera similar, aunque el impacto puede variar según factores individuales y

contextuales, como el entorno familiar y escolar. La ausencia de diferencias significativas podría explicarse por el tamaño de la muestra, así como porque hombres y mujeres participaron en las mismas sesiones y actividades dentro del mismo contexto escolar, favoreciendo oportunidades de aprendizaje similares para ambos grupos. En este sentido, los resultados sugieren que la eficacia del programa podría estar relacionada con la participación en las actividades de fortalecimiento de la resiliencia que con el sexo de los participantes.

En síntesis, los resultados de esta investigación respaldan la efectividad del programa *Fortaleza en las aulas* para incrementar la resiliencia y reducir la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima. Los tamaños del efecto obtenidos evidencian que los cambios alcanzados no solo fueron estadísticamente significativos, sino también relevantes desde el punto de vista práctico. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que destacan la utilidad de intervenciones basadas en resiliencia y habilidades socioemocionales para fortalecer recursos personales y favorecer una convivencia escolar más positiva (Obregon, 2019; Cayetano, 2020; Guevara, 2020; Chacchi, 2021; Ramírez, 2021; Ávila y Díaz, 2020; Greco et al., 2019; Chirinos, 2020; Falla, 2021; Fonseca et al., 2022; Carmen y Guevara, 2020). En conjunto, los resultados permiten sostener que el fortalecimiento de la resiliencia constituye un mecanismo que favorece la disminución de la violencia escolar y contribuye a promover un clima educativo más seguro y propicio para el aprendizaje.

VII. CONCLUSIONES

1. De acuerdo con el objetivo general, se concluye que el programa Fortaleza en las aulas se asoció con una disminución significativa de la percepción de la violencia escolar en los adolescentes participantes del estudio, pertenecientes al nivel secundaria del Cercado de Lima. En el postest se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control (U = 34.000; Z = -5.323; p = .000), evidenciándose además un tamaño del efecto muy grande (*r* = .76). Estos resultados permiten afirman que la disminución de la violencia escolar se relaciona con la aplicación del programa.

2. En cuanto al objetivo específico 1, se concluye que sí existieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest de violencia escolar (t = 3.372; gl = 47; p = .001), siendo el grupo experimental el que presentó un mayor puntaje promedio (M = 120.80) en comparación con el grupo control (M = 105.46). No obstante, esta diferencia debe interpretarse considerando el criterio de selección de los participantes y la naturaleza del diseño cuasiexperimental, debido a que el grupo experimental fue seleccionado entre adolescentes que presentaban mayores índices de violencia escolar.

3. De acuerdo al objetivo específico 2, se concluye que en el pretest la mayoría de los participantes presentaron niveles bajos de resiliencia, representados por el 67.3% de la muestra, mientras que solo el 8.2% se ubicó en un nivel moderado. Este resultado muestra la necesidad de intervenciones orientadas para fortalecer recursos resilientes.

4. Respecto al objetivo específico 3, en la evaluación inicial predominaban los niveles de violencia escolar entre medio alto y alto. El 69.4% de los participantes se ubicó en el nivel alto, el 28.6% en el nivel medio y el 2.0% en el nivel bajo. Estos datos permiten advertir que antes de aplicar el programa, la violencia escolar ya estaba presente de manera importante en la muestra estudiada.

5. En el objetivo específico 4, los datos muestran que la resiliencia del GE mejoró después de la intervención. La media subió de 105.88 a 129.76 y la prueba t de muestras emparejadas mostró diferencias estadísticamente significativas (t = -6.244; gl = 48; p =

.000). Esto permite señalar que el programa ayudó a fortalecer la resiliencia de los adolescentes participantes.

6. En el objetivo específico 5, la violencia escolar del GE disminuyó del pretest al postest. La prueba t de Student para muestras emparejadas confirmó que la diferencia fue significativa ($t(24) = 14.92$; $p < .001$)). Además, el tamaño del efecto fue grande, por lo que el cambio encontrado tuvo una magnitud importante.

7. En cuanto al objetivo específico 6, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo en la reducción de la violencia escolar. Si bien las mujeres obtuvieron un rango promedio mayor que los varones (15.69 frente a 11.74), lo que indica una mayor reducción descriptiva, la prueba U de Mann-Whitney mostró que esta diferencia no fue significativa ($U = 46.500$; $Z = -1.254$; $p = 0.210$). En este sentido, no se puede sostener que el programa haya tenido una influencia diferente según sexo.

VIII. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

1. La presente investigación desarrolló un programa con 12 sesiones y mostró resultados favorables y significativos, no obstante, sería conveniente ampliar su duración o incorporar algunas sesiones de refuerzo. Esto podría ayudar a consolidar el fortalecimiento de la resiliencia, generando un impacto más duradero en su bienestar y en sus capacidades para afrontar desafíos.

2. Resulta necesario complementar este trabajo con acciones dirigidas a docentes y directivos, enfocadas en temas como manejo de conflictos, regulación emocional y promoción de la sana convivencia escolar. De esta manera, la intervención no recaería solo en los adolescentes, sino en toda la comunidad educativa para identificar, prevenir y abordar de manera efectiva la violencia escolar.

3. Es pertinente implementar este programa de resiliencia en otros grupos que presenten características parecidas a las de la población estudiada, tales como instituciones educativas aledañas o grupos comunitarios de la zona. Así se podría valorar su utilidad en otros contextos y ampliar el alcance de sus resultados.

4. Convendría articular el programa de resiliencia con otras acciones, como actividades de tutoría, liderazgo estudiantil, trabajo en equipo y desarrollo de la empatía. Esto permitiría reforzar lo aprendido y favorecer la convivencia escolar.

5. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra que la variable violencia escolar fue evaluada mediante un instrumento de autorreporte, por lo que los resultados reflejan la percepción de los participantes respecto a las manifestaciones de violencia en el contexto escolar y no constituyen una medida directa de la ocurrencia objetiva de dichas conductas. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como una disminución en la percepción de la violencia escolar reportada.

6. La investigación se desarrolló con una muestra intencional de 49 adolescentes participantes y mediante un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes, por lo que los resultados deben interpretarse considerando las características particulares de los participantes, sin asumir una generalización automática a otras poblaciones.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento.* Universitaria

Aguilera, G. et al. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

Álvarez, D. et al. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3 -EP y CUVE3 –ESO. *Apuntes de Psicología, 31(2),* 191-202. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85065/322-736-1-M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ávila, M. y Díaz, N. (2020). Efectividad del programa piloto de intervención escolar Tejedores de Resiliencia en niños. *Nodos y Nudos, 6(48),* 131-147. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10213

Bandura, A. y Walters, R. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (11 ed.). (A. Riviére, Trad). Alianza editorial. (Obra original publicada en 1963).

Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (7 ed.). (M. Kitaigorodzki, Trad). Amorrortu editores. (Obra original publicada en 1966).

Carmen, G. y Guevara, A. (2020). *Diseño de un programa de resiliencia para disminuir la violencia escolar en estudiantes de nivel secundario, Chiclayo – 2020.* [Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/74238

Carozzo, J. (2016). El estado del bullying en el Perú. *Tendencias en Psicología, 1(2),* 08-15. http://mail.upagu.edu.pe/files_ojs/journals/22/articles/329/submission/copyedit/329-97-1149-1-9-20161207.pdf

Cayetano, A. (2020). *Programa inteligencia emocional para mejorar la resiliencia en estudiantes del segundo grado del nivel secundario, Institución Educativa San Nicolás, Huamachuco, 2020.* [Tesis de doctorado en educación. Facultad de Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/49120

Chacchi, E. (2021). *Resiliencia y acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas de los distritos de Lurigancho – Chosica y Ate, 2020.* [Tesis de licenciatura en psicología. Facultad de Psicología, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

https://hdl.handle.net/20.500.12692/60348

Chirinos, D. (2020). *Percepción de la violencia escolar en adolescentes de una institución educativa estatal en Santa Anita. Lima - Perú 2019.* [Tesis de licenciatura en enfermería. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS UNMSM. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/12314/Chirinos_td.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colegio de Psicólogos del Perú (2017). *Código de ética y deontología.* https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana (2013). *Plan Nacional de Seguridad Ciudadana.* Perú: fuente ministerio del interior. http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/planes/plan-nacional-seguridad-ciudadana-2013-2018.pdf

Dollard, J. y Miller, N. (1944). *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture*. McGraw-Hill.

Durlak, J. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82* (1), 405-432. https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/impact-enhancing-students-social-emotional-learning-meta-analysis-school-based-universal-interventions.pdf

Estadística de la Calidad Educativa (2024). *Ministerio de Educación - Censo escolar.* https://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiee

Falla, V. (2021), *Programa inteligencia emocional para fortalecer la resiliencia en estudiantes de secundaria de la I.E 14791, Sullana –Piura, 2021.* [Tesis de doctorado en educación. Facultad de Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/80459

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018) *Violencia en las escuelas: una lección diaria.* https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela#:~:text=Seg%C3%BAn%20los%20%C3%BAltimos%20datos%20disponibles,que%20acosan%20a%20sus%20compa%C3%B1eros.

Fonseca, D. et al., (2022). Resilience in the face of peer victimization and perceived discrimination: the role of individual and familial factors. *Child Abuse & Neglect. 125 (105492),* 01 -13. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:2c68d2a3-8631-43b9-a84d-b0f90c59d7e6

Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. https://sci-hub.se/10.1177/002224378101800104

Gaffney, H. et al. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews,* 17(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Gottfredson, D. et al. (2006). School-based prevention of delinquency and violence. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 43* (4), 395-420. https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/205005.pdf

Guevara, A. (2020). *Efectividad del programa "Afronta" sobre la resiliencia en adolescentes de riesgo infractor alto de la Línea de Acción Jóvenes Líderes del Ministerio Público de Lima, 2018.* [Tesis de maestría en ciencias de la familia con mención en terapia familiar. Facultad de Psicología, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPEU. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/2916/Alicia_Tesis_Maestro_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Greco et al. (2019). Resiliencia infantil: intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense de Psicología. 38(2),* 205-224. http://hdl.handle.net/11336/124547

Grotberg, E, (1995) A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections. Number 8.* (1-42). https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/a_guide_to_promoting_resilience_in_children_streng/1

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades.* Gedisa

Instituto de Estudios Peruanos (2018). *Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. Instituto de Estudios Peruanos.* http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1130

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4 ed.). (L. Pineda y I. Mora, Trad.). McGraw-Hill. (Obra original publicada en 1973).

Leavell, H. y Clark, E. (1958). *Preventive medicine for the doctor in his community: An epidemiologic approach.* McGraw-Hill. https://archive.org/details/preventivemedici0000leav_3edi/page/n5/mode/1up?utm_

source=chatgpt.com

Llistosella, M., et al. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health,* 23, Article 1456. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16393

Liviapoma, M. (2025). Violencia escolar: revisión sistemática de factores de riesgo, manifestaciones y estrategias de intervención. *Universidad, Ciencia y Tecnología,* 29(129), 95–108. https://ve.scielo.org/pdf/uct/v29n129/2542-3401-uct-29-129-95.pdf

Masten, A. (2001). *Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*. American Psychologist. https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf

Ministerio de Educación (2012). *Decreto Supremo 010-2012-ED.* Estado Peruano. http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/reglamento-ley-29719.pdf

Ministerio de Educación (2019). *Disposiciones que regulan la administración y el uso del portal SíseVe en las instancias de gestión educativa descentralizada.* https://www.ugel05.gob.pe/sites/default/files/2021-07/2019_RVM_262_2019_MINEDU_DISPOSICIONES_REGULAN_ADMINISTRACION_SISEVE.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2021). *Estadísticas del ministerio de la MIMP 2021, Centro de Emergencia Mujer.* https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-violencia.php

Munist, M. et al. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.* Organización Panamericana de la Salud. https://medbox.org/pdf/5e148832db60a2044c2d53d0

Obregón, L. (2019) *Resiliencia en relación a victimización y agresión por acoso escolar en estudiantes de secundaria en dos instituciones educativas –Los Olivos. Lima 2019.* [Tesis de licenciatura en psicología. Facultad de Psicología, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/37062

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021). Health promotion glossary of terms 2021. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/96da8799-4938-4d66-b171-04770ed4b243/content

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022). *Violencia contra los niños.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children

Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa.* Fedupel

Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *8* (4), 213-225. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0804_3

Ramírez, A. (2021). *Efectos de un programa educativo en proactividad y resiliencia de estudiantes de segundo grado de secundaria.* [Tesis de doctorado en educación. Unidad de Posgrado. Facultad de Educación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFÉ. http://hdl.handle.net/20.500.11955/880

Reyzábal, V. y Sanz, A. (2014). *Resiliencia y acoso escolar/ la fuerza de la educación.* La muralla.

Rutter, M. (2006). Is Resilience Still Relevant. *Development and Psychopathology*, 18(3), 759-766. http://www.antoniocasella.eu/dnlaw/RUTTER_Resilience_2006.pdf

Salgado, A. (2005). *Inventario de resiliencia para niños: fundamentación teórica y construcción.* Grafica arsan.

Schultz, O. y Schultz, S. (2002). Aprendizaje social. (7ma ed.). *Teorías de la personalidad* (pp. 397 – 422). International Thomson

Skinner, B. (1953*). A Science and human behavior*. Mac-Millan.

Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar (SISEVE, 2023). *Números de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional 2023.* http://www.siseve.pe/web/

Trianes, M. et al. (2007). L*as relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas.* Ediciones Pirámide.

Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice. Springer.

Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 1(2)*, 165-178. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7850498/

Werner, E. y Smith, R. (1992). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children.* McGraw-Hill.

Wolin, S. y Wolin, S. (1999). *Morality in COAs: Revisiting the Syndrome of Over-Responsibility*. Recuperado de http://projectresilience.com/article12.htm

X. ANEXOS

Anexo A. *Autorización de uso de pruebas*

Cuestionario CUVE3-ESO (Álvarez, et al., 2013)

DAVID ALVAREZ GARCIA 25 abr 2024, 18:40

para mí

Autorizamos.

David Álvarez García
Departamento de Psicología
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Oviedo (España)

De: Maria Jayo <maria.jayo.95@gmail.com>
Enviado: jueves, 25 de abril de 2024 23:35
Para: DAVID ALVAREZ GARCIA <alvarezgardavid@uniovi.es>
Asunto: AUTORIZACIÒN DE USO DE INSTRUMENTO DE VIOLENCIA ESCOLAR CUVE3-ESO

No suele recibir correos electrónicos de maria.jayo.95@gmail.com. Por qué esto es importante

Estimado Dr. David Álvarez García,

Espero que este mensaje le encuentre bien. Me dirijo a usted como la Licenciada María Elena Jayo Aybar, psicóloga de profesión en Perú, actualmente cursando la maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Quiero comenzar expresando mi respeto y admiración por su trabajo en el campo de la psicología. Me permito contactarlo para solicitar su autorización, así como la de los demás autores, para llevar a cabo mi investigación. En particular, estoy interesado en utilizar su prueba de medición de violencia escolar, CUVE3-ESO, en la población adolescente peruana.

Entiendo la importancia de obtener el permiso adecuado para el uso de su instrumento y me comprometo a seguir todas las pautas y requisitos que usted establezca para su utilización.

Adjunto a este correo electrónico, encontrará un avance de mi tesis, así como información sobre cómo planeo utilizar su prueba como referencia en mi investigación.

