

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Implementación de un programa de aprendizaje  
socioemocional para la prevención del desarrollo  
del estado “nini”  
Proyecto de investigación**

**María Paula Villacís Lovato**  
**Psicología Clínica**

Trabajo de titulación presentado como requisito  
para la obtención del título de  
Psicólogo Clínico

Quito, 12 de diciembre de 2018

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ  
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**HOJA DE CALIFICACIÓN  
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Implementación de un programa de aprendizaje  
socioemocional para la prevención del desarrollo  
del estado “nini”**

**María Paula Villacís Lovato**

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico

María Cristina Crespo Andrade,  
Máster  
en Docencia Universitaria

Firma del profesor

---

Quito, 12 de diciembre de 2018

### **Derechos de Autor**

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante: \_\_\_\_\_

Nombres y apellidos: María Paula Villacís Lovato

Código: 00116411

Cédula de Identidad: 1715593982

Lugar y fecha: Quito, 12 de diciembre de 2018

## RESUMEN

**Antecedentes:** El término *nini* se refiere a la población de adolescentes y adultos jóvenes de 15- 24 años que “ni estudian ni trabajan”. El incremento exponencial del número de ninis a nivel global y sobre todo en Latinoamérica, así como los efectos negativos en la salud mental y el bienestar que acompañan a este grupo, son un llamado de atención para el desarrollo y ejecución de intervenciones que logren disminuir la incidencia de ninis. No obstante, actualmente no existe evidencia concluyente en cuanto a la eficacia de los enfoques de intervención que han sido implementados hasta la fecha (Oliver, et. al, 2014). Por lo tanto, este estudio busca examinar la influencia preventiva de habilidades socioemocionales sobre el desarrollo del estado nini, a partir de la aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional que responda a las necesidades y características únicas de este grupo.

**Metodología:** Se requiere la participación de 80 estudiantes de último año de bachillerato (17- 18 años) de un colegio de bajos recursos en una zona urbana del Ecuador. Se propone que 40 de los participantes formen parte de un programa extracurricular de educación socioemocional durante un año lectivo y que los 40 restantes se involucren en un programa extracurricular de aprendizaje de habilidades cognitivas. Se sugiere la administración en dos tiempos del Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (BarOn EQ-i: YV) y de un cuestionario de características sociodemográficas. **Resultados esperados:** En el corto plazo, se espera que los participantes desarrollen habilidades y actitudes socioemocionales como resultado directo de la exposición al programa de educación socioemocional. En el largo plazo, se espera que un año después de haber finalizado el programa extracurricular de educación socioemocional: 1) incremente la posibilidad de que los participantes obtengan un empleo remunerado en el sector formal; 2) aumente la probabilidad de permanencia y terminación de los estudios secundarios; 3) incremente la posibilidad de que los participantes se hayan iniciado en la educación superior. **Conclusiones:** Se concluye que la problemática de los jóvenes que no estudian ni trabajan en el Ecuador puede ser abordada efectivamente a partir de la implementación de una intervención de aprendizaje socioemocional basada en la evidencia y enfocada en la prevención.

**Palabras clave:** ninis, salud mental, bienestar, intervenciones, prevención, aprendizaje socioemocional, empleo, educación.

## ABSTRACT

**Background:** The term *NEET* refers to the population of adolescents and young adults aged between 15 and 24 years who are "Not in Employment, Education or Training". The exponential increase in the number of NEET globally and especially in Latin America, as well as the negative effects on mental health and wellbeing that accompany this group, are a wake-up call for the development and execution of interventions that reduce the incidence of NEET youth. However, there is currently no conclusive evidence as to the effectiveness of approaches that have been implemented to date (Oliver, et al., 2014). Therefore, this study seeks to examine the preventive influence of socioemotional skills on the development of the NEET state, from implementing a Socioemotional Learning program that responds to the needs and unique characteristics of NEET youth. **Methodology:** The study requires the participation of 80 students of senior year of high school (17-18 years) in a low-income school in an urban area of Ecuador. 40 of the participants will be part of a Socioemotional Learning extracurricular program during a school year. The remaining 40 students will be involved in a cognitive skills extracurricular learning program. The Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i: YV) and a socio-demographic questionnaire will be administered in two stages. **Expected results:** In the short term, participants are expected to develop socioemotional skills and attitudes as a direct result of the exposure to the Socioemotional Learning program. The expected long-term results of the extracurricular program of Socioemotional Learning are the following: 1) increased possibility of participants obtaining payed employment in the formal sector; 2) increased probability of continuation and completion of secondary studies; 3) increased possibility of enrolling in higher education. **Conclusions:** The issue of NEET youth in Ecuador can be addressed effectively from the implementation of a Social Emotional Learning intervention based on evidence and a prevention approach.

**Keywords:** NEET, mental health, wellbeing, interventions, prevention, Social Emotional Learning, employment, education.

## TABLA DE CONTENIDO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción .....</b>  | <b>7</b>  |
| Antecedentes .....   | 7         |
| Problema .....   | 9         |
| Pregunta de investigación .....                                      | 11        |
| Propósito del estudio.....   | 11        |
| Significado del estudio.....   | 11        |
| <b>Revisión de la literatura .....</b>                               | <b>12</b> |
| Fuentes .....  | 12        |
| Formato de la revisión de la literatura .....                        | 12        |
| Los ninis.....   | 12        |
| Aprendizaje socioemocional .....                                     | 24        |
| <b>Metodología y diseño de la investigación.....</b>                 | <b>33</b> |
| Diseño y justificación de la metodología seleccionada.....           | 33        |
| Participantes.....   | 34        |
| Herramientas de investigación utilizadas.....                        | 35        |
| Procedimiento de recolección y análisis de datos .....               | 36        |
| Consideraciones éticas .....   | 37        |
| <b>Resultados esperados .....</b>                                    | <b>39</b> |
| <b>Discusión .....</b>   | <b>42</b> |
| Limitaciones del estudio .....                                       | 44        |
| Recomendaciones para futuros estudios .....                          | 45        |
| <b>Referencias.....</b>  | <b>47</b> |
| <b>ANEXO A: Carta para reclutamiento de participantes.....</b>       | <b>51</b> |
| <b>ANEXO B: Formulario de consentimiento informado .....</b>         | <b>52</b> |
| <b>ANEXO C: Herramientas para levantamiento de información .....</b> | <b>55</b> |

## INTRODUCCIÓN

### Antecedentes

#### **Los ninis: una breve reseña.**

El término *nini* se refiere a la población de adolescentes y adultos jóvenes que “ni estudian ni trabajan”. Se conoce que en el mundo, el 22% de jóvenes entre 15 y 24 años de edad vive bajo estas circunstancias y, en Latinoamérica, aproximadamente uno de cada cinco individuos entre 15 y 24 años de edad son ninis (Hoyos, Rogers & Székely, 2016). Existe un porcentaje notable de ninis en el Ecuador, pues hasta el año 2014, el 16.9% de jóvenes ecuatorianos eran considerados ninis (Buitrón Sevillano, & Jami Jame, 2016).

Los ninis constituyen un grupo altamente heterogéneo, ya que comprenden una población extensa, con individuos que poseen realidades muy distintas (Cuzzocrea, 2014); por eso, con el objetivo de capturar la singularidad de las dificultades por las que atraviesan los ninis, en el estudio de Yates & Payne (2006) se presentan tres subgrupos potenciales de ninis. En primer lugar, el subgrupo *de transición* se caracteriza por aquellos individuos que, por circunstancias individuales, mantienen la etiqueta de ninis por un periodo de tiempo breve, tras el cual logran involucrarse en algún empleo, capacitación o educación. Segundo, la categoría *de padres jóvenes* es aquella conformada por sujetos que optan por desvincularse del empleo, la capacitación o la educación para cuidar de sus hijos; finalmente, en el subgrupo *complicado* se ubican aquellos jóvenes cuyos factores de vida contribuyen a que el estado nini se mantenga, tales como el no tener un hogar, participación en conductas delictivas, o problemas de salud mental. También, dada la heterogeneidad del grupo, en el estudio de Behrman, de Hoyos, & Székely (2014) se recomendó que el abordaje de la problemática de ninis considere de manera separada los grupos de edad de 15-18 y 19-24 años.