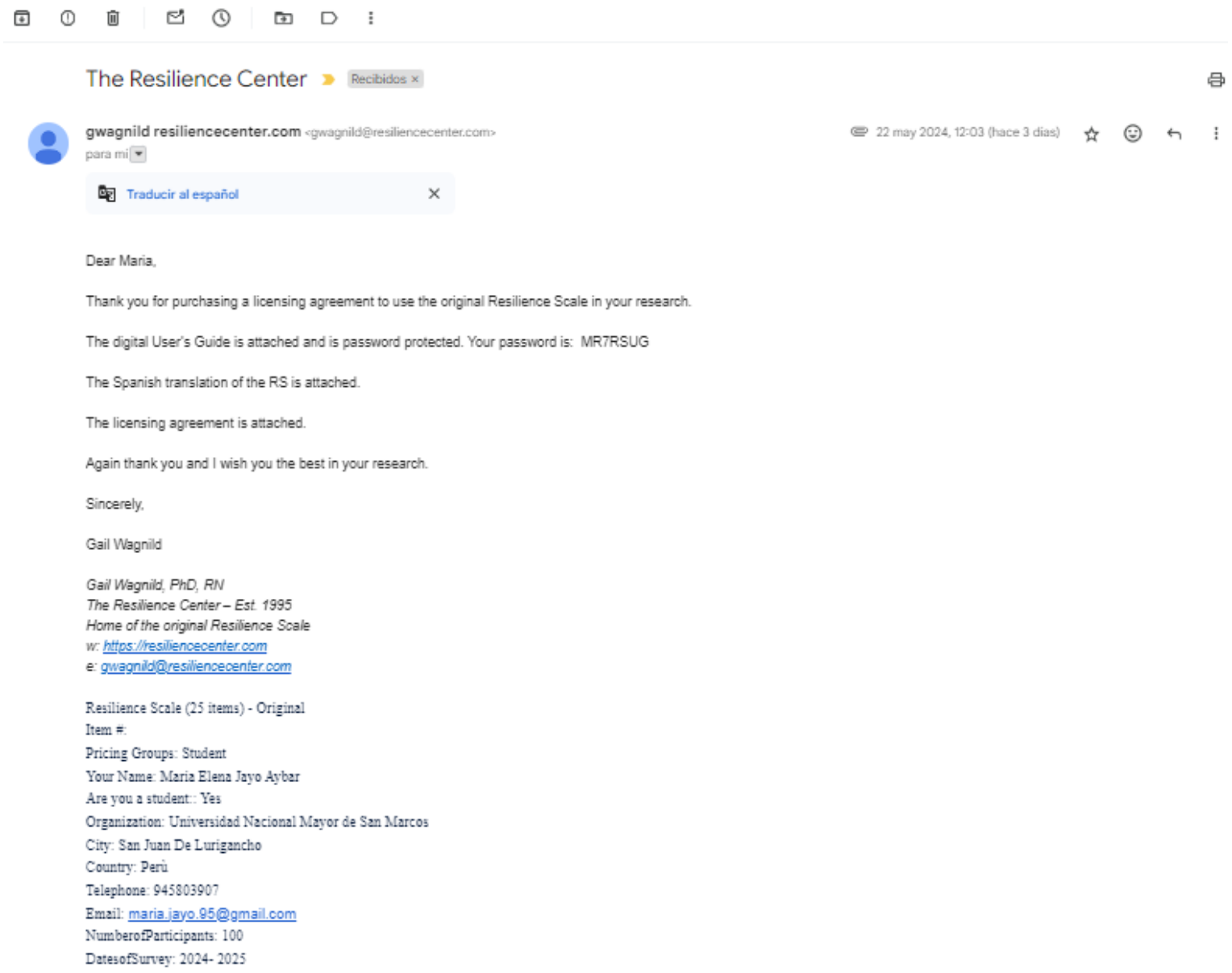
Agradezco de antemano su atención a esta solicitud y quedo a la espera de su respuesta.

Muchas gracias por su consideración.

Atentamente,

Lic. María Elena Jayo Aybar

Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993)



The Resilience Center Recibidos ×

gwagnild resiliencecenter.com <gwagnild@resiliencecenter.com>
para mi

22 may 2024, 12:03 (hace 3 días)

Traducir al español

Dear Maria,

Thank you for purchasing a licensing agreement to use the original Resilience Scale in your research.

The digital User's Guide is attached and is password protected. Your password is: MR7RSUG

The Spanish translation of the RS is attached.

The licensing agreement is attached.

Again thank you and I wish you the best in your research.

Sincerely,

Gail Wagnild

Gail Wagnild, PhD, RN
The Resilience Center – Est. 1995
Home of the original Resilience Scale
w: https://resiliencecenter.com
e: gwagnild@resiliencecenter.com

Resilience Scale (25 items) - Original
Item #:
Pricing Groups: Student
Your Name: Maria Elena Jayo Aybar
Are you a student:: Yes
Organization: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
City: San Juan De Lurigancho
Country: Perú
Telephone: 945803907
Email: maria.jayo.95@gmail.com
NumberofParticipants: 100
DatesofSurvey: 2024- 2025

INTELLECTUAL PROPERTY LICENSE AGREEMENT

This Intellectual Property License Agreement ("Agreement") is made and effective this 22 May 2024 (“Effective Date”) by and between The Resilience Center, PLLP ("Licensor") and Ioanna Maria Elena Jayo Aybar ("Licensee").

Licensor has developed and licenses to users its Intellectual Property, marketed under the names “the Resilience Scale,” “RS”, “14-item Resilience Scale,” “RS14,” the “Resilience Scale for Children” and “RS10” (the "Intellectual Property").

Licensee desires to use the Intellectual Property.

NOW, THEREFORE, in consideration of the mutual promises set forth herein, Licensor and Licensee agree as follows:

1. License.
   Licensor hereby grants to Licensee a 1-year, non-exclusive, limited license to use the Intellectual Property as set forth in this Agreement.
2. Restrictions.
   Licensee shall not modify, license or sublicense the Intellectual Property, or transfer or convey the Intellectual Property or any right in the Intellectual Property to anyone else without the prior written consent of Licensor. Licensee may make sufficient copies of the Intellectual Property and the related Scoring Sheets to measure the individual resilience of up to 300 subjects, for non-commercial purposes only.
3. Fee.
   In consideration for the grant of the license and the use of the Intellectual Property, subject to the Restrictions above, Licensee agrees to pay Licensor the sum of US$75.
4. Term.
   This license is valid for twelve months, starting at midnight on the Effective Date.
5. Termination.
   This license will terminate at midnight on the date twelve months after the Effective Date.
6. Warranty of Title.
   Licensor hereby represents and warrants to Licensee that Licensor is the owner of the Intellectual Property or otherwise has the right to grant to Licensee the rights set forth in this Agreement. In the event any breach or threatened breach of the foregoing representation and warranty, Licensee's sole remedy shall be to require Licensor to do one of the following: i) procure, at Licensor's expense, the right to use the Intellectual Property, ii) replace the Intellectual Property or any part thereof that is in breach and replace it with Intellectual Property of comparable functionality that does not cause any breach, or iii) refund to Licensee the full amount of the license fee upon the return of the Intellectual Property and all copies thereof to Licensor.
7. Warranty of Functionality.
   Licensor provides to Licensee the Intellectual Property “as is” with no direct or implied warranty.
8. Payment.
   Any payment shall be made in full prior to shipment. Any other amount owed by Licensee to Licensor pursuant to this Agreement shall be paid within thirty (30) days following invoice from Licensor. In the event any overdue amount owed by Licensee is not paid following ten (10) days written notice from Licensor, then in addition to any other amount due, Licensor may impose and Licensee shall pay a late payment charge at the rate of one percent (1%) per month on any overdue amount.
9. Taxes.
   In addition to all other amounts due hereunder, Licensee shall also pay to Licensor, or reimburse Licensor as appropriate, all amounts due for tax on the Intellectual Property that are measured directly by payments made by Licensee to Licensor. In no event shall Licensee be obligated to pay any tax paid on the income of Licensor or paid for Licensor's privilege of doing business.
10. Warranty Disclaimer.
    LICENSOR'S WARRANTIES SET FORTH IN THIS AGREEMENT ARE EXCLUSIVE AND ARE IN LIEU OF ALL OTHER WARRANTIES, EXPRESS OR IMPLIED, INCLUDING BUT NOT LIMITED TO, THE IMPLIED WARRANTIES OF MERCHANTABILITY AND FITNESS FOR A PARTICULAR PURPOSE.

11. Limitation of Liability.
    Licensor shall not be responsible for, and shall not pay, any amount of incidental, consequential or other indirect damages, whether based on lost revenue or otherwise, regardless of whether Licensor was advised of the possibility of such losses in advance. In no event shall Licensor's liability hereunder exceed the amount of license fees paid by Licensee, regardless of whether Licensee's claim is based on contract, tort, strict liability, product liability, or otherwise.
12. Support.
    Licensor agrees to provide limited, e-mail-only support for issues and questions raised by the Licensee that are not answered in the current version of the *Resilience Scale User's Guide*, available on www.resiliencescale.com, limited to the Term of this Agreement. Licensor will determine which issues and questions are or are not answered in the current *User's Guide*.
13. Notice.
    Any notice required by this Agreement or given in connection with it, shall be in writing and shall be given to the appropriate party by personal delivery or by certified mail, postage prepaid, or recognized overnight delivery services.
    If to Licensor:
    The Resilience Center
    PO Box 313
    Worden, MT 59088-0313
    If to Licensee:
    Name: Maria Elena Jayo Aybar
    Universidad Nacional Mayor de San Marcos
    San Juan De Lurigancho, Peru
    Telephone: 945803907
    Email: maria.jayo.95@gmail.com

14. Governing Law.
    This Agreement shall be construed and enforced in accordance with the laws of the United States and the state of Montana. Licensee expressly consents to the exclusive forum, jurisdiction, and venue of the Courts of the State of Montana and the United States District Court for the District of Montana in any and all actions, disputes, or controversies relating to this Agreement.
15. No Assignment.
    Neither this Agreement nor any interest in this Agreement may be assigned by Licensee without the prior express written approval of Licensor.
16. Final Agreement.
    This Agreement terminates and supersedes all prior understandings or agreements on the subject matter hereof. This Agreement may be modified only by a further writing that is duly executed by both Parties.
17. Severability.
    If any term of this Agreement is held by a court of competent jurisdiction to be invalid or unenforceable, then this Agreement, including all of the remaining terms, will remain in full force and effect as if such invalid or unenforceable term had never been included.
18. Headings.
    Headings used in this Agreement are provided for convenience only and shall not be used to construe meaning or intent.

IN WITNESS WHEREOF, the Parties hereto have duly caused this Agreement to be executed in its name on its behalf, all as of the day and year first above written.

Licensee	**The Resilience Center**
Signature:	
Printed Name: Maria Elena Jayo Aybar	Gail M. Wagnild, PhD
Title: Student	Owner and CEO
Date: 22 May 2024	22 May 2024

Anexo B. *Cuadro de operacionalización*

Tabla 13

Cuadro de operacionalización

Var.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Resiliencia - escala de resiliencia	Satisfacción personal (Purpose)	Comprender el significado de la vida y cómo contribuimos a ella.	4,6,11,15,21	Ordinal Formato Likert de 7 puntos: 1= máximo desacuerdo y 7= máximo de acuerdo Muy bajo: 25 a 100 Bajo: 101 a 115 Medio: 116 a 130 Moderado: 131 a 145 Moderado alto: 146 a 160 Alto: 161 a 175
	Ecuanimidad (Equanimity)	Denota una perspectiva equilibrada de la propia vida y experiencias, permitiendo abordar las situaciones con tranquilidad y moderando nuestras actitudes frente a la adversidad.	7,12,16,19,22	
	Sentirse bien solo (Existential aloneness/ authenticity)	Nos brinda un sentido de libertad y nos recuerda que somos individuos únicos y de gran importancia	3,5,8,17,25	
	Confianza en sí mismo (Self reliance)	Capacidad de creer en uno mismo y en sus propias capacidades.	2,9,13,18,23	
	Perseverancia (Perseverance)	Capacidad de mantenerse firme ante la adversidad o el desánimo, impulsada por un fuerte deseo de alcanzar el logro y la autodisciplina.	1,10,14,20,24	
Violencia escolar - CUVE3-ESO	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	Implica dañar a otros mediante el uso de palabras, como insultos y calificativos.	1,2,3,4	Ordinal Formato Likert de 5 puntos: 1= nunca 2=Pocas veces 3= Algunas veces 4= Muchas veces 5= siempre Bajo: 44 a 103 Medio: 104 a 161 Alto: 162 a 220
	Violencia verbal del alumnado hacia profesorado	Incluye el uso de palabras ofensivas, insultos, difamaciones o rumores	5,6,7	
	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	Implica el contacto físico directo con la víctima, como puñetazos, y la realización de amenazas.	8,9,10,11,12	
	Violencia física indirecta por parte del alumnado	Se refiere a acciones que afectan las pertenencias de la víctima, como el robo o el ocultamiento de sus objetos.	13,14,15,16,17	
	Exclusión social	Engloba actos de discriminación basados en nacionalidad, cultura, color de piel, entre otros.	18,19,20,21	
	Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	Comprende conductas violentas llevadas a cabo a través de medios de comunicación, como la difusión de fotos o grabaciones perjudiciales.	22,23,24,25,26 27,28,29,30,31	
	Disrupción en el aula	Comportamientos disruptivos que interrumpen la enseñanza del docente, como hablar en clase o levantarse del asiento.	32,33,34	
	Violencia de profesorado hacia alumnado	Implica la forma en que el docente se relaciona con los alumnos, incluyendo preferencias injustas, castigos injustificados, ridiculización o insultos.	35,36,37,38,39 40,41,42,43,44	

Anexo C. *Matriz de consistencia*

Tabla 14

Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Método
Problema general: ¿Cuáles son los efectos del programa de resiliencia en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima? Problemas específicos: P_1: ¿Existirán diferencias significativas entre los GE y GC en el pretest en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima? P_2: ¿Cuáles son los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima, en el pretest? P_3: ¿Cuáles son los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest? P_4: ¿Cuáles son los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el postest? P_5: ¿Cuáles son los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en el postest? P_6: ¿Cuál es la influencia del programa de resiliencia en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en función al sexo?	Objetivo general: Determinar los efectos del programa de resiliencia en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima. Objetivos específicos: O_1: Determinar si existen diferencias significativas entre los GE y GC en el pretest en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima O_2: Describir los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest. O_3: Describir los niveles de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima en el pretest. O_4: Describir los niveles de resiliencia en los adolescentes del Cercado de Lima en el postest. O_5: Determinar si existen diferencias significativas en la media de violencia escolar en el GE entre el pretest y postest. O_6: Describir la influencia del programa de resiliencia en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima, de acuerdo con el sexo.	Hipótesis general: El programa de resiliencia influirá significativamente en la reducción de la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima. Hipótesis específicas: H_1: No existirán diferencias significativas entre los GE y GC en el pretest en la violencia escolar en los adolescentes del Cercado de Lima. H_2: Los niveles de resiliencia en los adolescentes del GC y GE en el Cercado de Lima serán bajos en el pretest. H_3: Los niveles de violencia escolar en los adolescentes del GC y GE en el Cercado de Lima serán altos en el pretest. H_4: La media de resiliencia en los adolescentes del GE en el Cercado de Lima aumentarán significativamente en el postest. H_5: Existirán diferencias significativas en la violencia escolar en el GE entre el pretest y postest siendo menor la media en el postest. H_6: El programa de resiliencia influirá significativamente en la reducción de la violencia escolar en los adolescentes del GE, con un efecto mayor en las mujeres del Cercado de Lima.	Variable 1: Programa de Resiliencia "Fortaleza en las aulas" Dimensiones/ 3 recursos: Yo soy – Fortaleza intrapsíquica Yo puedo – Habilidades interpersonales y sociales Yo tengo – Recursos externos Y se complementan con: ▪ Satisfacción personal ▪ Ecuanimidad ▪ Sentirse bien solo ▪ Confianza en sí mismo ▪ Perseverancia Variable 2: Violencia escolar Dimensiones: ▪ Violencia verbal del estudiante hacia el estudiante ▪ Violencia verbal del estudiante hacia profesorado ▪ Violencia física directa y amenazas entre estudiantes ▪ Violencia física indirecta por parte del estudiante ▪ Exclusión social ▪ Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación ▪ Disrupción en el aula ▪ Violencia del profesorado hacia el estudiante	Diseño: Cuasiexperimental – Dos grupos no equivalentes con pretest y postest, Población – Muestra: N : 327 n : 49 Instrumentos: ▪ Programa de resiliencia ▪ Escala de resiliencia ▪ Cuestionario para evaluar la violencia escolar en educación secundaria CUVE3-ESO (Álvarez et al. 2013)

Anexo D. *Juicio de expertos*

JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA DE RESILIENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIDAD DE POSGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL PROGRAMA DE RESILIENCIA

Observaciones: Ninguna
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**
Apellidos y nombres del juez validador: BOHORQUEZ BERNABEL FANY MERCEDES
DNI: 08345696

Formación académica del validador:

	INSTITUCIÓN	*ESPECIALIDAD*	*PERIODO FORMATIVO*
01	Universidad San Martín de Porres	Psicología Clínica	6 años
02	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Educación	5 años
03	Universidad Nacional Mayor de San Marco	Problemas de aprendizaje	2 años
04	Universidad Cesar Vallejo	Maestría en psicopedagogía	2 años
05	Universidad Enrique Guzmán y Valle	Maestría en Docencia Universitaria	2 años
06	Universidad César Vallejo	Doctorado en Psicología	3 años

Experiencia profesional del validador

	INSTITUCIÓN	*CARGO*	*LUGAR*	*PERIODO LABORAL*	*FUNCIONES*
01	Universidad Cesar vallejo	Docente	Lima	10 años	Docente de pre grado y postgrado

Lima, 18 de mayo de 2024

FIRMA DEL EXPERTO
BOHORQUEZ BERNABEL FANY MERCEDES
DNI. 08345696

JUICIO DE EXPERTOS DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIDAD DE POSGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE RESILIENCIA

Observaciones: .....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador: María Luisa Matalinares Calvet

Formación académica del validador:

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
	Universidad Ricardo Palma	**Licenciada en Psicología**	**6 años**
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	**Maestría en Psicología Educativa**	**2 años**
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	**Doctor en Psicología**	**2 años**

Experiencia profesional del validador

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laborar	Funciones
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	**Docente investigador**	**Ciudad Universitaria**	**Desde 1990 a la fecha**	**Docente de Pregrado y Post grado Docente Investigador**

Lima, 26 de mayo de 2024

UNMSM Firmado digitalmente por MATALINARES CALVET Maria Luisa FAU 20148092282 soft Motivo: Soy el autor del documento Fecha: 26.05.2024 16:12:37 -05:00

.....

FIRMA DEL EXPERTO

Experto: María Luisa Matalinares Calvet

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIDAD DE POSGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Observaciones: .....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador CALVO NEIRA OSCAR XAVIER

DNI: 43367447

Formación académica del validador:

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	**MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA**	**2017-2019**
	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI	**SEGUNDA ESPECIALIDAD EN NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL**	**2021-2022**

Experiencia profesional del validador

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laborar	Funciones
	RED DE SALUD OTUZCO	**JEFE DE SERVICIO DE PSICOLOGÍA**	**OTUZCO – LA LIBERTAD**	**2011- ACTUALIDAD**	**ACTIVIDADES ASISTENCIALES Y ADMINISTRATIVAS**
	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	**DOCENTE TIEMPO PARCIAL**	**LIMA NORTE**	**2022-ACTUALIDAD**	**DOCENTE TIEMPO PARCIAL ESCUELA PSICOLOGÍA**
	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL PERÚ	**DOCENTE TIEMPO PARCIAL**	**UTP VIRTUAL**	**2022 – ACTUALIDAD**	**DOCENTE TIEMPO PARCIAL ESCUELA PSICOLOGÍA**

Lima, 28 de Mayo de 2024

Mg. Oscar Xavier Calvo Neira
Neuropsicología Infantil y Aprendizaje
Terapeuta Cognitivo Conductual
C.Ps.P. 14993

FIRMA DEL EXPERTO
Experto: Oscar Xavier Calvo Neira
DNI.: 43367447

Tabla 15

Relación de jueces expertos para el programa de resiliencia

	EXPERTOS	*FORMACIÓN*	*ESPECIALIDAD*
1	Dra. María Luisa Matalinares Calvet	Doctorado en Psicología	Docencia universitaria
2	Mg. Oscar Xavier Calvo Neira	Maestro en Intervención Psicológica	Psicólogo clínico Docencia universitaria
3	Dra. Fany Mercedes Bohorquez Bernabel	Doctorado en Psicología	Psicopedagogía Docencia universitaria
4	Dr. Ignacio de Loyola Díaz Pérez	Doctor en Psicología	Especialista en convivencia escolar Docencia universitaria
5	Mg. Mario Eugenio Roncallo Miraval	Maestro en administración de la educación	Docencia universitaria
6	Mg. Pequeña Constantino Juan	Maestría en Psicología Educativa	Investigador Docencia universitaria

Tabla 16

Relación de jueces expertos de los instrumentos RE y CUVE ESO

	EXPERTOS	*FORMACIÒN*	*ESPECIALIDAD*
1	Dra. María Luisa Matalinares Calvet	Doctorado en Psicología	Docencia universitaria
2	Mg. Oscar Xavier Calvo Neira	Maestro en Intervención Psicológica	Psicólogo clínico Docencia universitaria
3	Dra. Fany Mercedes Bohorquez Bernabel	Doctorado en Psicología	Psicopedagogía Docencia universitaria
4	Mg. Mack Deiby Matos Antaurco	Magister en Psicología	Investigador Docencia universitaria
5	Dr. Ignacio de Loyola Díaz Pérez	Doctor en Psicología	Especialista convivencia escolar Docencia universitaria
6	Mg. Miguel Angel Jaimes Campos	Maestría en Psicología Educativa	Investigador Docencia universitaria
7	Mg. Lincol Orlando Olivas Ugarte	Magíster en Problemas de aprendizaje	Docencia universitaria
8	Mg. Gerardo Bellido Figueroa	Maestro en Psicología, con Mención en Intervención Psicológica e Investigación	Psicólogo Psicoterapeuta Docencia universitaria
9	Dr. Fabiana Leticia Saavedra Díaz	Doctorado en Educación	Cátedra estudiantil y coordinación de personal docente
10	Mg. Pequeña Constantino Juan	Maestría en Psicología Educativa	Investigador Docencia universitaria

Anexo E. *Carta de autorización*

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIDAD DE POSGRADO

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

CARTA DE AUTORIZACIÓN

I.E. 1049 "Juana Alarco de Dammert"
SECRETARIA
Expediente 749
Fecha. 21/05/24
Hora:..... Firma:.....
RECEPCION

Señor.

MARIO EUGENIO RONCALLO MIRAVAL
Director IE 1049 "Juana Alarco de Dammert"

Presente.

Estimado Director,

Es un placer dirigirme a usted con el fin de saludarlo cordialmente y, a su vez, informarle sobre mi intención de realizar un estudio en su Institución Educativa. Como estudiante de posgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, me encuentro en la necesidad de aplicar dos instrumentos de evaluación: C*uestionario para evaluar la violencia escolar en educación secundaria CUVE3-ESO* (Álvarez, et al., 2013) y *la Escala de resiliencia (*Wagnild y Young, 1993).
Estos serán administrados a los estudiantes de cuarto de secundaria, donde se desarrollaran doce sesiones del programa de resiliencia, como parte de una investigación orientada a la prevención de la violencia escolar dentro de la comunidad educativa.

Para llevar a cabo este proyecto de manera adecuada, es de suma importancia contar con la aprobación de las autoridades correspondientes de su prestigiosa institución. Por ello, me permito solicitar su autorización para realizar dicho estudio en su institución.

Aprovecho la oportunidad para expresarle mi más sincero respeto y consideración, y quedo a su disposición para brindar cualquier información adicional que pueda requerir sobre el proyecto.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración, me despido cordialmente.

Atentamente,

Lic. María Elena Jayo Aybar
PSICOLOGA - PROMOTOR TOE
C.Ps.P.N° 35293

Bach. Maria Elena Jayo Aybar
DNI: 73036354
Correo electrónico: maria.jayoa@unmsm.edu.pe
Celular: 945803907

Mario Eugenio Roncallo Miraval
DIRECTOR

Autorizado
21/5/24

Anexo F. *Consentimiento informado*

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIDAD DE POSGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores.
PADRES DE FAMILIA
IE 1049 "Juana Alarco de Dammert"

Es un placer dirigirme a ustedes con el fin de saludarlos cordialmente y, a su vez, informarle sobre el propósito de esta ficha de consentimiento. Como estudiante de posgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, me encuentro en la necesidad de aplicar dos instrumentos de evaluación: *Cuestionario para evaluar la violencia escolar en educación secundaria CUVE3-ESO* (Álvarez, et al., 2013) y *la Escala de resiliencia* (Wagnild y Young, 1993). Estos serán administrados a los estudiantes de cuarto de secundaria, como parte de una investigación orientada a la prevención de la violencia escolar dentro de la comunidad educativa N°1049 JAD.

Es importante destacar que toda la información recopilada será tratada de manera confidencial y no se utilizará para ningún propósito que no esté relacionado con la investigación en curso. Agradecemos sinceramente su valiosa participación y colaboración en este importante proyecto dirigido al bienestar y desarrollo integral de nuestros estudiantes.

Atentamente.

Lic. María Elena Jayo Aybar
PSICOLOGA - PROMOTOR TOE
C.Ps.P. N° 36291

Bach. Maria Elena Jayo Aybar
DNI: 73036354
Correo electrónico: maria.jayoa@unmsm.edu.pe
Celular: 945803907

He leído la ficha de consentimiento informado que se me ha entregado y estoy de acuerdo con lo que se indica. Comprendo que los datos son confidenciales y anónimos. Expreso libremente mi conformidad para que mi hijo participe en esta investigación.

Apoderado (nombres, apellidos y firma) - Fecha: 25/06/2024

Raisa Shirley Gomez Castro

Anexo G. *Instrumentos*

ESCALA DE RESILIENCIA DE WAGNILD Y YOUNG

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que describen diferentes aspectos de tu vida. Por favor, lee cada una de ellas y rodea con un círculo o marca una cruz en el número que mejor refleje tu nivel de "en desacuerdo" o "de acuerdo" con cada afirmación. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

I. EDUCATIVA : 1049 JUANA ALARCO DE DAMMERT
NOMBRES Y APELLIDOS :
……
GRADO Y SECCIÓN : …… EDAD :
……..

ITEMS	*En desacuerdo*						*De acuerdo*
1. Cuando planeo algo lo realizo	1	2	3	4	5	6	7
2. Suelo buscar soluciones a los problemas	1	2	3	4	5	6	7
3. Soy capaz de hacer las cosas por mí mismo sin depender de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
4. Es importante mantenerme interesado(a) en algo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si debo hacerlo puedo estar solo(a).	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy orgulloso(a) de alcanzar metas en mi vida	1	2	3	4	5	6	7
7. Generalmente me tomo las cosas con calma.	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy amigo(a) de mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy decidido(a)	1	2	3	4	5	6	7
11. Rara vez me pregunto sobre la utilidad (o razón de ser) de las cosas	1	2	3	4	5	6	7
12. Enfrento los desafíos uno a la vez, sin precipitarme	1	2	3	4	5	6	7
13. Puedo superar las dificultades porque anteriormente he experimentado situaciones similares.	1	2	3	4	5	6	7
14. Soy autodisciplinado(a).	1	2	3	4	5	6	7
15. Mantengo mi interés en cada aspecto de mi entorno	1	2	3	4	5	6	7
16. Por lo general encuentro de qué reírme.	1	2	3	4	5	6	7
17. La confianza en mí mismo(a) me permite atravesar momentos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
18. En una emergencia soy alguien en quien pueden confiar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Usualmente puedo ver una situación desde varios puntos de vista.	1	2	3	4	5	6	7
20. A veces me obligo a hacer cosas me gusten o no.	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi vida tiene sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. No me aflijo ante situaciones sobre las que no tengo control.	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida.	1	2	3	4	5	6	7
24. Tengo suficiente energía para lo que debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Acepto que hay personas a las que no les agrado.	1	2	3	4	5	6	7

Gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: CUVE3-ESO

El presente cuestionario pretende analizar la percepción que tienes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cincos opciones ofrecidas y no dejes ninguna pregunta sin contestar. MARCA CON "X" LA OPCIÓN QUE DESEES

I. EDUCATIVA : 1049 JUANA ALARCO DE DAMMERT

NOMBRES Y APELLIDOS :

……..

GRADO Y SECCIÒN : …….. EDAD :

……..

	NUNCA	*POCAS VECES*	*ALGUNAS VECES*	*MUCHAS VECES*	*SIEMPRE*
1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de sus compañeros y/o compañeras					
2. Los/ las estudiantes hablan mal unos de otros.					
3. Los/ las estudiantes ponen sobrenombres a sus compañeros o compañeras.					
4. Los estudiantes insultan a sus compañeros y compañeras					
5. Los estudiantes hablan con malos modales a los profesores					
6. Los estudiantes faltan el respeto a sus profesores en el aula					
7. Los/ las estudiantes insultan a profesores y profesoras.					
8. Los estudiantes generan peleas dentro del aula					
9. Algunos estudiantes golpean a compañeros/as dentro del colegio.					
10. Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas cerca del colegio.					
11. Los/ las estudiantes amenazan a otros con palabras para generar miedo u obligarles a hacer cosas.					
12. Algunos estudiantes amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarlos a algo.					
13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros					
15. Algunos estudiantes roban objetos de los profesores					
16. Algunos estudiantes esconden pertenencias o material de los profesores para molestarlos intencionalmente.					
17. Algunos estudiantes destruyen intencionalmente pertenencias de los profesores.					
18. Algunos estudiantes son discriminados por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as debido a su nacionalidad.					
20. Determinados estudiantes son discriminados por compañeros/as por sus bajas notas.					
21. Algunos estudiantes son discriminados por compañeros/as debido a sus buenos resultados académicos.					
22. Ciertos estudiantes publican en Instagram o Facebook ofensas, insultos o amenazas al profesorado.					
23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros estudiantes a través de mensajes de Instagram o Facebook.					
24. Ciertos estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos contra los profesores					
25. Hay estudiantes que publican en Instagram o Facebook comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.					

	NUNCA	*POCAS VECES*	*ALGUNAS VECES*	*MUCHAS VECES*	*SIEMPRE*
26. Ciertos estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos contra algunos compañeros/as					
27. Hay estudiantes que graban o toman fotos a profesores o profesoras con el celular, para burlarse.					
28. Hay estudiantes que graban o toman fotos a compañeros/as con el celular para amenazarlos o chantajearlos.					
29. Ciertos estudiantes envían mensajes de WhatsApp a sus compañeros que son ofensivos, insultantes o amenazantes.					
30. Algunos estudiantes envían mensajes electrónicos a sus compañeros con contenido ofensivo, insultante o amenazante					
31. Algunos estudiantes graban o toman fotos a compañeros o compañeras con el celular, para burlarse.					
32. Los estudiantes dificultan las explicaciones del profesor hablando durante clase.					
33. Los estudiantes dificultan las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.					
34. Hay estudiantes que no trabajan ni deja trabajar al resto.					
35. El profesor muestra actitudes de rechazo o enfado hacia ciertos estudiantes					
36. El profesor tiene preferencias por ciertos estudiantes.					
37. El profesor castiga injustamente					
38. El profesor ignora a ciertos estudiantes					
39. El profesor ridiculiza a los estudiantes					
40. El profesor no escucha a los estudiantes					
41. Hay profesores y profesoras que insultan a los estudiantes					
42. El profesor baja la nota de algún estudiante como castigo.					
43. Ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún estudiante					
44. El profesor amenaza a algún estudiante					

Gracias por tu colaboración.

Anexo H. *Programa de Resiliencia "Fortaleza en las aulas"*

PROGRAMA DE RESILIENCIA: "FORTALEZA EN LAS AULAS"



MARIA ELENA JAYO AYBAR

PROGRAMA DE RESILIENCIA
"FORTALEZA EN LAS AULAS"

I. DATOS GENERALES

Denominación	:	Programa de resiliencia "Fortaleza en las aulas"
Población	:	Adolescentes de educación secundaria
Duración	:	12 sesiones
Frecuencia	:	Una sesión semanal
Duración por sesión	:	90 minutos (2 horas pedagógicas)
Modalidad	:	Presencial
Responsable	:	Promotora de Tutoría y Orientación Educativa / facilitador responsable
Ámbito de aplicación	:	Institución educativa N.º 1049 Juana Alarco de Dammert
Área de aplicación	:	Tutoría

II. FUNDAMENTACIÓN

El programa "Fortaleza en las aulas" se plantea como una intervención psicoeducativa orientada al fortalecimiento de recursos personales, emocionales y sociales que permitan a los adolescentes afrontar de manera más adaptativa situaciones de dificultad, presión grupal, conflictos interpersonales y experiencias adversas relacionadas con la convivencia escolar.

El programa toma como principal referente el modelo de resiliencia propuesto por Grotberg (1995), quien organiza los recursos resilientes en tres categorías expresadas mediante las formulaciones "yo soy", "yo puedo" y "yo tengo". Estas categorías permiten abordar recursos internos, habilidades para afrontar situaciones y recursos externos de apoyo.

Desde esta perspectiva, la intervención no pretende eliminar las dificultades propias del contexto escolar, sino fortalecer recursos que favorezcan respuestas más adaptativas ante ellas. Por ello, el programa busca desarrollar capacidades relacionadas con el reconocimiento de las propias fortalezas, la confianza personal, la regulación emocional, la toma de decisiones, la resolución pacífica de conflictos, la comunicación, la empatía y la identificación de fuentes de apoyo.

De manera complementaria, el programa considera las dimensiones de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993): satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y perseverancia. Estas dimensiones constituyen un referente para organizar los contenidos y actividades orientados al fortalecimiento de recursos resilientes.

La articulación entre ambos referentes se realiza desde una perspectiva conceptual. El modelo de Grotberg orienta la organización de los recursos que se pretende fortalecer mediante la intervención, mientras que las dimensiones de Wagnild y Young permiten considerar aspectos específicos relacionados con la resiliencia que serán evaluados mediante el instrumento utilizado en el estudio.
Las actividades también incorporan contenidos relacionados con el autoconocimiento, autoestima, regulación emocional, toma de decisiones, resolución pacífica de conflictos, comunicación, empatía, compañerismo y redes de apoyo, debido a su importancia para el fortalecimiento de recursos protectores durante la adolescencia.