En cuanto al desarrollo de trastornos psiquiátricos a partir de la falta de empleo y educación, se ha encontrado que los ninis poseen más probabilidades de presentar desórdenes del estado de ánimo, tales como depresión y ansiedad y problemas de conducta (Goldman-Mellor, et al., 2016). Los ninis también tienen mayor probabilidad de consumir tabaco, alcohol y otras sustancias, en comparación con sus contrapartes con empleo o estudios (Henderson, Hawke, Chaim, & Network, 2017). Adicionalmente, los jóvenes que no trabajan ni estudian presentan una mayor proporción que sus congéneres con estudios, de ideación, plan e intento de suicidio, con un índice de probabilidad de 1.8% en cuanto a la posibilidad de ideación suicida y 3.6% con respecto a intentos de suicidio (Benjet, et al., 2012). De acuerdo con Benjet, et al. (2012), la relación entre los problemas de salud mental y el estado nini es bidireccional, ya que quienes padecen trastornos psiquiátricos en la infancia tienen más probabilidades de abandonar la escuela temprano y son menos capaces de realizar una transición exitosa al mundo laboral; por otro lado, los jóvenes que no trabajan ni estudian, se encuentran en situaciones de alto riesgo que comprometen su salud mental.

Se ha encontrado que los efectos adversos del desempleo no voluntario persisten a pesar del paso del tiempo y se mantienen evidentes después de que la persona se ha involucrado en una actividad laboral o académica (Mousteri, Daly, & Delaney, 2018); dicho fenómeno ha sido denominado *cicatrización psicológica* (o *scarring*, en inglés) y se extiende a nivel mundial. Por lo tanto, tomando en cuenta que aquellos individuos que se ubican dentro de la categoría nini sufren de efectos altamente perjudiciales para su bienestar, se ha recomendado que las intervenciones dirigidas a esta población se basen en una actuación temprana (Power, et al., 2015) y se implementen estrategias de prevención (Maguire, et al., 2013).

## **Problema**

En los últimos 20 años, la proporción de ninis a nivel global ha aumentado en un 14% y se estima que el desempleo juvenil mundial ha alcanzado una tasa tres veces mayor que la de los adultos (Mawn, et. al, 2017). Tomando en cuenta el vasto alcance de la problemática, se entiende que existe una urgencia por diseñar e implementar intervenciones eficaces para disminuir el número de jóvenes que no trabajan ni estudian. No obstante, la heterogeneidad de la población- en cuanto a situaciones de vida, características, factores de riesgo, dificultades y capacidades de cada individuo- y las múltiples variables que actúan en el mantenimiento del estado nini, han resultado en una gran diversidad de enfoques de intervención. No obstante, actualmente no se dispone de evidencia concluyente en cuanto a la eficacia de estos enfoques (Oliver, et. al, 2014).

Se ha reportado que la mayoría de las intervenciones dirigidas hacia los ninis tienden a adoptar un enfoque pragmático (Mawn, et. al, 2017). En Latinoamérica, se busca disminuir el porcentaje de abandono del bachillerato y facilitar el ingreso de los jóvenes en el medio laboral, a partir de la formación técnica y profesional, la aplicación de programas de educación a distancia y la puesta en práctica de intervenciones que utilizan tecnologías de la información (Hoyos, et. al, 2016). No obstante, existe poca evidencia de que estas sean estrategias beneficiosas y se ha demostrado que no producen efectos positivos perdurables (Hoyos, et. al, 2016). De acuerdo con Mawn, et. al (2016), esto se debe a que, en su mayoría, la problemática de los ninis está siendo abordada por quienes están interesados en la economía y la política social, en oposición a quienes se encuentran mejor posicionados para comprender el comportamiento humano y el desarrollo personal.

El entrenamiento en habilidades ocupacionales por sí solo no conduce a mejoras en el funcionamiento general (Creed, Machin, & Hicks, 1999), ya que los ninis padecen problemas múltiples y profundos, cuyo origen va más allá de la falta de experiencia con la que se les ha

caracterizado. Otras intervenciones que buscan introducir a los ninis en el ámbito laboral apuntan a una amplia gama de mecanismos que pretenden influir en el compromiso y el bienestar de los jóvenes; por ejemplo, desarrollando la eficacia, las actitudes y las normas sociales percibidas, o mejorando el apoyo social y las estrategias de afrontamiento (Mawn, et. al, 2017). Sin embargo, tampoco se conoce la efectividad relativa de estos enfoques de intervención (Mawn, et. al, 2017).

Según Mawn, et. al (2017), las intervenciones que se basan en un enfoque de cambio psicológico no han sido sujetas a evaluación, por lo tanto, se desconoce su posible impacto. También, hay una escasez de investigaciones que examinen los resultados de salud mental de dichas intervenciones; lo cual llama la atención, tomando en cuenta la variedad de efectos psicológicos que provoca el no trabajar ni estudiar en la población joven. Adicionalmente, las intervenciones que apuntan a una mejora de la salud mental en los ninis se basan en el desarrollo de habilidades de afrontamiento de las consecuencias negativas del desempleo prolongado y falta de estudio; sin embargo, de acuerdo con Mawn, et. al (2017), estas intervenciones no les permiten necesariamente introducirse en el ámbito laboral o educativo. Esto se demuestra en el estudio de Creed, Machin, & Hicks (1999), en el que jóvenes desempleados asistieron a cursos de capacitación basados en el modelo de terapia cognitivo-conductual. Los resultados arrojaron mejoras significativas en el bienestar de los sujetos y las habilidades de afrontamiento; sin embargo, no se predijo su inserción laboral y académica (Creed, et al., 1999).

Por lo tanto, se entiende que la población nini requiere de intervenciones basadas en un enfoque más holístico. De acuerdo con Hoyos, Rogers, & Székely (2016), los ninis residentes en Latinoamérica podrían beneficiarse de las intervenciones socioemocionales que

actualmente se llevan a cabo en Estados Unidos, para impulsar el bienestar y fomentar la inserción laboral y académica de los jóvenes.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo y hasta qué punto la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional en un grupo de jóvenes de 17-18 años previene el desarrollo del estado nini?

### **Propósito del estudio**

El propósito del presente estudio es examinar la influencia preventiva de habilidades socioemocionales sobre el desarrollo del estado nini, a partir de la aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional que responda a las necesidades y características únicas de esta población.

### **El significado del estudio**

Este estudio es determinante para el abordaje de una problemática social de gran escala en el Ecuador, que trae consigo una disminución en el bienestar psicológico y la salud mental de los jóvenes. Los resultados de la investigación son una pauta para la implementación de programas que disminuyan la incidencia de jóvenes que no trabajan ni estudian en el país, en comparación con las intervenciones enfocadas en el entrenamiento de habilidades ocupacionales, que no han tenido resultados fructíferos.

A continuación se presenta la Revisión de la Literatura, dividida en dos secciones principales. A esta le sigue la presentación de la metodología de investigación, el análisis de los resultados esperados, las conclusiones y la discusión.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

### Fuentes

La información presentada en este proyecto proviene de revistas indexadas, publicaciones, libros y manuales que abordan la problemática de los ninis en el mundo y en la región latinoamericana, así como intervenciones de aprendizaje socioemocional que apuntan a un ajuste positivo de los adolescentes. Para acceder a la información, se utilizaron bases de datos, tales como Jstor, EBSCO, ScienceDirect, PsycINFO, ProQuest, Springer Journals, Taylor & Francis y Research Gate, así como búsquedas en internet vía [www.google.com](http://www.google.com), en donde se filtraron los temas de interés a partir de palabras clave, tales como *ninis en América Latina*, *salud mental de ninis*, *aprendizaje socioemocional*, *programas de aprendizaje socioemocional*, *aprendizaje socioemocional para adolescentes*.