El programa se desarrolla mediante actividades participativas, reflexivas y experienciales. Cada sesión contempla los momentos de inicio, desarrollo y cierre, procurando que los participantes no solo reciban información, sino que tengan oportunidades para reconocer sus recursos personales, analizar situaciones cotidianas, practicar estrategias de afrontamiento y establecer compromisos de aplicación.

En este sentido, el programa está orientado principalmente al fortalecimiento de la resiliencia. De manera complementaria, el fortalecimiento de estos recursos puede favorecer formas más adaptativas de afrontar situaciones relacionadas con la convivencia escolar y contribuir a una disminución de la percepción de la violencia escolar.

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Fortalecer los recursos personales, emocionales y sociales asociados con la resiliencia en adolescentes de educación secundaria mediante el desarrollo del programa “Fortaleza en las aulas”.

3.2. Objetivos específicos

1. Fortalecer el reconocimiento de las propias capacidades, cualidades y recursos personales.
2. Favorecer una valoración positiva de sí mismo y una percepción realista de las propias capacidades.
3. Promover el autoconocimiento como recurso para identificar fortalezas, emociones, necesidades y aspectos susceptibles de mejora.
4. Desarrollar confianza en las propias capacidades para afrontar situaciones difíciles.
5. Fortalecer estrategias para reconocer, expresar y regular las emociones.
6. Promover respuestas reflexivas antes de actuar frente a situaciones problemáticas.
7. Desarrollar estrategias para tomar decisiones responsables considerando alternativas y consecuencias.
8. Favorecer el uso de estrategias pacíficas para afrontar y resolver conflictos interpersonales.
9. Identificar personas y espacios que constituyen fuentes de apoyo en situaciones de dificultad.
10. Fortalecer habilidades de comunicación, escucha y empatía en las relaciones interpersonales.
11. Promover estrategias de afrontamiento positivo ante situaciones adversas y fortalecer la capacidad de pedir ayuda.
12. Integrar los aprendizajes desarrollados mediante la elaboración de un plan personal de resiliencia.

IV. FUNDAMENTO TEORICO

4.1. Resiliencia

La resiliencia ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas. De manera general, se comprende como un proceso que permite a las personas afrontar situaciones adversas y desarrollar respuestas adaptativas frente a ellas. Desde esta perspectiva, la resiliencia no debe entenderse únicamente como una característica fija de la persona, sino como un proceso en el que intervienen recursos personales, habilidades y factores de apoyo presentes en el entorno.

Grotberg (1995) plantea una perspectiva centrada en los recursos y fortalezas que permiten a la persona afrontar situaciones adversas. Su propuesta permite identificar recursos internos, habilidades para

afrontar dificultades y fuentes de apoyo disponibles en el entorno.

Desde este enfoque, fortalecer la resiliencia implica favorecer el reconocimiento de las propias capacidades, el desarrollo de habilidades para afrontar situaciones difíciles y la identificación de personas y recursos que puedan brindar apoyo.

4.2. Modelo de resiliencia de Grotberg

Grotberg (1995), en el marco del International Resilience Project, propuso un modelo orientado a identificar y fortalecer recursos asociados con la resiliencia. Estos recursos se organizan en tres categorías expresadas mediante las formulaciones “yo tengo”, “yo soy” y “yo puedo”.

Estas categorías no constituyen etapas independientes ni niveles que deban alcanzarse de manera secuencial. Se trata de recursos que interactúan entre sí y que pueden combinarse para favorecer respuestas resilientes ante situaciones adversas.

4.2.1. Yo soy: recursos internos

La categoría “yo soy” comprende recursos internos relacionados con la valoración personal, la confianza, la responsabilidad, la esperanza y el reconocimiento de las propias cualidades.

Entre estos recursos se encuentran:

- Reconocerse como una persona valiosa y digna de respeto.
- Mantener una actitud positiva frente a las dificultades.
- Reconocer las propias capacidades y cualidades.
- Asumir responsabilidad por las propias acciones.
- Mostrar respeto hacia sí mismo y hacia los demás.
- Mantener expectativas positivas respecto del futuro.
- Desarrollar confianza en las propias capacidades.

4.2.2. Yo puedo: habilidades para afrontar situaciones

La categoría “yo puedo” comprende habilidades que permiten afrontar situaciones problemáticas, comunicarse, establecer relaciones interpersonales y buscar soluciones.

Entre ellas se encuentran:

- Expresar pensamientos y emociones de manera adecuada.
- Resolver conflictos mediante estrategias pacíficas.
- Regular las emociones y controlar los impulsos.
- Buscar alternativas frente a situaciones problemáticas.
- Perseverar ante las dificultades.
- Establecer relaciones positivas con otras personas.
- Solicitar ayuda cuando sea necesario.
- Tomar decisiones considerando las posibles consecuencias.

4.2.3. Yo tengo: recursos externos y fuentes de apoyo

La categoría “yo tengo” comprende los recursos externos y las relaciones de apoyo disponibles para la persona.

Entre ellos se encuentran:

- Personas de confianza que brindan apoyo y afecto.
- Familiares y amistades que pueden brindar orientación.
- Personas que constituyen modelos positivos de comportamiento.
- Normas y límites que orientan la conducta.
- Personas que promueven el desarrollo de la autonomía.
- Instituciones y servicios a los que se puede recurrir ante situaciones de dificultad.

En este sentido, la resiliencia se fortalece mediante la interacción entre recursos internos, habilidades personales y fuentes de apoyo. Contar con apoyo externo no resulta suficiente si la persona no dispone de recursos para afrontar las dificultades; de igual manera, poseer confianza personal no garantiza una respuesta adaptativa si no existen habilidades para relacionarse con los demás o solicitar ayuda cuando sea necesario.

Por ello, el programa integra actividades dirigidas al fortalecimiento de estas tres categorías de recursos, considerando las características y necesidades de los participantes.

V. METODOLOGÍA

5.1. Definición del programa

El programa "Fortaleza en las aulas" comprende un conjunto de actividades psicoeducativas diseñadas para fortalecer recursos asociados con la resiliencia en adolescentes de educación secundaria.

Los contenidos se organizan considerando las dimensiones de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993): satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y perseverancia. A su vez, las actividades se articulan conceptualmente con las categorías de recursos propuestas por Grotberg (1995): "yo soy", "yo puedo" y "yo tengo".

El programa emplea estrategias lúdicas, participativas, motivacionales y reflexivas, orientadas a que los participantes reconozcan sus recursos personales, desarrollen habilidades para afrontar situaciones difíciles y fortalezcan sus redes de apoyo.

Características:

- Las sesiones son participativas, motivadoras y reflexivas.
- Las actividades se adecuan a la edad, grado y características de los adolescentes.
- Se utilizan dinámicas, videos, lecturas, análisis de situaciones y ejercicios de reflexión.
- Las sesiones se desarrollan durante las dos horas pedagógicas destinadas al área de Tutoría.
- Se promueve la participación activa de los participantes.
- Se relacionan los contenidos con situaciones de la vida cotidiana y la convivencia escolar.
- Se favorece la identificación y fortalecimiento de recursos personales y sociales.
- Se promueve el afrontamiento adaptativo de situaciones adversas.

5.2. Descripción del programa

El programa está dirigido a adolescentes de secundaria de la Institución Educativa N.º 1049 "Juana Alarco de Dammert". Fue diseñado tomando como referencia el modelo de resiliencia propuesto por Grotberg (1995), basado en las categorías de recursos "yo soy", "yo puedo" y "yo tengo", las cuales orientan las actividades destinadas a fortalecer la capacidad de los adolescentes para afrontar situaciones adversas.

De manera complementaria, se consideran las dimensiones de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993): satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y perseverancia. Estas dimensiones se utilizan como referente para organizar los contenidos del programa y no se consideran equivalentes a las categorías propuestas por Grotberg.

La articulación entre ambos referentes permite abordar la resiliencia desde una perspectiva integral, considerando recursos internos, habilidades para afrontar situaciones, fuentes de apoyo y aspectos relacionados con la confianza personal, la perseverancia, el equilibrio frente a las experiencias y la autonomía.

	Categoría de Grotberg	*Dimensiones de Wagnild y Young*	*Indicadores*	*Temas vinculados*
RESILIENCIA Grotberg (1995)	Yo soy; fortaleza interna y la autopercepción	Satisfacción personal	Comprender el significado de la vida y como contribuimos a ella.	1. Autonomía 2. Autoestima 3. Autoconocimiento 4. Autoconfianza 5. Motivación
		Ecuanimidad	Mantener una perspectiva equilibrada frente a las propias experiencias y responder con tranquilidad ante la adversidad.	
	Yo puedo; habilidades interpersonales y sociales que permiten a una persona interactuar de manera efectiva.	Sentirse bien solo	Reconocer la propia individualidad, libertad y capacidad de desenvolverse de manera independiente.	6. Sentido del humor 7. Creatividad 8. Regulación emocional 9. Toma de decisiones 10. Inteligencia emocional
		Perseverancia	Mantenerse firme ante la adversidad o el desánimo, orientándose hacia el logro mediante el esfuerzo y la autodisciplina.	
	Yo tengo; apoyo social y los recursos disponibles en la vida.	Confianza en sí mismo	Creer en uno mismo y en las propias capacidades.	11. Compañerismo 12. Proyecto de vida

Estos contenidos constituyen temas de intervención y no corresponden a dimensiones adicionales de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Su incorporación permite desarrollar actividades orientadas al fortalecimiento de recursos relacionados con la resiliencia.

5.3. Sesiones del programa

El programa comprende 12 sesiones de intervención, desarrolladas con una frecuencia de una sesión semanal y una duración de 90 minutos (2 horas pedagógicas) por sesión.

Antes de iniciar la intervención se realizará una sesión de evaluación inicial para la aplicación del pretest. Al finalizar las 12 sesiones se realizará una sesión de evaluación final para la aplicación del postest. Estas sesiones de evaluación no forman parte de las 12 sesiones de intervención.
Organización de las sesiones:

SESIÓN	*TITULO*	*OBJETIVO*	*TÉCNICA*
Evalu. inicial	Sesión introductoria y aplicación del pretest	Presentar el programa, establecer acuerdos de participación y aplicar la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO.	Presentación, explicación, establecimiento de acuerdos y aplicación de instrumentos.
1	Autonomía	Fortalecer el criterio propio mediante el análisis de influencias externas y la toma de decisiones personales.	Dinámica, lluvia de ideas, análisis de situaciones y reflexión.
2	Autoestima	Favorecer el reconocimiento y la valoración de las propias cualidades y capacidades.	Dinámica de integración, actividad reflexiva, lluvia de ideas y retroalimentación.
3	Autoconocimiento	Promover el reconocimiento de pensamientos, emociones, fortalezas y aspectos susceptibles de mejora.	Dinámica de inicio, actividad individual, reflexión y participación grupal.
4	Autoconfianza	Fortalecer la confianza en las propias capacidades para afrontar situaciones problemáticas.	Dinámica de integración, trabajo en equipo, análisis de situaciones y reflexión.
5	Motivación	Promover el establecimiento de metas personales y la perseverancia para alcanzarlas.	Dinámica de sensibilización, actividad práctica, lluvia de ideas y reflexión.
6	Sentido del Humor	Favorecer el uso adecuado del humor como recurso para afrontar situaciones de tensión y fortalecer las relaciones interpersonales.	Dinámica de integración, juego de roles, reflexión y retroalimentación.
7	Creatividad	Reconocer la creatividad como recurso para generar alternativas frente a situaciones adversas.	Dinámica de inicio, trabajo en equipo, resolución de situaciones y retroalimentación.
8	Regulación emocional	Desarrollar estrategias para reconocer, expresar y regular las propias emociones.	Dinámica de regulación emocional, ejercicios prácticos, reflexión y sensibilización.
9	Toma de decisiones	Desarrollar estrategias para analizar alternativas y consecuencias antes de tomar decisiones.	Dinámica de inicio, análisis de situaciones, lluvia de ideas, reflexión y participación.
10	Inteligencia emocional	Favorecer el reconocimiento de las emociones propias y ajenas y su relación con las relaciones interpersonales.	Dinámica de integración, ejercicios prácticos, participación, lluvia de ideas y reflexión.
11	Compañerismo	Fortalecer la integración, la empatía, la comunicación y el apoyo entre compañeros.	Dinámica de integración, trabajo cooperativo, diálogo y reflexión.
12	Proyecto de vida	Integrar los aprendizajes desarrollados mediante la identificación de metas, recursos personales y fuentes de apoyo.	Dinámica de inicio, elaboración de plan personal, lluvia de ideas y reflexión.
Evaluación final	Sesión de cierre y aplicación del postest	Aplicar la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO para valorar los cambios posteriores a la intervención.	Aplicación de instrumentos, reflexión final y cierre.

5.4. Recursos

HUMANOS	*MATERIALES*	*ECONÓMICOS*
▪ Docentes tutores ▪ Promotor TOE ▪ Aliados estratégicos	▪ PC - Proyector ▪ Fichas - Lecturas ▪ Útiles de escritorio	▪ Donaciones ▪ Aportes institucionales ▪ Ingresos Propios

5.5. Evaluación

La evaluación del programa comprende tres momentos: evaluación inicial, evaluación de proceso y evaluación final.

- Evaluación inicial; antes de iniciar las sesiones de intervención se aplicará el pretest mediante la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO. Esta evaluación permitirá establecer la situación inicial de los participantes respecto de las variables consideradas en el estudio.

- Evaluación de proceso; durante el desarrollo de las sesiones se realizará una evaluación formativa mediante la observación de la participación de los adolescentes y el uso de una lista de cotejo. Los indicadores estarán relacionados con las habilidades y recursos trabajados durante las sesiones.

- Evaluación final; al finalizar las 12 sesiones de intervención se aplicará el postest mediante la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO. La comparación entre los resultados del pretest y postest permitirá valorar los cambios producidos después de la intervención.

La finalidad principal del programa es fortalecer los recursos asociados con la resiliencia. De manera complementaria, el fortalecimiento de estos recursos puede favorecer formas más adaptativas de afrontar situaciones relacionadas con la convivencia escolar y contribuir a una disminución de la percepción de la violencia escolar.

5.6. Matriz de evaluación

La evaluación de proceso se realizará mediante una lista de cotejo que permitirá valorar el desempeño de los participantes durante las actividades del programa.

Indicador	**Logrado**	**En proceso**	**Requiere apoyo**
Reconoce sus fortalezas y cualidades personales.			
Identifica y expresa sus emociones de manera adecuada.			
Utiliza estrategias para regular sus emociones.			
Analiza alternativas y consecuencias antes de tomar decisiones.			
Propone alternativas pacíficas frente a situaciones de conflicto.			
Identifica personas y espacios que pueden brindarle apoyo.			
Expresa sus necesidades de manera respetuosa			
Formula compromisos personales con sus aprendizajes.			

Los indicadores serán valorados de acuerdo con las evidencias observadas durante las actividades desarrolladas en cada sesión. Esta evaluación tendrá una finalidad formativa y complementaria, por lo que no reemplaza la evaluación realizada mediante los instrumentos aplicados en el pretest y postest.

VI. EJECUCIÓN

6.1. Sesión introductoria

PROGRAMA DE RESILIENCIA "FORTALEZA EN LAS AULAS"

Datos informativos

Objetivo	Presentar a los participantes el programa "Fortaleza en las aulas", explicar su finalidad y aplicar los instrumentos correspondientes al pretest.		
ACTIVIDAD	TIEMPO	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
Inicio	20	Los facilitadores darán la bienvenida a los participantes y presentarán brevemente el programa "Fortaleza en las aulas", explicando su finalidad y la dinámica general de las sesiones. Posteriormente, se realizará una breve actividad de integración y se entregarán solapines para la identificación de los participantes	Equipo Multimedia Solapines. Plumones.
Desarrollo	50	Se explicará a los participantes el propósito de la evaluación inicial y las indicaciones para responder los instrumentos. Posteriormente, se aplicará la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO, respetando las instrucciones de aplicación y procurando un ambiente tranquilo que favorezca la concentración.	Cuestionarios lápices y lapiceros.
Cierre	20	Se agradecerá la participación de los participantes y se explicará brevemente la organización de las siguientes sesiones. Se resolverán las dudas relacionadas con el desarrollo del programa y se reforzará la importancia de participar activamente en las actividades.	Equipo multimedia.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia, solapines, plumones

Descripción : Los facilitadores darán la bienvenida a los participantes y presentarán el programa "Fortaleza en las aulas". Se explicará brevemente su finalidad, la duración y la dinámica general de las sesiones. Posteriormente, se realizará una breve actividad de integración y se entregarán solapines para que los participantes coloquen sus nombres.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.
Materiales : Cuestionarios, lápices y lapiceros.