### Formato de la revisión de la literatura

La presente revisión de la literatura está estructurada por temas. El contenido de esta sección se asienta sobre el abordaje de dos puntos generales: los ninis y el aprendizaje socioemocional. Cada uno de estos temas posee sus respectivos subtemas, para una comprensión más profunda de la problemática.

#### Los ninis

##### **Evolución del término**

La problemática de los jóvenes que no trabajan ni estudian (ninis) fue abordada por primera vez en los años 1980 y 1990 en Reino Unido, donde empezó a manifestarse un interés por el análisis de las particularidades de dicha población (Tavera, Oré, & Málaga, 2017). En el año 1988, el reconocimiento oficial del desempleo juvenil fue suprimido en Reino Unido a partir de modificaciones en el sistema de beneficios de la región, que conllevaron a la privación de beneficios de desempleo para la gran mayoría de jóvenes

menores de 18 años (Furlong, 2006). A partir de la vulnerabilidad que empezó a ser percibida en torno a este grupo, se llevó a cabo el estudio pionero de Rees, Williamson, & Istance (1996), en el que se analizaron las características sociales y los antecedentes de jóvenes de 16 y 17 años que no se encontraban en educación, capacitación o empleo en South Glamorgan, Reino Unido. Los autores propusieron el uso del término “Status 0” para referirse a esta población y determinaron que existe una considerable heterogeneidad entre estos jóvenes, no solo en cuanto a sus características sociales y antecedentes familiares, sino también en su experiencia de Status 0 en sí misma (Rees, et al., 1996). Concluyeron que la diversidad y la contingencia son elementos clave en el abordaje de la problemática (Rees, et al., 1996).

En el año 1999, en un informe de la Unidad de Exclusión Social de Reino Unido, se definió a la población de NEET como el grupo de jóvenes de entre 16 y 18 años que “no estudian, ni trabajan ni reciben algún tipo de formación” (Bolaños Cámara, & Rivera, 2016). Así, el término NEET (Not in Employment, Education or Training) empezó a ser utilizado en lugar de Status 0, por ser considerado un concepto más claro, que enfatizaba la heterogeneidad de la categoría y no una carencia de estatus (Furlong, 2006). Tomando en cuenta el origen del término, se explica la razón por la cual la mayoría de los estudios se han realizado en Reino Unido (Cuzzocrea, 2014); no obstante, con el tiempo, el uso del concepto se ha difundido a nivel internacional. Así, en las regiones hispanas, el término nini empezó a ser empleado para referirse al grupo de jóvenes que no trabajan ni estudian. A diferencia de su semejante en inglés, NEET, la categoría nini no incluye a aquellos individuos que no participan en la capacitación, por la restricción o carencia de políticas públicas relacionadas con la capacitación en el mundo hispano (Tavera, Oré, & Málaga, 2017); no obstante, se considera que ambos términos son equivalentes.

### **Heterogeneidad de la categoría**

La categoría nini ha sido ampliamente descrita como heterogénea, ya que abarca a una población sumamente variada, en la que sus integrantes no necesariamente comparten realidades similares (Cuzzocrea, 2014).

De acuerdo con Cuzzocrea (2014), la heterogeneidad del grupo se explica de mejor manera a partir de la comparación entre los términos *tasa de desempleo* y *nini*, pues el primero se concentra en aquellos individuos que no poseen trabajo, pero que lo han buscado por un mes y tienen la oportunidad de insertarse en el mundo laboral en las siguientes dos semanas; por otro lado, el concepto de nini incluye a todos los jóvenes que en la actualidad se encuentran separados del mercado laboral y de la educación. Entonces, se entiende que el término nini no incluye solamente a aquellos jóvenes que no poseen trabajo pero que lo buscan activamente, sino también a quienes no están disponibles o no buscan trabajo y a los que han caído en la categoría nini por elección (Cuzzocrea, 2014). Así, tomando en cuenta que dentro de la categoría nini conviven individuos con características y necesidades distintas (Bolaños Cámara & Rivera, 2016), resulta necesario considerar a la población en términos de subgrupos. Las tres categorías de ninis presentadas en el estudio de Yates & Payne (2006), *de transición*, *padres jóvenes* y *complicados* resaltan la diversidad que envuelve a los ninis, al tiempo que proporcionan un marco de referencia para las intervenciones.

Tampoco existe concordancia internacional con respecto al rango de edad de los ninis (Buitrón, Jami, & Méndez, 2018). Por ejemplo, el estudio de Glenda (2007), que examinó los factores determinantes para el desempleo de jóvenes japoneses, indica que en Japón, el término nini comprende un amplio rango de edades, desde los 15 hasta los 34 años. Esto es porque en la recesión que se vivió en el país durante los años 1990 y 2000, las circunstancias de trabajo desmejoraron radicalmente en la población adolescente y entre los adultos jóvenes de 20- 34 años (Glenda, 2007). Por otro lado, los países europeos toman en cuenta un

intervalo de estudio desde los 15 hasta los 24 o 29 años y en el caso de Australia, el rango de análisis se basa en los 15- 35 años (Buitrón, et al., 2018). En cambio, en América Latina se ha definido un rango de 15- 24 años, pues la transición desde las instituciones educativas al estado de nini o al trabajo se potencia entre los 15- 18 años y una menor proporción de jóvenes se mantiene en el colegio incluso hasta los 24 años (Hoyos, et al., 2016).

El amplio rango de edades de los ninis ha dificultado la producción de estudios que investiguen a cabalidad todo el espectro etario de la categoría. Por eso, de acuerdo con Behrman, de Hoyos, & Székely (2014), resulta útil considerar por separado los grupos de 15- 18 y 19- 24 años. Adicionalmente, se considera que la población de individuos de 15-18 años resulta especialmente preocupante en la región latinoamericana, ya que a comparación con los 19- 24 años, la educación formal es la actividad más deseable y socialmente productiva en esta etapa del ciclo de vida (Behrman, et al., 2014). Debido a que los 15- 18 años corresponden a la etapa adolescente, el curso de su desarrollo físico, mental y emocional todavía no ha concluido y por lo tanto, la educación formal es un elemento crítico para impulsar el desarrollo de la personalidad individual y la habilidad de toma de decisiones, cimentar patrones de comportamiento y moldear la identidad personal y las relaciones con los demás (Behrman, et al., 2014). Un abordaje más extenso de las implicaciones de pertenecer al grupo de ninis en el periodo de 15- 18 años será expuesto más adelante.

De acuerdo con Furlong (2006), la heterogeneidad de la categoría nini conlleva a que la investigación y los programas dirigidos hacia la asistencia de esta población se desagreguen para satisfacer las necesidades de los subgrupos. Así, Hoyos, et. al (2016) plantearon dos grupos de programas principales para solventar la problemática de los ninis: una aproximación enfocada en el abandono escolar de los jóvenes y otra que pretende la inserción de estos en el mercado laboral. No obstante, según el trabajo de Cuzzocrea (2014), el concepto de nini tiene más bien una perspectiva estrecha, porque deja de lado a aquellos

individuos que están empleados en trabajos inseguros y que por lo tanto poseen una vulnerabilidad. Entonces, siguiendo la línea de pensamiento de Cuzzocrea (2014), un enfoque amplio podría resultar beneficioso, pues se lograría asistir a un gran número de individuos en posiciones inestables. Adicionalmente, dadas las características únicas de la población joven de cada país, no ha sido posible establecer un concepto universal de nini, por lo que se plantea la necesidad de una aproximación desde una perspectiva local.

### **Predisponentes sociodemográficos del estado nini: el caso latinoamericano**

De acuerdo con Nardi, et al. (2013), quienes analizaron las características principales de un grupo de adolescentes ninis en Italia, resultaría reductivo considerar un solo factor como el único predisponente de la condición nini. Esta afirmación se ajusta al caso de Latinoamérica, pues aunque la literatura encaminada hacia la caracterización de los ninis es restringida, los estudios que se han llevado a cabo en la región han logrado capturar la diversidad de elementos predisponentes de la categoría nini.

En el trabajo de Buitrón et al. (2018), cuyo objetivo era determinar las características prominentes de los ninis en el Ecuador a partir del uso de la Encuesta de Condiciones de vida (2014) elaborada por Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), se dispuso que un nivel socioeconómico bajo, el desempleo, defectos en el sistema educativo y características individuales, tales como la edad, la etnia, el género y la situación económica familiar, aportan a la construcción del fenómeno. Los autores también presentaron el planteamiento de que el estado nini va de la mano de la desigualdad social y que por lo tanto, el ser nini puede resultar en exclusión social (Buitrón et al., 2018).

En cuanto al género, se ha encontrado que las mujeres son más propensas a ser ninis. De acuerdo con el informe del Banco Mundial, de Hoyos, et al. (2016), el género masculino representa un tercio de la población nini en Latinoamérica y su contraparte femenina, los dos tercios restantes. Estos datos coinciden con el trabajo de Bolaños & Rivera (2016), quienes

estudiaron a los jóvenes ninis de El Salvador e indicaron que 8 de cada 10 ninis son mujeres. El panorama del Ecuador es similar, ya que para el año 2014, el 28% de ninis eran hombres y el 71% eran mujeres (Buitrón, et al., 2018). Según Sadler, Akister, & Burch (2015), este fenómeno de desigualdad podría deberse a la segregación ocupacional y las disparidades en el empleo por el género, que poseen fuertes cimientos culturales de discriminación. También podría resultar de embarazos durante la adolescencia, o del involucramiento en labores domésticas (Sadler, et al., 2015).

Tratándose de la localización geográfica, la distribución de ninis en las áreas rural y urbana mantiene una tendencia similar entre los países latinoamericanos. De acuerdo con Hoyos et al. (2016), al considerar la proporción total de ninis en Latinoamérica, la mayoría de ellos habita en áreas urbanas; no obstante, si se toma en cuenta la población de jóvenes dentro de cada área, la prevalencia de ninis resulta más elevada en las zonas rurales. El Ecuador presenta una tendencia similar a la exhibida en toda Latinoamérica en cuanto a la distribución geográfica de ninis, pues en el año 2014, el 71.04% de ninis habitaba en áreas urbanas, mientras que el 28.96% residía en zonas rurales; por lo tanto, existe una probabilidad más elevada de que un joven nini resida en las áreas urbanas del país (Buitrón, et al., 2018). También, en El Salvador, el 53% de ninis está localizado en zonas urbanas, y el 47% de ninis se encuentra en zonas rurales (Bolaños Cámara & Rivera, 2016). Según Buitrón, et al. (2018), estas tendencias se deben a que los jóvenes que habitan en las áreas rurales se ven beneficiados al tener acceso al trabajo agrícola, aunque no logren atender a la escuela.

En el estudio de Sadler, et al. (2015), que examinó los factores contribuyentes al desarrollo del estado nini, se encontró que un estatus socioeconómico bajo resulta determinante en este respecto, pues el desarrollarse en zonas marcadas por la pobreza y carentes de instituciones educativas con buenos niveles de enseñanza son factores de riesgo importantes para convertirse en nini (Sadler, et al, 2015). De acuerdo con Yates, Harris,

Sabates, & Staff, (2011), un estatus socioeconómico bajo es un factor de riesgo para el estado nini, ya que los individuos con menos recursos económicos están menos preparados para realizar planes efectivos o adaptarse a las adversidades en sus trayectorias.

Según Sadler, et al. (2015), un logro educativo deficiente también se distingue como un factor predisponente del estado nini, pues reduce la capacidad de los jóvenes para continuar con sus estudios o ingresar al mercado laboral. Estos autores establecieron que el bajo rendimiento de los jóvenes puede deberse al involucramiento en tareas domésticas, labores agrícolas o cuidado a familiares (Sadler, et al, 2015). También encontraron que las experiencias escolares negativas, la falta de confianza en uno mismo y la autoestima baja, así como el ausentismo escolar constante, son elementos que se vinculan a un nivel educativo pobre (Sadler, et al, 2015). Finalmente, manifestaron la existencia de una conexión entre los comportamientos negativos y las dificultades emocionales de los jóvenes con logros educativos deficientes (Sadler, et al., 2015).

Los factores de riesgo mencionados anteriormente son, al mismo tiempo, elementos de alerta temprana para la implementación de estrategias de *prevención* en lugar de estrategias de *reintegración* (Maguire, et al., 2013). De acuerdo con Greenberg, et al. (2003), los esfuerzos de prevención que se coordinan con intentos por mejorar la competencia de los beneficiarios, las conexiones con otros y las contribuciones a su comunidad, conllevan al desarrollo de *factores de protección* que disminuyen los comportamientos problemáticos que ponen en peligro su potencial para el éxito en la vida y se establecen como bases para un desarrollo saludable.

### **Adolescencia y ninis**

La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, formulada en la segunda mitad del siglo XX, revolucionó las ideas correspondientes al desarrollo humano. En esta, se incluyeron ocho etapas sucesivas de desarrollo psicosocial asociadas a conflictos que, de

acuerdo con el autor, tenían que ser resueltos exitosamente para que el individuo pudiera avanzar en su crecimiento (Sokol, 2009). Erik Erikson consideraba además, que el individuo no podía ser comprendido fuera de su contexto social (Sokol, 2009).

En cuanto a la etapa adolescente, Erikson propuso que la formación de la identidad es un desafío central en el desarrollo (Luyckx, et al., 2013) y denominó al conflicto de esta etapa como *identidad versus confusión de identidad* (Erikson, 2000). Erikson (2000) planteó que la construcción de la *identidad* está fundada sobre dos pilares básicos: 1) la afirmación y el rechazo de las identificaciones infantiles del individuo 2) el reconocimiento social de que el desarrollo de la persona ha sido adecuado y que, por lo tanto, se merece confianza. Entonces, el establecimiento de una identidad sólida le proporciona al joven un sentido de bienestar y permanencia y le permite instituir un funcionamiento psicosocial favorable (Luyckx, et al., 2013). Por otro lado, la *confusión de identidad* tiene que ver con un sentido desorganizado del sí mismo y con cuestionamientos del individuo con respecto a su propia existencia y al mundo, que lo llevan a la confusión y desorientación (Luyckx, et al., 2013). Aquí, la persona desatiende sus necesidades internas y no invierte suficiente energía en la exploración de su propia identidad y tampoco en la toma de decisiones relevantes para la etapa de vida en la que se encuentra (Luyckx, et al., 2013).

De acuerdo con Sokol (2009), quien presenta una aproximación a la teoría de Erikson bastante acertada, existe una gran variedad de factores que contribuyen al establecimiento de la identidad, pues durante la adolescencia, tienden a ampliarse las interacciones en los vecindarios, las comunidades y las escuelas, lo que conduce a la exploración de nuevas relaciones, pensamientos y vocaciones. Así, Erikson (2000) planteó que la adolescencia puede ser contemplada como una *moratoria psicosocial*, durante la cual, a través de la exploración de roles, la persona logra encontrar su lugar en la sociedad (Erikson, 2000). Al hallarlo, el individuo adquiere un sentido de semejanza social, que le permite tomar

decisiones que afectarán positivamente sus etapas de desarrollo subsiguientes (McLean & Pasupathi, 2012).