Descripción : Se explicará a los participantes que se realizará una evaluación inicial con la finalidad de conocer algunas características relacionadas con la resiliencia y la percepción de la violencia escolar antes del desarrollo del programa.

Posteriormente, se aplicarán la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO, siguiendo las instrucciones correspondientes y procurando mantener condiciones adecuadas de concentración y privacidad durante el proceso.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia.

Descripción : Los facilitadores agradecerán la participación de los participantes y explicarán brevemente las fechas y características de las siguientes sesiones. Finalmente, se resolverán las dudas que pudieran presentarse y se motivará a los participantes a participar activamente en el programa.

6.2. Sesiones del programa

SESIÓN N.º 01: "AUTONOMÍA"

Datos informativos

Objetivo	Fomentar el criterio propio en los participantes mediante el análisis de las influencias externas y la toma de decisiones autónomas.
Materiales	Ligas o elásticos, pelota de trapo, equipo multimedia y hojas de trabajo.
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERI.
Inicio	20	Se realizará la dinámica rompehielos "El juego de las ligas". Los participantes se organizarán en dos grupos y deberán trasladar una liga desde la cabeza hasta los pies y pasarla al compañero siguiente. Al finalizar, se reflexionará brevemente sobre la experiencia.	Elásticos
Desarroll.	50	Mediante una dinámica con una pelota de trapo y una lluvia de ideas, se analizarán los conceptos de autonomía, independencia e influencia grupal. Posteriormente, se presentarán situaciones relacionadas con la presión de grupo y se identificarán influencias positivas y negativas, así como alternativas para actuar de acuerdo con el propio criterio.	Pelota de trapo, equipo multimedia, hojas de trabajo y lapiceros.
Cierre	20	Se realizará la retroalimentación de los principales aprendizajes. Los participantes identificarán una situación en la que hayan experimentado presión grupal y plantearán una respuesta autónoma. Como actividad para la siguiente sesión, llevarán un objeto significativo para ellos.	Hojas y lapiceros.

Marco teórico

Autonomía

La teoría triádica de la resiliencia de Grotberg (1995) destaca tres componentes clave que contribuyen a la capacidad de una persona para ser resiliente: autonomía, relación con los demás y habilidades para resolver problemas. En este contexto, la autonomía se refiere a la capacidad de la persona para tomar decisiones y controlar su propia vida, incluso en situaciones adversas.

Para Grotberg, la autonomía es fundamental porque permite a la persona sentirse capaz de influir en su entorno y en su propio bienestar, lo que contribuye a su capacidad para adaptarse y superar los desafíos. La autonomía implica un sentido de autoeficacia y autoconfianza, así como la capacidad de tomar decisiones de manera independiente y asumir la responsabilidad de las consecuencias de esas decisiones.

En tal sentido, la independencia se refiere a la capacidad de una persona para actuar, tomar decisiones y asumir responsabilidades de manera autónoma, sin depender excesivamente de otras personas o de factores externos. Implica tener libertad y autonomía para llevar a cabo actividades y proyectos por cuenta propia, sin necesidad de estar constantemente supervisado o dirigido por otros.

La independencia puede manifestarse en diferentes aspectos de la vida, como en lo emocional, lo financiero, lo laboral o lo social. Por ejemplo, una persona emocionalmente independiente es capaz de manejar sus propias emociones y resolver conflictos internos sin depender de la validación o el apoyo constante de los demás. En el ámbito laboral, la independencia puede implicar la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas de forma autónoma, sin necesidad de supervisión constante por parte de un superior.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.
Materiales : Ligas o elásticos.
Descripción : Se llevará a cabo la dinámica rompehielos "El juego de las ligas". Los participantes se dividirán en dos grupos con cantidades similares de participantes. Cada grupo deberá pasar una liga desde la cabeza hasta los pies y entregarla al compañero siguiente hasta completar el recorrido. Al finalizar, se comentará brevemente cómo se organizaron y qué estrategias utilizaron para cumplir la actividad.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.
Materiales : Pelota de trapo, equipo multimedia
Descripción : Se realizará una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por autonomía? ¿Qué significa tener criterio propio? ¿Cómo podemos tomar decisiones sin dejarnos llevar por la presión de otras personas? ¿En qué situaciones podemos sentir presión del grupo?

Posteriormente, se utilizará una pelota de trapo que circulará entre los participantes mientras se reproduce una música. Cuando la música se detenga, el participante que tenga la pelota responderá una de las preguntas planteadas.

A continuación, se presentarán situaciones relacionadas con la presión de grupo. Los participantes analizarán cada caso, identificarán las influencias positivas y negativas y plantearán respuestas que permitan actuar de manera responsable y autónoma.

Después del análisis de cada situación, se planteará brevemente: **¿Qué podría hacer si mis compañeros me presionan para tomar una decisión con la que no estoy de acuerdo?**

Los participantes propondrán diferentes respuestas. El facilitador reforzará que **ser autónomo no significa actuar sin considerar a los demás**, sino analizar la situación, tomar una decisión responsable y asumir sus consecuencias.

Cierre

Duración : 20 minutos.
Descripción : Se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de desarrollar un criterio propio y reconocer las consecuencias de las decisiones. Algunos participantes compartirán sus conclusiones.

Como actividad para la siguiente sesión, se solicitará a los participantes llevar un objeto que tenga un significado especial para ellos y que puedan explicar brevemente.

SESIÓN N.° 02: “AUTOESTIMA”

Datos informativos

Objetivo	Favorecer una valoración positiva y realista de las propias cualidades, capacidades y características personales.		
Materiales	Hojas de colores, cinta, lapiceros, corazón de cartulina, plumones, post it.		
Duración	90 minutos		
ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Se realizará la dinámica “Cómo me ven los demás”. Los participantes s escribirán cualidades positivas de sus compañeros en hojas colocadas en sus espaldas. Luego compartirán voluntariamente cómo se sintieron al recibir los mensajes.	Hojas de colores, cinta, lapiceros
Desarroll.	50	Se proyectará un video relacionado con la autoestima. Se realizará una reflexión grupal y posteriormente se explicará el concepto de autoestima, sus características y algunos factores que favorecen su desarrollo.	Equipo multimedia
Cierre	20	Los participantes escribirán cualidades o frases positivas sobre sí mismos en notas adhesivas y las colocarán en un corazón de cartulina. Se realizará una reflexión final y se asignará como actividad un FODA personal.	Corazón de cartulina, plumones y notas adhesivas.

Marco teórico

Autoestima

La autoestima se refiere a la evaluación subjetiva y generalizada que una persona tiene sobre su propio valor y competencia. Implica el aprecio y respeto hacia uno mismo, así como la percepción de ser capaz de enfrentar los desafíos de la vida de manera efectiva.

Tipos de autoestima

- Autoestima alta: Se caracteriza por una valoración positiva de uno mismo, confianza en las propias habilidades y una actitud positiva hacia los desafíos y fracasos.
- Autoestima baja: Se relaciona con una valoración negativa de uno mismo, sentimientos de inferioridad, dudas sobre las propias capacidades y una tendencia a la autocrítica excesiva.

Factores que favorecen el desarrollo de la autoestima

- Apoyo social: El apoyo emocional y la aceptación por parte de familiares, amigos y otros significativos influyen positivamente en la autoestima.
- Autoconocimiento: Entender y aceptar nuestras fortalezas, debilidades y valores personales es fundamental para una autoevaluación positiva.

- Afrontamiento eficaz: Desarrollar habilidades para manejar el estrés, resolver problemas y afrontar las adversidades de manera constructiva promueve una autoevaluación positiva.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.
Materiales : Hojas de colores, cinta y lapiceros
Descripción : Se desarrollará la dinámica "Cómo me ven los demás". Los participantes colocarán una hoja de color en su espalda y sus compañeros escribirán en ella alguna cualidad positiva que reconozcan en ellos. Posteriormente, algunos participantes podrán compartir voluntariamente los mensajes recibidos y expresar cómo se sintieron al leerlos.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.
Materiales : Equipo multimedia
Descripción : Se proyectará un video relacionado con la autoestima. Posteriormente, se plantearán preguntas como:

- ¿Qué mensaje principal transmite el video?
- ¿Qué características negativas observamos en la percepción que algunas personas tienen de sí mismas?
- ¿Cómo podemos cambiar pensamientos negativos sobre nosotros mismos?
- ¿Qué cualidades reconocemos en nosotros?

Luego se explicará el concepto de autoestima y se abordarán los factores que favorecen una valoración positiva y realista de sí mismo.

Cierre

Duración : 20 minutos.
Materiales : Corazón de cartulina, plumones, post it.
Descripción : Cada participante recibirá una nota adhesiva para escribir una cualidad, capacidad o característica positiva que reconoce en sí mismo. Las notas se colocarán en un corazón de cartulina.

Finalmente, se realizará una reflexión grupal a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos sobre la autoestima?
- ¿Por qué es importante reconocer nuestras cualidades?
- ¿Cómo puede influir la valoración que tenemos de nosotros mismos en la manera en que afrontamos las dificultades?

Actividad para casa: elaborar un FODA personal, identificando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas relacionadas con su desarrollo personal.

SESIÓN N.º 03: “AUTOCONOCIMIENTO”

Datos informativos

Objetivo	Favorecer el reconocimiento de los propios pensamientos, emociones, cualidades, necesidades y comportamientos.
Materiales	Ovillo de lana, equipo multimedia, ficha de trabajo N.° 01, hojas bond, lapiceros, hojas de colores.
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Dinámica de integración "El ovillo": Los participantes formarán un círculo y se describirán brevemente al pasar un ovillo de lana. Se consultará su opinión respecto a la dinámica.	Ovillo de lana
Desarroll	50	Se plantea la pregunta "¿Qué entienden por autoconocimiento?" Se completa la ficha de trabajo N.º 01 respondiendo interrogantes relacionadas a ellos mismos. Algunos participantes comentarán sus respuestas.	Equipo multimedia, ficha de trabajo
Cierre	20	Retroalimentación sobre el autoconocimiento y su importancia. Los participantes responderán preguntas sobre el tema. Se les pedirá que piensen en una situación sin solución para la próxima sesión.	Hojas bond y de colores, lapiceros

Marco teórico

Autoconocimiento

En la teoría triádica de la resiliencia de Edith Grotberg, el autoconocimiento juega un papel importante como uno de los tres componentes fundamentales para desarrollar la capacidad de superar adversidades. En esta teoría, la resiliencia se define como un proceso dinámico que implica tres componentes interrelacionados: autonomía, relación con los demás y habilidades para resolver problemas.

El autoconocimiento se relaciona principalmente con el componente de autonomía. Implica la capacidad de una persona para comprenderse a sí misma, incluyendo sus fortalezas, debilidades, emociones, valores y metas personales. Al conocerse a sí mismo, una persona puede tener una mayor claridad sobre quién es, qué quiere en la vida y cómo puede manejar los desafíos que enfrenta.

En el contexto de la resiliencia, el autoconocimiento permite a una persona identificar sus recursos internos y externos, así como las áreas en las que puede necesitar apoyo adicional. Esto puede ser especialmente útil durante situaciones difíciles, ya que una persona con un sólido autoconocimiento puede ser más capaz de buscar ayuda cuando la necesita, tomar decisiones informadas y mantener una perspectiva positiva incluso en momentos de adversidad.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Ovillo de lana

Descripción : Dinámica de integración: "El ovillo", los participantes formarán un círculo y con la ayuda de un ovillo se describirán brevemente. Al pasar el ovillo, cada adolescente deberá continuar hasta que todo el grupo termine. Finalmente, se consultará a los participantes su opinión respecto a la dinámica realizada y en base a ello se dará inicio al desarrollo del tema.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Equipo multimedia

Descripción : Se planteará la siguiente pregunta: ¿Qué entienden por autoconocimiento? Con ayuda de la opinión de los participantes se explicará brevemente dicho concepto, para luego dar inicio al desarrollo de la actividad. Esta consistirá en que los participantes completen la ficha de trabajo N.º 01, en la cual deberán responder diferentes interrogantes relacionadas a ellos mismos.

Finalmente, en base a la actividad desarrollada se pedirá la participación voluntaria de algunos participantes quienes deberán comentar algunas de las respuestas colocadas en la ficha de trabajo explicando el porqué de las mismas.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Materiales : Hojas de colores y lapiceros

Descripción : Se realizará una retroalimentación mediante las preguntas:

- ¿Qué es el autoconocimiento?
- ¿Por qué es importante conocernos?
- ¿Qué aprendimos sobre nosotros mismos durante la actividad?
- ¿Qué aspecto personal consideramos importante mejorar?

Como actividad preparatoria para la siguiente sesión, los participantes identificarán una situación o problema que hayan enfrentado y que haya requerido tomar una decisión o buscar una solución.

Ficha de trabajo N.° 01

Instrucciones: En la siguiente ficha completarás las oraciones con frases que, según tu criterio, te describen mejor; el objetivo de esta actividad es poder realizar una breve introspección y reflexionar sobre cuánto se conocen.

La mayor cualidad que poseo es……..…

Mis amigos piensan que soy bueno para……..

Me gusta disfrutar de…….

Usualmente se molestan conmigo porque…….....

El mayor logro que conseguí fue ……..…

En mi familia, consideran que soy.....

Experimentar cosas nuevas me provocan……..….

El peor defecto que tengo es……..…

Mis amigos me reconocen porque.....

Quisiera ser más.....

Al verme en el espejo siento que soy…….....

Creo que debería.....

Mi comportamiento hacia mi familia es…….

La cosa que más me molesta de la gente es……..

Lo que más rescato de mi es ……...

Mi familia se muestra feliz cuando yo……..……

Mi sueño es…….……

Lo que quisiera cambiar de mi vida sería……..……

Las cosas que me causan miedo son…….……

Esta actividad me hace sentir…….……



SESIÓN N.° 04: “AUTOCONFIANZA”

Datos informativos

Objetivo	Fomentar la confianza en sus capacidades para solucionar problemas.		
Materiales	Hoja de aplicación N.° 02, hojas y lapiceros.		
Duración	90 minutos		
ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Dinámica de integración "Las sillas musicales": Los participantes girarán alrededor de un conjunto de carpetas, retirando una a una sin dejar a ningún participante fuera. Se reflexionará sobre la actividad al finalizar.	Equipo multimedia
Desarroll.	50	Fortalecimiento de la autoconfianza: Los participantes resolverán problemas o situaciones desafiantes relacionadas con el contenido del curso. Se trabajarán individualmente o en parejas, fomentando la colaboración y el apoyo mutuo. Al finalizar, se compartirán experiencias y reflexiones.	Ficha de trabajo N.° 02
Cierre	20	Refuerzo del mensaje sobre la importancia de la confianza en uno mismo. Se animará a los participantes a aplicar esta lección en futuras experiencias. Reflexión sobre situaciones recientes que demuestren confianza en las capacidades.	

Marco teórico

Autoconfianza

La autoconfianza se refiere a la creencia en las propias habilidades, capacidades y juicio para enfrentar desafíos y lograr objetivos. En el contexto de la teoría tríadica de la resiliencia de Grotberg (1995), la autoconfianza es un componente fundamental que contribuye al desarrollo de la resiliencia.

Cuando una persona posee una sólida autoconfianza, está más preparada para afrontar situaciones adversas y superar obstáculos. Esta confianza en sí misma se refleja en una actitud positiva, una mayor capacidad para tomar decisiones efectivas y una mayor resistencia frente a la adversidad. La autoconfianza también está estrechamente relacionada con la autoestima y la percepción positiva de uno mismo, aspectos clave dentro del nivel de fortaleza intrapsíquica.

En el contexto de la teoría tríadica de la resiliencia, la autoconfianza se fortalece a través del reconocimiento y desarrollo de las propias habilidades y fortalezas, así como a través de la experiencia de superar desafíos y adversidades. Los individuos que confían en sus propias capacidades tienden a enfrentar los desafíos con una actitud proactiva y resiliente, lo que les permite adaptarse y recuperarse de las experiencias difíciles de manera efectiva.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia https://www.youtube.com/watch?v=_k0pcT8FYYg

Descripción : Se realizará la dinámica de integración "las sillas musicales", en donde se alienarán un conjunto de sillas y los participantes girarán alrededor de ellas, la consigna será que ningún participante quedara fuera, todos verán la forma de ingresar en ese conjunto de sillas las cuales se irán retirando una a una. Al finalizar, se preguntará a los participantes como se sintieron realizando dicha actividad y que pudieron rescatar de ella.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Ficha de trabajo N.° 02

Descripción : Durante este período, nos centraremos en fortalecer la autoconfianza de los participantes en sus habilidades para resolver problemas. Para ello, se distribuirán hojas de trabajo que contendrán una serie de problemas o situaciones desafiantes relacionadas con el contenido del curso o áreas de interés de los participantes.

Los participantes trabajarán individualmente o en parejas para resolver los problemas planteados. Se les alentará a reflexionar sobre sus propias habilidades y recursos, así como a utilizar estrategias de resolución de problemas que hayan aprendido anteriormente en clase. Los facilitadores estarán disponibles para brindar orientación y apoyo según sea necesario.

Durante este tiempo, se fomentará un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, donde los participantes puedan compartir sus enfoques y estrategias para abordar los problemas. Se destacará la importancia de la perseverancia y la confianza en uno mismo a la hora de enfrentar desafíos académicos o personales.
Al finalizar el tiempo asignado, se abrirá un espacio para que los participantes compartan sus experiencias y reflexiones sobre el proceso de resolución de problemas. Se les animará a destacar los momentos en los que se sintieron seguros de sus capacidades y a identificar áreas en las que pueden seguir trabajando para fortalecer su autoconfianza.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Se reforzará el mensaje sobre la importancia de la confianza en uno mismo para enfrentar los desafíos tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Se les recordará a los participantes que la confianza en sus propias capacidades es fundamental para alcanzar el éxito y superar obstáculos. Se les animará a llevar consigo esta lección y aplicarla en sus futuras experiencias de aprendizaje y desarrollo personal.

Los participantes reflexionarán sobre una situación reciente en la que hayan demostrado confianza en sus capacidades para resolver un problema. Podrán compartir sus reflexiones en la próxima sesión para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y celebrar los logros individuales.

Ficha de trabajo N.° 02

Nombre y Apellidos: _____Grado y sección: _____

Instrucciones: Lee cada situación y responde a las preguntas o completa las actividades correspondientes. Utiliza tus habilidades de resolución de conflictos y confía en tus capacidades para encontrar soluciones efectivas.

Situación 1: Conflicto entre amigos

Descripción: Dos de tus amigos cercanos han tenido un desacuerdo y no están hablando entre sí. Ambos te han pedido que tomes su lado en el conflicto.

- ¿Qué estrategias podrías utilizar para ayudar a resolver el conflicto de manera pacífica?

Situación 2: Diferencias de opinión en un proyecto de grupo

Descripción: Estás trabajando en un proyecto de grupo y hay diferencias de opinión sobre cómo abordar un problema importante. Algunos miembros del grupo prefieren una solución, mientras que otros tienen una perspectiva diferente.

- ¿Cómo manejarías esta situación para asegurarte de que todas las opiniones sean escuchadas?
- ¿Qué estrategias podrías utilizar para llegar a un consenso o compromiso?

Situación 3: Conflictos en el hogar

Descripción: En casa, has estado teniendo conflictos frecuentes con un miembro de tu familia sobre el uso compartido de ciertos espacios o recursos.

- ¿Qué habilidades de comunicación serían útiles en esta situación?

Situación 4: Desacuerdo en un grupo de trabajo

Descripción: Estás participando en un proyecto de clase en el que los miembros del grupo tienen diferentes ideas sobre cómo proceder. Algunos miembros prefieren seguir un enfoque específico, mientras que otros proponen alternativas.

- ¿Cómo abordarías este desacuerdo para mantener la armonía en el grupo?
- ¿Qué estrategias podrías emplear para llegar a un compromiso o tomar una decisión conjunta?

Situación 5: Malentendido con un compañero de clase

Descripción: Has tenido un malentendido con un compañero de clase que resultó en sentimientos heridos y tensión entre ustedes.

- ¿Cómo manejarías esta situación para resolver el malentendido de manera pacífica?
- ¿Qué medidas podrías tomar para restaurar la relación y reconstruir la confianza?

Actividad de Reflexión: Identificación de emociones

Piensa en una situación de conflicto que hayas experimentado recientemente. Escribe cómo te sentiste durante el conflicto y cómo te sentiste después de encontrar una solución o resolver el problema.

- ¿Qué emociones predominaron durante el conflicto?
- ¿Qué aprendiste de la experiencia y cómo podrías aplicarlo en situaciones futuras?



SESIÓN N.° 05: "MOTIVACIÓN"

Datos informativos

Objetivo	Reconocer la importancia de establecer metas personales y desarrollar estrategias para mantener la motivación hacia su logro.
Materiales	Equipo multimedia, aro ula ula, ficha de trabajo N.º 03, hojas y lapiceros.
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Se lleva a cabo la dinámica "El ula ula", donde los participantes forman un círculo tomado de las manos y pasan un aro ula ula por cada uno en el menor tiempo posible.	Equipo multimedia, Aro ula ula
Desarroll.	50	Los participantes observan el video "Gladys Tejada" y participan en una lluvia de ideas para discutir el tema central del video y reflexionar sobre personas con actitudes similares al personaje. Luego, se guía una discusión sobre cómo mejorar la voluntad y se forman grupos para trabajar en una ficha de trabajo N.° 03.	Equipo multimedia Ficha de trabajo
Cierre	20	Los participantes comparten sus puntos de vista sobre la motivación y sus implicaciones, así como sus conclusiones respecto a la ficha de trabajo. Se realiza una retroalimentación mediante preguntas para clarificar lo aprendido y se proporcionan actividades adicionales para profundizar en el tema.	Hojas y lapiceros.

Marco teórico

Motivación

Esta referido al conjunto de procesos que impulsan a una persona a iniciar, dirigir y mantener un comportamiento orientado hacia el logro de metas o la satisfacción de necesidades. Es la fuerza interna que impulsa y energiza la conducta, influenciada por factores internos (creencias, valores y emociones) y externos (recompensas, expectativas y presiones sociales), estando interconectadas con:

- Fortaleza interna y autoconfianza (yo soy): La resiliencia implica tener una sólida autoestima y autoconfianza, lo que permite a las personas mantener una actitud positiva y optimista frente a los desafíos. Esta confianza en sí mismos puede ser un poderoso impulsor de la motivación intrínseca, es decir, el impulso interno para perseguir metas y superar obstáculos.

- Habilidades interpersonales y sociales (yo puedo: La capacidad de establecer relaciones saludables y resolver conflictos efectivamente es parte integral de la resiliencia. Estas habilidades pueden aumentar el apoyo social de una persona, lo que a su vez puede actuar como un estímulo motivacional.

- Apoyo social y recursos externos (yo tengo): La disponibilidad de recursos externos pueden

fortalecer la resiliencia de una persona, lo que puede aumentar la motivación al proporcionar un sentido de seguridad y confianza, así como herramientas prácticas para abordar los desafíos.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Aro ula ula, equipo multimedia https://www.youtube.com/watch?v=Kdbq2UlnHnA

Descripción : Se desarrollará la dinámica rompe hielo: "El ula ula" en la cual los participantes formarán un círculo con las manos tomadas. Así, tendrán que pasar el ula ula por cada uno en el menor tiempo posible.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Equipo multimedia https://www.youtube.com/watch?v=hRBNAqCIpno

Descripción : Los participantes observarán el video "Gladys Tejada" y responden en lluvia de ideas las siguientes interrogantes: ¿Cuál crees que es el tema central del video? ¿Conoces personas con actitudes parecidas al personaje? Luego, el docente guiará una discusión sobre cómo mejorar la voluntad de las personas. Se proporcionarán pautas sobre el tema y se formarán grupos para realizar un aprendizaje colectivo utilizando una ficha de trabajo N.° 03.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Los participantes expondrán sus puntos de vista sobre la motivación, sus implicaciones y compartirán sus conclusiones respecto a la ficha de trabajo. Se llevará a cabo una retroalimentación mediante preguntas como: ¿Qué entendimos de la sesión de hoy? ¿Tenemos claras nuestras metas?
Se proporcionarán actividades o reflexiones adicionales para seguir profundizando en el tema de la motivación y establecimiento de metas.

Ficha de trabajo N.° 03

Grupo: _____Grado y sección: _____ Fecha: _____

Joven invidente ocupó primer puesto en examen de ingreso a Universidad Católica



Diego Ponce Triveños (18), un invidente de nacimiento y vecino de la zona del Cercado de Puente Piedra, dio la sorpresa el último domingo 7 de febrero durante el examen de admisión a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), al quedar en el primer lugar por méritos propios pese a su discapacidad visual. Él termino sus estudios en la I.E. Luis Braille y hoy, es todo un ejemplo de orgullo para sus compañeros.

Como se recuerda, el programa de becas de la comuna convoca cada año a cerca de 4 mil escolares que egresan de secundaria. Este año se presentaron más de dos mil aspirantes, y previa calificación, 50 fueron preparados en la academia Pamer para postular a la universidad en igualdad de condiciones.

"Eso me gustó porque me motivó a esforzarme y me hizo sentir que tengo tanta capacidad como los demás. No fue fácil, me amanecía estudiando y tenía la ventaja de concentrarme más que los que sí pueden ver", refiere, al reconocer que la inclusión es importante en la educación.

Diego confesó que se sintió angustiado cuando escuchó que se nombraba a los estudiantes que ingresaron a dicha universidad. "Decían que el becado número 20 era un estudiante de Derecho, pero había varios; luego, que era una persona con habilidades diferentes y entonces grité de emoción porque fui el único invidente que postuló a Derecho", recordó.

El alcalde de Puente Piedra, Rennán Espinoza Rosales confesó que esperaban que en esta convocatoria ingresaran 20, pero 21 jóvenes lograron buen puntaje en el examen de admisión, alcanzando su objetivo. Manifestó que la municipalidad invierte 55 mil nuevos soles por cada estudiante universitario, incluyendo los gastos del bachillerato para la entrega del título.

¿Qué piensas de la historia de Diego?

¿Qué aprendizajes puedes sacar de esta historia para ti y para tu vida?

¿Qué necesitas para alcanzar lo que te propones?

Elabora una lista personal con aquellas cosas que te cuesta hacer y coloca al lado de ellas una estrategiaque pueda ayudarte a realizarlas.

COSAS DIFÍCILES DE HACER	ESTRATEGIAS PARA HACERLAS

ESIÓN N.° 06: “SENTIDO DEL HUMOR”

Datos informativos

Objetivo	Reconocer el sentido del humor como un recurso que puede favorecer el afrontamiento positivo de situaciones cotidianas y reducir la tensión en determinadas circunstancias.		
Materiales	Equipo multimedia, hojas, plumones, periódicos, revistas o folletos.		
Duración	90 minutos		
ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIA.
Inicio	20	Se reproducirá una pista musical y seguido a ello se realizará la dinámica de integración: "Encontremos al líder", en donde se elegirá a un participante para salir fuera del aula mientras que sus compañeros eligen un líder el cual dirigirá los movimientos, el participante ingresará y tratara de adivinar quién es el líder	Equipo multimedia
Desarroll.	50	Se formarán equipos de trabajo y a través de un juego de roles y utilizando la creatividad deberán dramatizar alguna situación cotidiana considerando el bueno humor y una moraleja para la misma. Finalmente, el facilitador explicará la importancia del tema tratado.	Hojas, plumones, periódicos, revistas y folletos.
Cierre	20	Se realizará la retroalimentación del tema tratado y se plantearan preguntas referentes al mismo. Identificarán una situación estresante y reflexionarán sobre cómo abordarla con humor. Además, se les pedirá traer periódicos, revistas o folletos que encuentren en casa.	Hojas y plumones

Marco teórico

Sentido del humor

El sentido del humor puede constituir un recurso personal que permite afrontar determinadas situaciones cotidianas de manera más flexible y disminuir la tensión asociada a experiencias difíciles. Su utilización dentro de la convivencia escolar debe considerar el respeto hacia los demás y evitar expresiones que impliquen burlas, humillaciones o discriminación.

En el marco del desarrollo de la resiliencia, el humor puede contribuir a generar una perspectiva diferente frente a determinadas dificultades y favorecer interacciones sociales positivas. Por ello, la actividad busca que los participantes comprendan que el humor puede ser utilizado como una estrategia saludable de afrontamiento, siempre que no afecte la dignidad de otras personas.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia https://youtu.be/3PYv6DrbMLg

Descripción : Se reproducirá una pista musical y seguido a ello se realizará la dinámica de integración: "Encontremos al líder", en donde un participante saldrá fuera del aula mientras que sus compañeros eligen un líder entre ellos, el cual dirigirá los movimientos, el adolescente ingresará y tratara de adivinar quién es el líder. Los movimientos a considerar serán: palmas con las manos, palmas con las manos sobre la carpeta y tocarse las orejas. El líder deberá ir variando dichos movimientos para que el grupo los siga, mientras que el participante tratará de adivinar quién es el líder.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.
Descripción : Se empieza con una breve explicación sobre la resiliencia y cómo se puede alcanzar. Posteriormente, se invita a los participantes a compartir sus opiniones y experiencias sobre momentos en los que hayan mostrado resiliencia en sus vidas. Luego, se formarán equipos de trabajo y se les asignará la tarea de dramatizar situaciones cotidianas mediante un juego de roles, fomentando la creatividad y el buen humor. Se espera que al final de cada representación, se añada una moraleja que refleje el aprendizaje obtenido de la situación.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Luego de la dramatización se preguntará a los participantes cómo se sintieron e indicarán que enseñanza pudieron rescatar del trabajo realizado.

Se formularán las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos sobre el sentido del humor?
- ¿En qué situaciones puede ayudarnos el humor?
- ¿Cuándo el humor puede convertirse en una forma de violencia?
- ¿Cómo podemos utilizarlo sin afectar a otras personas?

En base a ello el facilitador resaltará la importancia del tema tratado.

Como actividad para casa, los participantes deberán identificar situaciones estresantes y enfrentarlas con humor, además, se les solicitará traer periódicos, revistas o folletos que encuentren en casa.

SESIÓN N.° 07: “CREATIVIDAD”

Datos informativos

Objetivo	Reconocer la creatividad como un recurso que permite generar alternativas y afrontar situaciones de adversidad de manera flexible y constructiva.		
Materiales	Pelotas de trapo, ficha de trabajo N.° 04, periódicos, revistas, folletos, hojas y plumones.		
Duración	90 minutos		
ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIA.
Inicio	20	Se realizará la dinámica rompe hielo: "Carrera de pelotas", donde los participantes formaran dos filas y pasaran la pelota por debajo de sus piernas hasta llegar al final, el primer grupo en lograrlo ganará un incentivo.	Pelotas de trapo
Desarroll.	50	Se dará énfasis a la conexión entre creatividad y adversidad, explicando que la creatividad no solo se manifiesta en momentos de tranquilidad o inspiración, sino también en situaciones difíciles o adversas. Utilizando sus materiales solicitados; realizaran un collage, dibujos, escritura o cualquier otra forma de expresión artística que prefieran.	Ficha N.° 04, periódicos, revistas o folletos
Cierre	20	Se invitará a los participantes a compartir brevemente cómo se sintieron durante la actividad de creación y qué elementos creativos utilizaron en sus obras.	

Marco teórico

Creatividad

La creatividad constituye un recurso que permite generar ideas, alternativas y formas diferentes de responder ante situaciones cotidianas. Frente a circunstancias adversas, puede favorecer la búsqueda de soluciones y facilitar respuestas flexibles ante los problemas.

En el desarrollo de la resiliencia, la creatividad puede contribuir a que la persona explore diferentes posibilidades para afrontar una dificultad, en lugar de limitarse a una única respuesta. De esta manera, permite reconocer recursos personales y utilizar estrategias alternativas ante los obstáculos.

La creatividad puede involucrar los conocimientos y experiencias adquiridos, las habilidades para generar diferentes posibilidades y la motivación para explorar nuevas alternativas. Su desarrollo puede favorecer una actitud flexible frente a las dificultades y contribuir al fortalecimiento de recursos asociados con la resiliencia.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Pelotas de trapo

Descripción : Se realizará la dinámica "Carrera de pelotas", en la cual los participantes formarán dos grupos, se colocarán en una fila y pasarán una pelota de trapo por debajo de las piernas al compañero de atrás (ida y vuelta). La dinámica se realizará tres veces, el equipo que gané recibirá un incentivo y dará un castigo al equipo contrario (cantar o bailar). Al finalizar, se consultará a los participantes como se sintieron realizando la dinámica y que enseñanza pudieron rescatar de ella.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Ficha de trabajo N.° 04, periódicos, revistas o folletos.