Conforme los adolescentes se acercan a la edad adulta, las expectativas con respecto a su futuro se vuelven cada vez más aparentes. Según Dutra-Thomé (2013), estas expectativas están relacionadas con el enrolamiento en la educación superior, el involucramiento en actividades laborales, un ajuste social y emocional positivo en las instituciones educativas y una impresión de competencia. No obstante, muchos adolescentes no poseen las habilidades blandas socioemocionales necesarias para realizar una transición exitosa hacia la adultez, lo que los pone en riesgo de desvincularse de su familia, la comunidad y el mundo laboral (Oliver et al., 2014) y los predispone a caer en la confusión de identidad planteada por Erikson, al fallar en la acomodación a las normas vigentes de la época en cuanto a la adecuación y el éxito (Erikson, 2000). De este proceso surge la angustia, pues se producen sentimientos de vulnerabilidad en el adolescente (McLean & Pasupathi, 2012).

El estudio de Facio, Resett, Micocci, & Mistrorigo (2007) llevado a cabo en Argentina, que examinó la naturaleza de la adultez emergente- término propuesto por Arnett (2000) para caracterizar a los jóvenes de 18- 25 años en sociedades industrializadas- se encontró que quienes no continuaron con sus estudios después del colegio presentaron consecuencias negativas en su desarrollo psicosocial. Los adolescentes de la muestra estaban menos satisfechos con sus vidas, se percibían a sí mismos como menos competentes y menos trabajadores que sus pares; además, se consideraban menos capaces de manejar sus relaciones (Facio, et al., 2007). En cuanto al ámbito laboral, se encontró que los sentimientos de competencia en un empleo remunerado predijeron la autoestima global de los jóvenes (Facio, et al., 2007).

El abordaje de la adolescencia a partir de la perspectiva de la formación de la identidad de Erik Erikson resulta fundamental para una comprensión más profunda de la

problemática de los ninis, pues este estado se asienta sobre un proceso de transición a la edad adulta que, de acuerdo con los estándares de la sociedad, resulta poco adecuado y generalmente acontece en un contexto sociodemográfico desfavorable (Sadler, et al, 2015; Yates, et al., 2011).

### **Salud mental y bienestar de los ninis**

La adolescencia y la adultez temprana han sido etiquetadas como las etapas de desarrollo con mayor prevalencia de trastornos psiquiátricos y por lo tanto, se ha determinado que en la época de la transición a la adultez, los ninis poseen un mayor riesgo de presentar una salud mental deteriorada (Goldman- Mellor, et al., 2016). A continuación, se presenta la revisión de tres estudios que abordan a la problemática de los ninis desde una perspectiva de salud mental.

El estudio de Goldman- Mellor, et al. (2016) investigó las autopercepciones relacionadas con el trabajo y la vulnerabilidad a problemas de abuso de sustancias y salud mental, entre los jóvenes ninis y sus pares. Los participantes formaban parte del estudio longitudinal de Riesgo Ambiental en Reino Unido, que buscaba examinar el desarrollo de gemelos nacidos entre 1994 y 1995. Se identificó a aquellos individuos que a los 18 años cumplían los requisitos para ser etiquetados como ninis y a aquellos que no lo hacían (Goldman- Mellor, et al., 2016). Se midió el nivel de compromiso con el trabajo, el esfuerzo en la búsqueda de empleo, las habilidades técnicas y las habilidades blandas o socioemocionales (trabajo en equipo, toma de decisiones, comunicación), el optimismo con respecto al progreso y los trastornos de salud mental y uso de sustancias (Goldman- Mellor, et al., 2016).

Los resultados indicaron que los jóvenes ninis de 18 años están comprometidos con la búsqueda de trabajo; sin embargo, presentan niveles bajos de habilidades blandas y técnicas, que desalientan sus perspectivas económicas y los vuelven pesimistas con respecto a su

futuro (Goldman- Mellor, et al., 2016). En el estudio se controló estadísticamente la vulnerabilidad frente a una salud mental pobre, así como la clase social y la habilidad, y se encontró que los ninis tienen un mayor riesgo de padecer depresión y ansiedad, y de presentar abuso de sustancias y dificultades en el control de la agresión (Goldman- Mellor, et al., 2016). De acuerdo con los autores, existe una amplia evidencia de la influencia recíproca entre el estado nini y los problemas de salud mental (Goldman- Mellor, et al., 2016). Se concluyó que los problemas de salud mental pueden ocurrir en adolescentes que van a hacer la transición del colegio al trabajo, por el estrés de querer trabajar pero no poseer las habilidades para hacerlo (Goldman- Mellor, et al., 2016).

En un estudio similar llevado a cabo en Irlanda, Power, et al. (2015) examinaron el vínculo entre los trastornos psiquiátricos en los jóvenes y el estado nini. Se utilizó el Challenging Times Study (CT) para medir el nivel de psicopatología de 743 jóvenes irlandeses en dos tiempos distintos, cuando los participantes tenían entre 12- 15 años y 19- 24 años (Power, et al., 2015). A partir del análisis estadístico, se encontró que el estado nini estaba asociado con una probabilidad dos veces mayor de trastorno de ansiedad y trastorno depresivo (Power, et al., 2015). También, se indicó que los jóvenes ninis tienen un riesgo siete veces mayor de ideación suicida que sus pares económicamente activos y una probabilidad tres veces más grande de intentos de suicidio a lo largo de su vida (Power, et al., 2015). Se concluyó que la relación entre el estado nini y el riesgo de trastornos mentales e ideación suicida es bidireccional, porque mientras que un trastorno mental previo predispone al desarrollo del estado nini, la inactividad económica está asociada a un riesgo más elevado de ideación suicida (Power, et al., 2015). Además, los autores recomendaron que las intervenciones se basen en una actuación temprana (Power, et al., 2015).

Por otra parte, Benjet, et al. (2012) condujeron un estudio en la Ciudad de México, que buscaba evaluar la prevalencia de problemas de salud mental, consumo de sustancias y

conducta suicida en ninis, comparándolos con sus pares no ninis. Participó un total de 3 005 adolescentes de 12- 17 años y se evaluó su estado de salud mental utilizando la versión para adolescentes de la Composite International Diagnostic Interview (WMH CIDI-A) (Benjet, et al., 2012). Los resultados indicaron que los ninis son más vulnerables a trastornos de estado de ánimo y de conducta, así como al uso de sustancias y comportamiento suicida, pero no son más propensos a desarrollar un trastorno de ansiedad, en comparación con adolescentes que estudian exclusivamente (Benjet, et al., 2012). A diferencia de otros estudios que proponen que la inserción laboral de los ninis mejora su salud mental, el estudio de Benjet et al. (2012) indicó que si bien el trabajar por unas horas es beneficioso para los adolescentes, el empleo por más horas está correlacionado con un bajo rendimiento escolar y el consumo de sustancias, más no con trastornos psiquiátricos y conducta suicida. Luego de controlar el factor socioeconómico, los resultados del estudio arrojaron que los adolescentes que estudian exclusivamente tienen una mejor salud mental (Benjet, et al., 2012). Por lo tanto, los autores propusieron a la educación como un factor de protección y recomiendan intervenciones centradas en este aspecto (Benjet, et al., 2012).