Descripción : Se dará énfasis a la conexión entre creatividad y adversidad. Se explicará a los participantes que la creatividad no solo se manifiesta en momentos de tranquilidad o inspiración, sino también en situaciones difíciles o adversas. Se fomentará la reflexión sobre cómo la creatividad puede ser una herramienta poderosa para enfrentar y superar obstáculos en la vida (Ficha de trabajo N.° 04)

A través de reflexiones personales, vamos a profundizar en cómo cada uno de nosotros puede cultivar y aprovechar nuestra propia creatividad como una herramienta de afrontamiento, de manera innovadora, encontrando soluciones creativas y ver oportunidades donde otros pueden ver solo obstáculos.

Posteriormente, se dividirá a los participantes en grupos pequeños y se les solicitará utilizar los materiales requeridos previamente; periódicos, revistas, folletos y otros elementos. Se les planteará el desafío de crear algo relacionado con la adversidad utilizando estos materiales. Pueden ser collage, dibujos, escritura creativa, o cualquier otra forma de expresión artística que prefieran. Durante el desarrollo de la actividad, se animará a los participantes a pensar fuera de lo convencional y a explorar nuevas formas de abordar el tema de la adversidad. Se les recordará que no hay respuestas incorrectas en cuanto a creatividad y que se valora la originalidad y la expresión personal.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Se realizará una reflexión grupal mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos sobre la creatividad?
- ¿Cómo puede ayudarnos la creatividad cuando tenemos un problema?
- ¿Qué aprendí de mis compañeros?
- ¿Qué alternativa podría utilizar frente a una dificultad que actualmente enfrento?

Se reforzará el mensaje:
"Ante una dificultad podemos buscar diferentes alternativas para afrontarla."

Como actividad para casa, los participantes identificarán una situación cotidiana que represente una dificultad y escribirán tres alternativas diferentes que podrían utilizar para afrontarla.

Ficha de trabajo N.° 04

infobae

Últimas Noticias | Rusia invade Ucrania | Deportes | Venezuela | Tecnología | ESPN | Qué Puedo Ver | Entretenimiento | EEUU | Newsletters

TENDENCIAS >

La creatividad pandémica: el COVID impactó en el cerebro y su adaptación a la realidad

La expresión creativa permitió gestionar mejor las emociones negativas causadas por el confinamiento, según un estudio de la Universidad de la Sorbona. Los detalles del estudio



En épocas de crisis, la mente se ocupa de realizar nuevas estrategias para resolver asuntos relevantes para nuestra vida personal y profesional, y se torna potencialmente más creativa. Como bien dicen, sin crisis no hay desafíos.

Y aunque se afirma que todas las personas son ingeniosas, la creatividad puede ser fomentada de diversas maneras y a cualquier edad, dado que su desarrollo no es lineal, por lo que es posible potenciarlo a través de la aplicación de actividades, métodos didácticos, motivación y otros procedimientos.

La creatividad tiene tres componentes:

La experiencia: es decir, el conocimiento, ya sea técnico, sistemático o intelectual, el cual puede adquirirse de forma teórica o práctica.

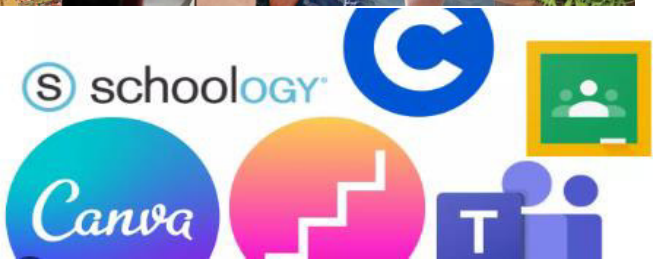
Habilidades de pensamiento creativo: estas determinan el grado de flexibilidad e imaginación con las que un individuo enfrenta problemas y tareas.

La motivación: sentimientos como la curiosidad o el deseo avivan la creatividad.











SESIÓN N.° 08: "REGULACIÓN EMOCIONAL"

Datos informativos

Objetivo	Brindar estrategias que permitan a los participantes reconocer y regular sus emociones de manera saludable ante diferentes situaciones.
Materiales	Equipo multimedia, objetos personales de los participantes, ficha de trabajo N.° 05
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Se realizará un ejercicio de respiración guiada acompañado de música relajante. Los participantes adoptarán una postura cómoda y seguirán las indicaciones del facilitador para centrar su atención en la respiración y favorecer un estado de calma. Posteriormente, se reflexionará sobre los cambios experimentados.	Equipo multimedia
Desarroll.	50	Los participantes se sentarán en círculo y compartirán voluntariamente un objeto significativo. Identificarán las emociones asociadas a dicho objeto y reconocerán personas, actividades o recursos que les proporcionen bienestar. Posteriormente, se explicará la importancia de reconocer las emociones y utilizar estrategias adecuadas para regularlas.	Objetos personales
Cierre	20	Los participantes desarrollarán la ficha N.° 05 "Estos son mis sentimientos", identificando las emociones que pueden experimentar frente a diferentes situaciones. Se realizará una reflexión sobre la importancia de reconocer las emociones antes de actuar.	Ficha de trabajo N.° 05

Marco teórico

Regulación emocional

La regulación emocional comprende la capacidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones de manera adecuada frente a diferentes situaciones. Esta capacidad permite responder de forma más reflexiva ante acontecimientos que generan tensión, frustración, tristeza, miedo o enojo.

En el desarrollo de la resiliencia, la regulación emocional constituye un recurso importante porque permite mantener un mayor control frente a situaciones adversas y favorece la búsqueda de respuestas adaptativas.

Desde la propuesta de Grotberg (1995), estos recursos pueden relacionarse con las capacidades internas de la persona y con sus posibilidades para afrontar las dificultades. Reconocer las emociones, buscar apoyo y utilizar estrategias saludables contribuye a responder de manera más adecuada ante situaciones adversas.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia https://www.youtube.com/watch?v=DNrnDx-KZUY).

Descripción : Se realizará un ejercicio de respiración, el cual requerirá que los participantes adopten una postura cómoda y cierren los ojos mientras escuchan la melodía. El docente guiará este ejercicio indicando que imaginen que se encuentran en la playa, sintiendo la brisa del mar y la tranquilidad de dicho lugar, fomentando así que puedan relajarse completamente. Al finalizar, se preguntará a los participantes cómo se sintieron realizando dicho ejercicio y si lograron relajarse completamente.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Objetos significativos

Descripción : Los participantes se sentarán formando un círculo y presentarán el objeto de valor que trajeron consigo, explicando un poco acerca del mismo e indicando a qué persona les recuerda o quién se los obsequió. A continuación, se les pedirá que identifiquen qué emociones sintieron al hablar de su objeto de valor, y qué otras personas, objetos o actividades les hacen sentir bien. En base a ello, los participantes podrán reconocer diferentes figuras de apego u objetos que les pueden traer calma ante alguna adversidad o dificultad.

Se trabajarán estrategias sencillas de regulación emocional, como:

- respiración pausada;
- identificación de la emoción;
- búsqueda de un espacio de calma;
- comunicación con una persona de confianza;
- reflexión antes de actuar.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Materiales : Ficha de trabajo N.° 05

Descripción : Se les proporciona a los participantes un listado de situaciones imaginarias, titulado "Estos son mis sentimientos", con el objetivo de que reconozcan sus emociones en los ejemplos proporcionados. Luego, se les invita a compartir cómo se sintieron al completar la ficha. Trabajo para la casa, se les invita a que realicen una lista con las emociones que sintieron durante la sesión. Estas emociones pueden ser compartidas en la siguiente clase, o en su defecto, guardadas para sí mismos. El objetivo es reflexionar sobre cómo manejar esas emociones de manera saludable.

FICHA DE TRABAJO N.° 05

"ESTOS SON MIS SENTIMIENTOS"

INSTRUCCIONES: Te presentamos situaciones imaginarias como si tú las estuvieras viviendo. Escribe en los espacios en blanco los sentimientos que te producen. Si no tienes claro qué sentimiento poner, al final de la hoja hay una lista que puedes usar.

- Cuando no creen lo que digo, siento:

- Cuando tocan mis cosas sin permiso, siento:

- Cuando me encuentro con mis amigos o amigas en la calle, siento:

- Cuando doy bien un examen y no me ponen la nota que merezco, siento:



- Cuando alguien me gusta, siento:

- Cuando no he estudiado y me pregunta, siento:

- Cuando un profesor me llama la atención frente a todos, siento:

- Cuando no me toman en cuenta, siento:

- Cuando me dicen que he hecho algo bien, siento:

- Cuando no me toman en cuenta, siento:

- Cuando me dicen que he hecho algo bien, siento:

Lista de sentimientos:

VERGÜENZA	FELICIDAD
MIEDO	TRISTEZA
CÓLERA	PENA
IRA	DEPRESIÓN
INSEGURIDAD	INDECISIÓN
ALEGRÍA	INCOMODIDAD
DESÁNIMO	EMOCIÓN
CONFUSIÓN	RABIA

SESIÓN N.° 09: "TOMA DE DECISIONES"

Datos informativos

Objetivo	Brindar estrategias que permitan a los participantes analizar alternativas y tomar decisiones responsables frente a situaciones de su vida cotidiana.
Materiales	Equipo multimedia, ficha de trabajo N.° 06, lapiceros y tarjetas de cartulina roja y verde.
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Se realizará la dinámica "El saludo". Los participantes caminarán por el espacio al ritmo de la música y realizarán diferentes formas de saludo según el número indicado por el facilitador. Se reflexionará sobre la importancia de escuchar, analizar y actuar de acuerdo con una indicación.	Equipo multimedia
Desarroll.	50	Se realizará una lluvia de ideas sobre la toma de decisiones. Se explicará el procedimiento para tomar decisiones adecuadamente: identificar el problema, analizar la situación, plantear alternativas, valorar consecuencias, elegir una alternativa y aplicarla. Posteriormente, los participantes resolverán la ficha N.° 06 a partir de casos previamente trabajados.	ficha de trabajo N.° 06, equipo multimedia
Cierre	20	Se compartirán algunas respuestas y se realizará una reflexión grupal. Se entregarán tarjetas rojas y verdes para identificar situaciones de influencia positiva y negativa en la toma de decisiones.	Tarjeta de cartulina roja y verde.

Marco teórico

Toma de decisiones

La toma de decisiones es el proceso mediante el cual una persona elige entre diferentes opciones disponibles para resolver un problema o alcanzar un objetivo específico. Consiste en evaluar información relevante, considerar alternativas y sus posibles consecuencias, y seleccionar la opción más adecuada de acuerdo con los objetivos y valores personales.

El procedimiento para realizar la toma de decisiones adecuadamente puede variar dependiendo del contexto y la complejidad de la situación, pero generalmente implica los siguientes pasos:

1. Definir el problema.
2. Analizar la situación.
3. Identificar alternativas.
4. Evaluar sus posibles consecuencias.

5. Elegir la alternativa más adecuada.
6. Aplicar la decisión.

En el desarrollo de la resiliencia, la toma de decisiones constituye un recurso que permite afrontar dificultades de manera reflexiva, considerando diferentes alternativas antes de actuar.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia https://www.youtube.com/watch?v=ID-iJOw9rLo

Descripción : Se realizará la dinámica rompe hielo "El saludo", cuando el docente diga número 1, los participantes se saludarán con un apretón de manos; cuando indique número 2, se saludarán con una caricia en el rostro; cuando indique número 3, se saludarán como "japonés" inclinando la cabeza uno con otro; y cuando diga número 4 se saludarán con un fuerte abrazo. En base a ello, los participantes deberán caminar en diferentes direcciones mezclándose entre sí al ritmo de la música y cuando el facilitador indique el número seguirán las consignas explicadas en un inicio. Finalmente, se preguntará a los participantes cómo se sintieron realizando la dinámica y que opinan de la misma.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Equipo multimedia y ficha de trabajo N.° 06

Descripción : Se realizará una lluvia de ideas, ¿Qué haces cuando debes tomar una decisión importante?, ¿Qué aspectos tienes en cuenta para saber si la decisión que tomaste es la adecuada?, ¿A quién acudes cuando necesitas un consejo? Luego de tomar una decisión, ¿Te sientes satisfecho? En base a ello, se explicará brevemente en que consiste la toma de decisiones y cuál es el procedimiento para realizarla adecuadamente. Al final, se pedirá a los participantes utilizar los casos solicitados en la sesión anterior y con la ayuda de los mismos desarrollar la ficha de trabajo, la cual consiste en dar solución a dicho caso siguiendo el procedimiento explicado en la sesión.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Materiales : Tarjeta de cartulina roja y verde

Descripción : Se seleccionarán algunos participantes los cuales deberán comentar brevemente su experiencia realizando la actividad mencionada y como se sintieron desarrollando la misma. Luego, se preguntará al grupo en qué otros momentos consideran que pueden utilizar el procedimiento estudiado fomentando la práctica del mismo. Tarea para la casa, se entregará a cada participante una tarjeta de cartulina roja y otra verde, donde escribirán situaciones en las que una persona puede ser influenciada positiva y negativamente en cada tarjeta (roja y verde respectivamente).

Ficha de trabajo N.° 06



1. Definir el problema
2. ¿Qu est sucediendo?
3. ¿Qu alternativas tengo?
4. ¿Cu l es la mejor opci n?
5. ¿Qu debo hacer para aplicar dicha opci n?

SESIÓN N.° 10: "INTELIGENCIA EMOCIONAL"

Datos informativos

Objetivo	Favorecer que los participantes reconozcan la inteligencia emocional y sus principales dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.		
Materiales	Ficha de trabajo N.ª 07, equipo multimedia.		
Duración	90 minutos		
ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL.
Inicio	20	Se realizará la dinámica "El nudo" donde los participantes formarán grupos de seis personas, entrelazando sus brazos para formar un nudo. Deberán desatar el nudo sin soltarse las manos, luego volver a formar el círculo inicial. Se discutirá cómo se relaciona esta dinámica con el tema a desarrollar.	
Desarroll.	50	El facilitador proyectará un video explicativo sobre la inteligencia emocional y sus dimensiones. Se solicitarán opiniones de los participantes sobre el video y cómo se relaciona con sus experiencias. Se dividirá el aula en grupos para analizar casos de inteligencia emocional, identificando las dimensiones presentes en cada caso (ficha de trabajo N.° 07.	Equipo multimedia, ficha de trabajo N.° 07
Cierre	20	Reflexión sobre el aprendizaje de la sesión. Los participantes responderán preguntas sobre cómo se sintieron durante la sesión, qué aprendieron y cómo aplicarán lo aprendido en su vida diaria. Además, se asignará como tarea redactar un testimonio personal sobre una experiencia relacionada con una dimensión de la inteligencia emocional.	

Marco teórico

La inteligencia emocional

Se define como la habilidad para identificar y comprender tanto las emociones propias como las de los demás, y utilizar esa información de manera efectiva en el pensamiento y la conducta. Según Salowey y Mayer (1990), implica la capacidad de percibir y distinguir entre diferentes emociones, así como la habilidad para regularlas. Las personas con un buen desarrollo de estas habilidades emocionales suelen experimentar mayor satisfacción y eficacia en su vida. Tienen más probabilidades de manejar eficazmente situaciones difíciles y de mantener hábitos mentales que promuevan su productividad. Por otro lado, aquellos con dificultades para manejar sus emociones pueden encontrarse en constantes luchas internas que afectan su capacidad para concentrarse y pensar con claridad (Goleman, 1998).

Comprende dos dimensiones principales: intrapersonal (autoconocimiento, la autorregulación y la motivación) e interpersonal (empatía y las habilidades sociales). Estas dimensiones son fundamentales

para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y para la adaptación efectiva a diversos contextos sociales y emocionales.

La inteligencia emocional y la teoría triádica de la resiliencia están interrelacionadas en varios aspectos:

- Yo soy: La inteligencia emocional implica el conocimiento y la gestión de las propias emociones. Desarrollar una autoimagen positiva, la capacidad de regular las emociones y mantener una actitud optimista contribuyen a fortalecer la resiliencia emocional.
- Yo puedo: La inteligencia emocional también implica la capacidad de comprender y relacionarse efectivamente con los demás. Estas habilidades sociales, pueden proporcionar apoyo social y fortalecer las conexiones interpersonales, lo cual es fundamental para la resiliencia.
- Yo tengo: Las personas con alta inteligencia emocional pueden ser más efectivas para buscar ayuda cuando la necesitan y establecer conexiones significativas que respalden su capacidad para enfrentar y superar desafíos.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Descripción : Se realizará la dinámica “El nudo”, en donde los participantes se agruparán de seis personas, formarán un círculo y entrelazarán sus brazos formando un nudo. El fin de la dinámica es que los participantes logren desatar el nudo sin soltarse las manos hasta volver a formar el círculo inicial con las manos tomadas. Al finalizar, se preguntará a los participantes que les pareció la dinámica y relación puede tener con el tema a desarrollar.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Ficha de trabajo, equipo mult. https://www.youtube.com/watch?v=Vu6xM229q9I&t=5s

Descripción : El facilitador proyecta un video explicativo de la inteligencia emocional y de sus dimensiones (intrapersonal e interpersonal). Posteriormente solicita opiniones de los participantes con referente a lo proyectado y en qué momentos de su vida actuaron de aquella manera.

Posteriormente, se divide el aula en 4 grupos y se les presenta “casos de inteligencia emocional”, donde tendrán que identificar las dimensiones de la inteligencia emocional que están presentes en los ejemplos y fundamentar su respuesta (ficha de trabajo N.° 07)

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Reflexiona sobre el logro de tus aprendizajes y responde las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí desarrollando esta sesión? ¿Qué aprendí después de haber concluido con el tema? ¿Cómo voy a aplicar lo aprendido en mi vida diaria?

Trabajo para la casa, deben redacta un testimonio personal de cómo vivencias una de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Ficha de trabajo N.º 07

"RESOLVIENDO CASOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL"

INTRUCCIONES: A nivel de equipos lean cada uno de los casos e identifiquen las dimensiones de la inteligencia emocional que están presentes. Fundamenten su respuesta.

AUTOCONOCIMIENTO
AUTOREGULACIÓN
AUTOMOTIVACIÓN
HABILIDADES SOCIALES
EMPATÍA

Caso N.° 1:

Rita, cuenta que en 4to de Secundaria se organizó un concurso de talento, ella junto a otras amigas se inscribieron. Linda, que era parte del grupo no lo hizo y entonces Rita le dijo:

Inscríbete, la instó Rita. No, ¡Cómo crees! Vamos será muy divertido, instó Rita. No de veras, yo no soy de ese tipo de chicas. Rita y las demás chicas siguieron alentando a Linda hasta que finalmente se inscribió.

Luego de siete años ellas se encontraron y Linda le contó la lucha interna que tuvo que vencer ese día para inscribirse, pero que le agradecía porque la animó y con ello la ayudó a cambiar su vida. Linda le contó sobre la mala autoimagen que tenía en la Secundaria y le sorprendió que Rita la considerara candidata para un concurso de talento. Pero sólo era eso lo que se necesitaba.

Caso N.° 2:

En el primer ciclo tuve una amiga que se llamaba Lorena. Esencialmente era una buena persona, pero al avanzar el año se hizo cada vez más difícil llevarse con ella. Se ofendía fácilmente y con frecuencia se sentía excluida. Era muy susceptible, y no era sencillo estar en su compañía. Llegó al punto en que mis amigas y yo comenzamos a llamarla cada vez menos. Finalmente, dejamos de invitarla a salir, a estar juntos.

Caso N.° 3:

Hola, me llamo Gustavo, te quiero contar una cosa. Mi papá y mi mamá se han separado. Mi padre se pasó de copas y le pegó a mi mamá. Ahora él ya no vive con nosotros. A veces tengo ganas de insultarlo, pero me esfuerzo por no hacerlo y me repito interiormente a mí mismo que es mi padre y le debo respeto.

Caso N.° 4:

Hace unos años, un profesor narró a sus estudiantes un cuento que tenía dos mensajes, el primero, nunca hables ni preguntes de más si no es necesario y segundo, antes de actuar piensa. Un día Raúl, estudiante de ese profesor, estaba preocupado por los problemas que tenía en el trabajo y encuentra un documento en su oficina que decía: "…ante toda esta evidencia con respecto al desempeño del trabajador Raúl proponemos: …", el papel quedaba a medio escribir y no se sabía el desenlace. Mortificado y nublado decidió hacer lo siguiente: "Ir a la oficina del jefe y decirle que había encontrado un documento sobre su persona y quería saber quién lo había escrito y con qué autoridad, finalmente renunciar". En ese momento recordó al profesor y al primer mensaje, decidió esperar y no hizo ninguna pregunta. Pensó: "ya llegará ese metiche de mi supervisor y cuando ingrese por la puerta lo enfrentaré", hizo silencio y recordó al profesor nuevamente y su segundo mensaje. Finalmente, Raúl tomo aire, se tranquilizó y decidió iniciar su trabajo como todos los días. Horas después observó que su supervisor se acercaba a la oficina del jefe, minutos después lo llamaron, el documento concluía lo siguiente: "…ante toda esta evidencia, con respecto al desempeño del trabajador Raúl, proponemos que ascienda a la categoría de Supervisor de área".

Caso N.° 5:

Cierto caluroso día de verano tomé asiento en un atestado vagón restaurante. Cuando el mozo me dio la lista de platos le dije:

-Mal deben de estarlo pasando hoy los muchachos de la cocina.

Me miró con aire de sorpresa y comentó:

-Oigo siempre a los viajeros quejarse de la comida, echar pestes del servicio, renegar del calor. Usted, señor, es la primera persona a quien, en los 19 años que llevo aquí, le veo mostrar algún interés por los que están en la cocina.

Recuperado de: http://www.inteligencia-emocional.org/



SESIÓN N.° 11: "COMPAÑERISMO"

Datos informativos

Objetivo	Fortalecer la integración, el compañerismo y el apoyo mutuo entre los participantes como recursos para afrontar situaciones de dificultad.
Materiales	Tiza, plumones, cartulina para afiche.
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERI.
Inicio	20	Salimos al patio y dibujamos tres círculos de diferentes tamaños que representarán cabañas. Los participantes se desplazan libremente por el espacio imaginando estar en un bosque. A una señal, simulan refugiarse en una cabaña para protegerse de una lluvia torrencial. Repetimos con dos cabañas y luego con una, asegurándonos de que nadie quede fuera.	Tiza
Desarroll.	50	Reflexionamos sobre la experiencia: ¿Fueron suficientes las cabañas? ¿Qué tuvieron que hacer para que todos entraran? ¿Qué pasó cuando quedó solo una cabaña? ¿Cómo se sintieron? Formamos un círculo y nos abrazamos colectivamente.	
Cierre	20	Reforzamos mensajes sobre sentirnos integrados y protegidos por el grupo. Pedimos a los participantes que elaboren un afiche conjunto que exprese la experiencia y se coloque en un lugar visible. Además, se les pide hacer una lista individual de momentos en que se sientan seguros y confiados para compartir en la siguiente sesión.	Cartulina, plumones

Marco teórico

Compañerismo

El compañerismo juega un papel crucial, ya que permite establecer vínculos de apoyo mutuo y solidaridad en momentos de dificultad. La capacidad de trabajar en equipo, compartir experiencias y ofrecer ayuda y comprensión a los demás puede fortalecer la resiliencia individual y colectiva. El compañerismo nos brinda un sentido de pertenencia y nos hace sentir respaldados y acompañados en momentos difíciles, lo que puede aumentar nuestra capacidad para afrontar y superar los desafíos. En resumen, el compañerismo es un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la resiliencia, ya que promueve la colaboración, la empatía y el apoyo mutuo entre las personas (Grotberg, 1995).

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

escripción : Previamente, dibujamos en el piso del patio tres círculos de diferentes tamaños, que representarán tres cabañas (debemos asegurarnos de que en la "cabaña más grande" puedan entrar todos los y las participantes).

Salimos con nuestros participantes al patio y les pedimos que se desplacen libremente por el espacio asignado, imaginando que están en un bosque. A una señal nuestra, deben imaginar que ha empezado una lluvia torrencial, por lo que deben ingresar a una de las cabañas para protegerse. Nadie debe quedarse fuera. Repetimos la acción, pero esta vez usando solamente dos cabañas, la tercera vez usamos sólo una cabaña (la más grande). Reiteramos la indicación que nadie debe quedar fuera. Es importante que estemos atentos para que todos los y las participantes sean acogidos por el grupo, especialmente en la última parte, cuando deben estar en una sola cabaña. Si alguien no fuera integrado, debemos repetir la indicación: "asegúrense de que todos y todas entren, nadie debe quedar fuera"

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Descripción : Motivamos la reflexión sobre lo realizado, planteando las siguientes preguntas:

- ¿Fueron suficientes las cabañas para la cantidad de participantes? ¿Qué tuvieron que hacer para poder entrar todos en las cabañas?
- ¿Qué ocurrió cuando sólo quedó una cabaña? ¿Qué sintieron cuando parecía que no entrarían todos? ¿Cómo se sintieron al darse cuenta de que sí entraban todos?
- ¿Qué reflexiones podemos hacer a partir de esta experiencia? ¿Qué nos enseña?
- ¿Qué podemos hacer para que siempre puedan entrar a la cabaña todas las personas que lo necesitan?

Los participantes forman un círculo y se dan un abrazo colectivo.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Teniendo en cuenta la reflexión realizada por el grupo-clase, reforzamos algunos mensajes importantes:

Sentirnos integrados a nuestro grupo y protegidos por las personas cercanas nos hace sentir seguros y confiados. Todos podemos ayudar a que otros se sientan seguros. Todos tenemos siempre personas cercanas que pueden acompañarnos y protegernos. Pedimos a nuestros participantes que elaboren en conjunto un afiche que exprese la experiencia vivida. Este se colocará en un lugar visible.

En casa, los y las participantes, de forma individual, pueden hacer una lista de los momentos en que se sientan seguros y confiados y compartirla en la siguiente sesión de tutoría con sus compañeros y compañeras.

SESIÓN N.º 12: "PROYECTO DE VIDA"

Datos informativos

Objetivo	Promover en los participantes la identificación de metas personales y estrategias para construir progresivamente su proyecto de vida.
Materiales	Equipo multimedia, ficha de trabajo N.º 08
Duración	90 minutos

ACTIV.	TIEM.	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
Inicio	20	Reproducción de pista musical seguida de dinámica "Piedra, papel o tijera". Los participantes se dividen en grupos, juegan cinco rondas y el equipo ganador elige un castigo para el perdedor.	Equipo multimedia
Desarroll.	50	Explicación de la importancia de establecer metas en la vida. Presentación de un problema hipotético y debate sobre reacciones y acciones. Elaboración de una ficha de trabajo con metas a corto y largo plazo.	Equipo multimedia, ficha de trabajo N.° 08
Cierre	20	Algunos participantes comparten metas y planes. Se destaca la importancia de tener un proyecto de vida. Tarea: elaborar un collage representando metas y pasos para alcanzarlas.	

Marco teórico

Proyecto de vida

El proyecto de vida es un plan personal que incluye metas, objetivos y acciones específicas destinadas a alcanzar un estado deseado en el futuro. Implica una reflexión profunda sobre los valores, intereses, habilidades y aspiraciones individuales, así como sobre los obstáculos que pueden surgir en el camino hacia el logro de esos objetivos. Al mismo tiempo, implica la capacidad de mantener la motivación y la resiliencia ante los contratiempos y las dificultades que puedan surgir.

El proyecto de vida es la dirección que una persona le da a sus motivaciones para alcanzar una meta o autorrealización. En adolescentes, es crucial trabajar en sus motivaciones intrínsecas, que representan su energía y necesidades internas. Las técnicas de proyección imaginaria son útiles para visualizar sus metas y necesidades. Además, la motivación extrínseca, basada en necesidades sociales y búsqueda de identidad, se desarrolla con el apoyo de grupos primarios como la familia y la escuela.

Al desarrollar un proyecto de vida, es importante tener en cuenta no solo las metas y objetivos personales, sino también la fortaleza interna, las habilidades interpersonales y el apoyo social necesarios para superar los obstáculos que puedan surgir en el camino hacia la realización personal y profesional. Integrar la resiliencia en el proyecto de vida puede ayudar a las personas a mantenerse enfocadas, motivadas y capaces de adaptarse a los cambios y desafíos a lo largo de sus vidas.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Materiales : Equipo multimedia

Descripción : Se reproducirá una pista musical y luego se llevará a cabo la dinámica de rompe hielo "Piedra, papel o tijera". Los participantes se dividirán en dos grupos y se enfrentarán en el juego. Cada equipo coordinará sus elecciones y las mostrará al mismo tiempo. Se jugarán 5 rondas y el equipo ganador decidirá un castigo para el equipo perdedor.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Equipo multimedia, ficha de trabajo N.° 08

Descripción : Se explicará la importancia de establecer metas en la vida, que proporcionen seguridad y motivación para guiar nuestras acciones diarias. Luego, se formarán grupos y se presentará el problema: "El doctor les ha dado resultados de una enfermedad terminal y les queda un mes de vida". Se plantearán preguntas como: ¿Cómo te sentirías si recibieras esta noticia en la vida real? ¿Qué cosas harías durante el último mes de vida? Cada grupo debatirá el caso y compartirá sus respuestas. El facilitador enfatizará la importancia de vivir plenamente y buscar la autorrealización. Finalmente, los participantes elaborarán una ficha de trabajo donde establecerán metas a corto y largo plazo y cómo planean alcanzarlas.

Cierre

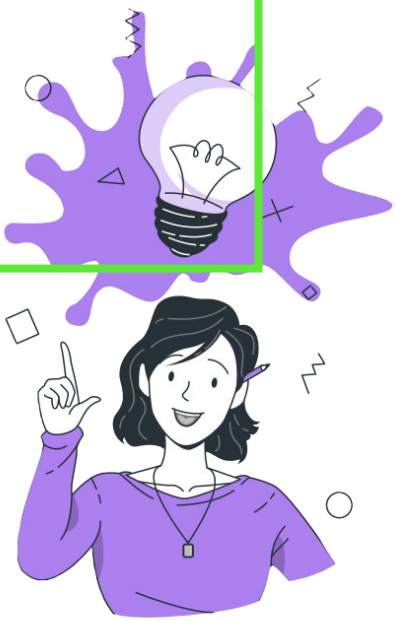
Duración : 20 minutos.

Descripción : Algunos participantes compartirán las metas que les gustaría alcanzar y cómo planean lograrlas. Se enfatizará la importancia de tener un proyecto de vida que guíe sus acciones diarias. Tarea para la casa, los participantes elaborarán un collage que represente sus metas a corto y largo plazo, así como los pasos que planean seguir para alcanzarlas, esto les permitirá visualizar sus objetivos de una manera más concreta y creativa.

Ficha de trabajo N.° 08

MISIÓN	VISIÓN	PROYECTODE VIDA
Colocar objetivos que desees lograr en los próximos seis meses	Colocar objetivos que desees lograr en algún momento de tu vida	¿Cómo lograré mis objetivos planteados?





6.3. Sesión de cierre

RESILIENCIA "FORTALEZA EN LAS AULAS"

Datos informativos

Objetivo del programa	Valorar los aprendizajes desarrollados durante el programa de resiliencia "Fortaleza en las aulas" y realizar la evaluación final de los participantes

ACTIVIDAD	TIEMPO	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
Inicio	20	Se presentará un video reflexivo con fotografías, trabajos y participaciones desarrolladas durante el programa. Se realizará una breve reflexión grupal sobre la experiencia.	Equipo Multimedia
Desarrollo	50	Se aplicarán la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO correspondientes a la evaluación final. Se brindarán las instrucciones y se garantizará un ambiente adecuado para responder individualmente.	Cuestionarios lápices.
Cierre	20	Se agradecerá la participación de los participantes y se realizará una actividad final de reconocimiento de los aprendizajes alcanzados durante el programa. Se brindará un mensaje de cierre.	Equipo multimedia.

Descripción de la sesión

Inicio

Duración : 20 minutos.

Descripción : Los facilitadores iniciarán el programa presentando un video reflexivo que muestra los trabajos y participaciones de los participantes durante el programa.

Desarrollo

Duración : 50 minutos.

Materiales : Cuestionarios, lápices.

Descripción : Se aplicará la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE3-ESO, correspondientes a la evaluación final. Antes de iniciar, se brindarán las instrucciones necesarias para completar ambos instrumentos. Se indicará a los participantes que deben responder individualmente y de acuerdo con sus propias experiencias.

Cierre

Duración : 20 minutos.

Descripción : Para concluir el programa, los facilitadores expresarán su agradecimiento a los participantes por su participación, deseándoles éxito en sus futuros proyectos. Se invitará a los participantes a disfrutar de bocaditos preparados en su honor como gesto de reconocimiento.

Anexo I. *Análisis de originalidad*

Programa de resiliencia en prevención de la violencia escolar en adolescentes del Cercado de Lima

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%	12%	6%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
2	revistainvecom.org Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	2%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.utelesup.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	dehesa.unex.es Fuente de Internet	<1%
8	Pedro Luis Intriago Intriago, Santiago Paul León Granizo, Jesús Antonio Alba Cabañas, Gregory Edison Naranjo Vaca. "GeoGebra and the Understanding of Regular Polygons", Tesla Revista Científica, 2026 Publicación	<1%
9	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1%
10	Submitted to CUCEI Trabajo del estudiante	<1%
11	ariasmontano.uhu.es Fuente de Internet	<1%
12	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1%