Estos estudios permiten extraer conclusiones importantes en cuanto a la correspondencia entre la salud mental y el estado nini. Como primer punto, se estableció una relación bidireccional entre ambas variables (Goldman- Mellor, et al., 2016; Power, et al., 2015). Se determinó también, que los problemas de salud mental se expresan como trastornos del estado de ánimo, tales como ansiedad y depresión- a pesar de que el estudio de Benjet, et al. (2012) no apoya la manifestación del trastorno de ansiedad- y que además, el desempleo adolescente está relacionado con conductas suicidas y uso de sustancias. Adicionalmente, no deben dejarse de lado las implicaciones prácticas de los resultados de los estudios, que apuntan hacia intervenciones de prevención basadas en la promoción de habilidades blandas y al aumento del compromiso antes de que los jóvenes se conviertan en ninis (Henderson,

Hawke, Chaim, & Network, 2017). Tampoco debe ignorarse la afirmación de Benjet, et al. (2012), de que en el contexto latinoamericano las intervenciones en la población de niños deben ser dirigidas, sobre todo, hacia el mantenimiento de los adolescentes en las escuelas, por ser el escenario que les brinda mayor seguridad psicológica y habilidades de pensamiento crítico.

### **Aprendizaje socioemocional**

#### **Introducción al término**

El término aprendizaje socioemocional (en inglés, *Social Emotional Learning*) fue propuesto en el año 1994 en una reunión organizada por el Instituto Fetzer como respuesta a las inquietudes de la época, en cuanto a la programación escolar ineficaz y la falta de coordinación entre los programas a nivel de escuelas en Estados Unidos (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2018; Hoffman, 2009). A pesar de que su impacto inicial no fue significativo, en los años recientes se ha evidenciado un rápido incremento a nivel internacional- sobre todo en Norteamérica y Europa-, en cuanto al interés por el aprendizaje socioemocional basado en evidencia entre padres, educadores y formuladores de políticas (Jones, & Doolittle, 2017).

La organización internacional Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), que se ha establecido como la institución más influyente dedicada a la promoción del aprendizaje socioemocional (Merrell, 2010), define al término como el proceso por el que “se adquieren y aplican de manera efectiva, los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y demostrar empatía por los demás, instaurar y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables” (CASEL, 2015, p.1). Así, los programas de aprendizaje socioemocional fomentan el desarrollo de competencias y reconocen las condiciones de los beneficiarios, lo que permite la instauración de un enfoque de enseñanza

basado en las necesidades de los jóvenes (Durlak, et al., 2011). De esta manera, se espera lograr la disminución de factores de riesgo y el fomento de mecanismos de protección para un ajuste positivo en la vida (Durlak, et al., 2011).

Uno de los marcos de referencia más divulgados en la teoría del aprendizaje socioemocional fue establecido por CASEL, que define y describe cinco competencias socioemocionales (Jones & Doolittle, 2017). Según Durlak, et al. (2011), con el tiempo, el dominio de estas habilidades debería permitir un cambio en el funcionamiento del individuo, de ser manejado predominantemente por factores externos, a actuar en consonancia con las creencias y valores internalizados y responsabilizarse por sus decisiones y comportamientos. A continuación, se presentan las cinco áreas de competencia centrales en el aprendizaje socioemocional:

- *Conciencia de uno mismo:* Se refiere a la habilidad para evaluar con precisión los sentimientos, intereses, valores y fortalezas individuales. También, mantener un sentido de confianza en uno mismo bien fundamentado (Sambolt, & Kidron, 2013; Merrel, 2010). Un elemento esencial de la conciencia de uno mismo es la capacidad de identificar y comprender las emociones, así como la causa de estas (Dymnicki, et al., 2013).
- *Autogestión:* Es la regulación de las propias emociones, pensamientos, y comportamientos de manera efectiva en distintas situaciones (CASEL, 2015). Esto es, manejar el estrés, controlar los impulsos, motivarse a uno mismo y monitorear el progreso hacia las metas (Merrel, 2010).
- *Conciencia social:* Es la capacidad de ponerse en los zapatos de los demás y mostrarse empático; es además, respetar las normas éticas y sociales de actuación, y reconocer los recursos de la familia, la escuela y la comunidad (Jones & Doolittle, 2017).

- *Habilidades relacionales*: Se refiere al establecimiento y el mantenimiento de relaciones saludables y gratificantes. Esto es, cooperación, resistencia a la presión social inapropiada, manejo constructivo de conflictos, y buscar y proporcionar ayuda cuando sea necesario (Dymnicki, et al., 2013).
- *Toma responsable de decisiones*: Se refiere a la capacidad de tomar decisiones constructivas y responsables sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales, tomando en cuenta consideraciones éticas y de seguridad, y basándose en las normas sociales (Jones & Doolittle, 2017).

### **Programas de aprendizaje socioemocional**

Existe una gran diversidad en cuanto al diseño de programas de aprendizaje socioemocional, pues se ha demostrado que este enfoque puede orientarse efectivamente hacia una amplia variedad de poblaciones y contextos de estudiantes (Dymnicki, et al., 2013). De acuerdo con Dymnicki, et al. (2013), los programas pueden ser implementados de manera eficaz tanto en entornos escolares como extracurriculares y en grupos de alumnos con y sin dificultades emocionales y de comportamiento. Además, las intervenciones pueden estar dirigidas a individuos de etnias distintas y a estudiantes que provengan de entornos rurales, urbanos y suburbanos (Dymnicki, et al., 2013). El amplio alcance de los programas de aprendizaje socioemocional también se evidencia por el hecho de que sus beneficiarios pueden ser niños de preescolar hasta adolescentes.

Se ha encontrado que los programas y enfoques efectivos del aprendizaje socioemocional también incorporan una serie de características centrales, denominadas SAFE (secuenciadas, activas, focalizadas y explícitas) (Oberle, et al., 2016). El desglose del acrónimo SAFE es necesario para comprender las implicaciones de un entrenamiento exitoso de aprendizaje socioemocional. De acuerdo con Oberle, et al. (2016), este tiene que ser: *secuenciado*, pues debe basarse en una serie de actividades conectadas y ordenadas; *activo*,

ya que debe incluir formas dinámicas de aprendizaje; *focalizado*, porque tiene que contener al menos un componente que se base en las habilidades personales o sociales de los beneficiarios; y *explícito*, pues tiene que abordar capacidades sociales y emocionales específicas. El metaanálisis conducido por Durlak et al. (2011) evidencia la importancia de la implementación SAFE, pues se encontró que aquellos programas extracurriculares que basaron el entrenamiento en estas prácticas obtuvieron resultados positivos en múltiples áreas, mientras que las intervenciones que no lo hicieron, no tuvieron éxito en ninguna. Adicionalmente, a pesar de que se ha demostrado que la implementación de las prácticas SAFE son positivas, el éxito de los programas depende necesariamente de que su ejecución sea efectiva. Según CASEL (2015), la capacitación inicial y el seguimiento de los resultados son fundamentales; también, es necesario que los directivos del colegio impulsen un clima escolar alentador, para que el impacto de los programas se fortalezca.

Se enfatiza la importancia de incluir en los programas de aprendizaje socioemocional, una coordinación de esfuerzos entre actores dentro y fuera de las instituciones educativas. De acuerdo con Greenberg, et al. (2003), un aprendizaje más sólido se manifiesta con una enseñanza efectiva en el aula, la actuación de los alumnos dentro y fuera de la clase, y la participación amplia de estudiantes, padres de familia y la comunidad en la planificación, implementación y valoración de los programas. De esta manera, se promueven relaciones más positivas y de apoyo entre maestros, estudiantes y familias, para extender el impacto de las intervenciones (CASEL, 2015).

Un factor distintivo de los programas de aprendizaje socioemocional es que estos pueden establecerse como intervenciones de prevención y al mismo tiempo, promover resultados positivos a corto plazo (Jones & Doolittle, 2017). De acuerdo con Jones & Doolittle (2017), este fenómeno se debe a tres factores. En primer lugar, las intervenciones se llevan a cabo en las instituciones educativas, donde los niños y adolescentes invierten mucho

de su tiempo (Jones & Doolittle, 2017). En segundo lugar, estos programas permiten que los estudiantes mejoren sus capacidades sociales y emocionales y sus logros académicos, y también reducen la posibilidad de que presenten dificultades comportamentales o emocionales en el futuro (Jones & Doolittle, 2017). En tercer lugar, las intervenciones de aprendizaje socioemocional son universales; es decir, están dirigidas a la totalidad de estudiantes de las escuelas y no apuntan únicamente a los grupos en riesgo (Jones & Doolittle, 2017). La importancia de las intervenciones universales se entiende a partir de la “paradoja de prevención”, que señala que, en el largo plazo, la mayoría de los resultados no deseables se manifiestan también en el segmento de la población de “bajo riesgo” y por lo tanto, es necesario brindar apoyo a todos y no solamente a quien se considera que más lo necesita (Jones & Doolittle, 2017).

### **Aprendizaje socioemocional en adolescentes**

Como se mencionó anteriormente, la adolescencia es una etapa de metamorfosis, en la que los jóvenes construyen sus creencias y valores, experimentan con nuevos intereses, enfrentan nuevos desafíos y expanden sus relaciones sociales (Domitrovich, Syvertsen, & Calin, 2017). Además, sus capacidades cognitivas refinadas les permiten reflexionar sobre ellos mismos, participar en decisiones más complejas y analizar críticamente el impacto de sus elecciones (Domitrovich, et al., 2017). Por lo tanto, las intervenciones de aprendizaje socioemocional efectivas para adolescentes tienen que aprovechar y adaptarse a las características representativas de este periodo de desarrollo que se basa, sobre todo, en una búsqueda de identidad, autonomía y aceptación (Domitrovich, et al., 2017).

El trabajo de Yeager (2017), que indagó las características de los programas efectivos de aprendizaje socioemocional para adolescentes, reveló conclusiones significativas en cuanto a las singularidades de las intervenciones orientadas a este grupo etario. De acuerdo con el autor, existen tres modelos de programas de aprendizaje socioemocional. En primer

lugar, el *modelo de habilidades* se enfoca en modificar, complementar o revisar las capacidades del estudiante; en segundo lugar, el *modelo climático* considera que los maestros y otros adultos de la institución educativa tienen la responsabilidad de modificar el ambiente emocional de la escuela, a uno menos negativo y más provechoso para el aprendizaje; en tercer lugar, el *modelo de actitudes* abarca los componentes de los dos anteriores (Yeager, 2017). Este último es el más adecuado para producir un cambio interiorizado y duradero en los adolescentes, pues los ayuda a afrontar los obstáculos efectivamente a partir de la modificación de actitudes, el fortalecimiento de habilidades específicas y la creación de un ambiente respetuoso (Yeager, 2017). Entonces, este enfoque no solo valora las expectativas de los adultos en cuanto a los comportamientos esperados de los adolescentes, sino que también distingue las motivaciones de desarrollo de los jóvenes, para que alcancen el éxito en su vida académica, laboral y cívica (Yeager, 2017).

Por otra parte, es importante que los programas de aprendizaje socioemocional para adolescentes se ajusten a la realidad cultural de los beneficiarios. De acuerdo con Castro-Olivo (2012), se ha demostrado que las adaptaciones culturales de las intervenciones mejoran los resultados, la aceptabilidad y las tasas de participación de los adolescentes, en comparación con los programas no modificados. Al mismo tiempo, estos elementos predicen el éxito de las intervenciones (Castro-Olivo, 2012).

La literatura disponible sobre intervenciones de aprendizaje socioemocional adaptadas a la cultura de adolescentes hispanos es limitada, pues se basa sobre todo en la población de inmigrantes latinos en Estados Unidos; no obstante, el estudio de Castro-Olivo & Merrel (2012), que buscaba describir el proceso de modificación de un programa de aprendizaje socioemocional basado en la evidencia para aplicarlo a un grupo de 40 adolescentes inmigrantes latinos inscritos en escuelas públicas de Estados Unidos, expone resultados relevantes para el presente trabajo. Según los autores, la manifestación de

síntomas, habilidades de afrontamiento, la necesidad de apoyo familiar y comunitario y la voluntad de buscar ayuda se ven afectadas por el bagaje cultural y por lo tanto, es necesario reconocer los antecedentes culturales de la población, para ofrecer programas más satisfactorios y efectivos (Castro-Olivo & Merrel, 2012). Así, en el estudio se indica que deben considerarse ocho dimensiones relacionadas con la cultura, para adaptar los programas de aprendizaje socioemocional (Castro-Olivo & Merrel, 2012). Estas son: *el idioma*, *las características* de los individuos a cargo de la intervención, *las metáforas* (tienen que reflejar los cuentos populares y los símbolos de la población) y *el contexto* de las circunstancias de vida del grupo objetivo, así como *el contenido* (debe reflejar los valores, costumbres y tradiciones de la cultura), *los conceptos*, *los objetivos* (tienen que ser valiosos para el grupo), y *los métodos* a ser usados en el programa (Castro-Olivo & Merrel, 2012).

En suma, las intervenciones de aprendizaje socioemocional resultan fructíferas para el futuro de los adolescentes. Para lograr maximizar el potencial de estos programas, es necesario aplicar diseños que respondan a las necesidades de los jóvenes, colaborar con las familias y comunidades y adaptarse al clima escolar y antecedentes culturales de la población objetivo (Domitrovich, et al., 2017).

### **Modelo de un programa de aprendizaje socioemocional para adolescentes**

A fin de ejemplificar la estructura de los programas de aprendizaje socioemocional para adolescentes, se presenta el modelo planteado por Lieber, Tissiere, & Bialek (2017), que busca preparar a los estudiantes para que logren sortear las dificultades del diario vivir con mayor sofisticación y puedan encaminarse hacia la universidad y el mundo profesional con éxito (Lieber, et al, 2017).

La propuesta de Lieber, et al. (2017) se basa en un *modelo de actitudes*, que apunta hacia un esfuerzo colectivo de parte de los dirigentes escolares y los maestros, para construir condiciones, experiencias y estrategias dentro del aula que permitan a los estudiantes

desarrollar curiosidad, interés y entusiasmo por el aprendizaje. El modelo de actitudes es también un punto de entrada para instruir a los jóvenes en cuatro grupos de habilidades: autoconciencia, autogestión, eficacia social y eficacia académica (Lieber, et al, 2017).

Con el objetivo de enseñar a los estudiantes las cuatro competencias sobre las que se basa el programa, Lieber, et al. (2017) plantearon cuatro dominios de aprendizaje que deben guiar a los maestros a lo largo de la intervención. A continuación, se exponen los cuatro dominios de aprendizaje en términos generales:

- *Relaciones personales positivas*: Es el dominio de aprendizaje enfocado en el impulso de relaciones interpersonales sólidas y de apoyo dentro del aula (Lieber, et al., 2017). De acuerdo con Lieber, et al. (2017), esto se logra a través de actividades que permitan que estudiantes y maestros se conozcan entre sí; también, con trabajos en grupo que fomenten la conversación entre pares, para que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación, empatía y respeto por los demás (Lieber, et al., 2017),
- *Protocolos de aprendizaje basados en tareas rigurosas y significativas*: Se basan el fomento de pensamiento crítico, la resolución efectiva de problemas y la participación en conversaciones académicas, para que los alumnos logren desarrollar un locus de control interno (Lieber, et al., 2017). Las estrategias sobre las que está cimentado este dominio de aprendizaje son discusiones grupales en clase y la planificación de tareas de aprendizaje que resulten desafiantes para los alumnos (Lieber, et al., 2017).
- *Apoyo académico*: Se refiere a una variedad de métodos de instrucción que permiten a los estudiantes fortalecer comportamientos de autogestión, tales como la perseverancia, el establecimiento de metas y la autoevaluación, el trabajo de calidad y estrategias de estudio (Lieber, et al., 2017). Las estrategias que permiten

cumplir con estos objetivos son el establecimiento de metas académicas, la enseñanza de estrategias de estudio (revisar, editar, probar, corregir), conferencias académicas, sesiones de refuerzo académico y monitoreo del progreso de los estudiantes (Lieber, et al., 2017).

- *Disciplina y apoyo restaurativos y responsables*: Se refiere a un compromiso equilibrado en cuanto al apoyo del maestro en el restablecimiento de las relaciones de los alumnos y el compromiso del estudiante de responsabilizarse por sus acciones y actuar sensatamente (Lieber, et al., 2017). Las prácticas que se aplican en este dominio son el establecimiento de expectativas de comportamiento, evaluación de las competencias para el aprendizaje y la vida, enseñanza de respuestas ante conductas no deseadas (despersonalización, verificaciones de conducta, preguntas restaurativas) y la instrucción en técnicas de resolución de problemas (Lieber, et al., 2017).

A partir de la implementación efectiva de estos dominios de aprendizaje, se espera generar un contexto escolar culturalmente relevante y sensible a las necesidades de desarrollo de los alumnos, para que los estudiantes se sientan cómodos, seguros y estimulados en su aprendizaje (Lieber, et al., 2017). De esta manera, se considera que al trasladar el modelo propuesto por Liber, et al. (2017) al contexto ecuatoriano, se lograría prevenir el desarrollo del estado nini en estudiantes de último año de bachillerato. Las siguientes secciones abordarán las implicaciones de esta propuesta.

## METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta que la pregunta de investigación del presente trabajo es ¿Cómo y hasta qué punto la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional en un grupo de jóvenes de 17- 18 años previene el desarrollo del estado nini?, se aplicará una metodología cuantitativa preprueba- posprueba.

### **Diseño y justificación de la metodología seleccionada**

El enfoque cuantitativo se rige por supuestos consistentes con un paradigma positivista, que valora la razón y la lógica, y postula que las observaciones sociales tienen que tratarse de la misma manera que se tratan los fenómenos físicos (Tuli, 2010). De acuerdo con Gómez & Roquet (2012), la metodología cuantitativa posee una perspectiva objetiva, palpable y externa al investigador. Además, se concentra en fenómenos observables y se basa en un análisis de datos estadísticos para comprobar, contrastar o falsear hipótesis (Gómez & Roquet, 2012) y establecer patrones de comportamiento (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Dentro de la investigación cuantitativa existen tres tipos de metodologías: experimentales, cuasi experimentales y no experimentales. Con respecto a la metodología experimental, es aquella en la que se manipula de manera intencional “una o más variables independientes, para observar su influencia en una o más variables dependientes y se caracteriza por la asignación aleatoria de los sujetos” (Gómez & Roquet, 2012, p.32). En este proyecto se trabajará con una metodología experimental, en la que se incluirá como variable independiente al programa de aprendizaje socioemocional y como variable dependiente a las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general; también se tomará como variables independientes al involucramiento en la actividad laboral, los estudios, o ambos.

En el presente trabajo se utilizará una prueba estandarizada y un cuestionario, que se constituyen como dos de los métodos principales de recolección de datos dentro de la investigación cuantitativa. En cuanto a las pruebas estandarizadas e inventarios, son utilizados para medir variables concretas, tales como la personalidad, la satisfacción laboral, o los intereses vocacionales (Hernández Sampieri, et al., 2010). Este método resulta idóneo para el presente trabajo, pues una de las aristas de la investigación es la evaluación del grado de aprendizaje de habilidades socioemocionales de los adolescentes a partir de un programa de aprendizaje socioemocional. Por otro lado, los cuestionarios son instrumentos que incluyen preguntas que contienen las variables de interés para el estudio (Hernández Sampieri, et al., 2010). Este método también se ajusta a las necesidades del proyecto, pues al estar construido con preguntas cerradas, resulta más sencillo de codificar y analizar; además, sus respuestas no son confusas y facilita la comparación de resultados (Hernández Sampieri, et al., 2010).

### **Participantes**

Para el presente estudio, se requiere la participación de 80 individuos. La elección del número de participantes se basa en la afirmación de CASEL (2015), de que para evaluar el impacto de las intervenciones de aprendizaje socioemocional se necesita un grupo control. Entonces, 40 de los participantes serán asignados al grupo experimental y los 40 restantes, serán ubicados en el grupo control de manera aleatoria.

Los criterios de inclusión son los siguientes: se reclutará a participantes de edades entre 17- 18 años, que se encuentren cursando el último año de bachillerato. En segundo lugar, los participantes tienen que ser estudiantes de un colegio de bajos recursos, que se encuentre ubicado en un área urbana del Ecuador, pues la mayoría de ninis en el país se incluyen en este tipo de contextos socioeconómicos y geográficos.

## Herramientas de investigación utilizadas

*Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (BarOn EQ-i: YV).*

Se administrará la versión en español elaborada y validada en España por Ferrándiz, et al. (2012). Este es un instrumento tipo Likert que busca medir las competencias socioemocionales en niños y adolescentes de 7 a 18 años (Ruvalcaba Romero, Gallegos Guajardo, Flores Ibarra, & Fulquez Castro, 2013). Posee 60 ítems que se ubican en cinco escalas:

- Escala intrapersonal: evalúa la auto- conciencia emocional, el grado de asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia emocional (Ferrándiz, et al., 2012).
- Escala interpersonal: evalúa capacidades como la empatía, la responsabilidad social y el sostenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias (Ferrándiz, et al., 2012).
- Escala de adaptabilidad: evalúa la capacidad de resolver los problemas, el nivel de flexibilidad, y la habilidad para validar de manera objetiva las emociones y cogniciones con la realidad externa (Ferrándiz, et al., 2012).
- Escala de manejo del estrés: evalúa la tolerancia al estrés y el control de impulsos (Ferrándiz, et al., 2012).
- Escala de estado de ánimo: evalúa la habilidad para producir emociones positivas y motivarse a uno mismo (Romero, Guajardo, & Nava, 2017).

Con respecto a la confiabilidad del inventario, se determinó que es apropiada, ya que los coeficientes de alfa de Cronbach de las cinco escalas fluctuaron entre .63 y .80 (Ferrándiz, et al., 2012). Por otro lado, con respecto a la validez, el análisis de datos arrojó un Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.89 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p < .01$ ), indicando una intercorrelación adecuada entre los ítems (Ferrándiz, et al., 2012).

*Cuestionario de características sociodemográficas:* Se aplicará un cuestionario de características sociodemográficas un año después de la intervención de aprendizaje socioemocional (Anexo C), para asociar sus resultados con los datos derivados en la versión española de Ferrándiz, et al. (2012) del BarOn EQ-i: YV. Las preguntas del cuestionario fueron construidas a partir de la investigación de Attanasio, Kugler, & Meghir (2011), que buscaba evaluar el impacto de un programa de capacitación para jóvenes desfavorecidos en Colombia. También, se utilizó el estudio de Gutiérrez-García, et al. (2017), cuyo propósito fue evaluar los resultados sociodemográficos y de salud mental de ninis adultos que no tuvieron estudios, empleo o capacitación durante su adolescencia.

### **Procedimiento de recolección y análisis de datos**

Los participantes serán reclutados a partir de una circular enviada a los padres de familia de adolescentes de 17 años del mismo plantel educativo, en la que se estipularán los lineamientos y objetivos del proyecto y se solicitará su aprobación para que sus hijos participen en la investigación. En caso de dudas, se llevará a cabo una sesión informativa en la institución educativa. Los padres que hayan aceptado los términos del proyecto firmarán un consentimiento informado.

Considerando los criterios de inclusión, se procederá a dividir al grupo de estudiantes de manera aleatoria en los grupos control y experimental. Cada uno de los participantes de ambos grupos completará la versión de Ferrándiz, et al. (2012) del BarOn EQ-i: YV (Tiempo 1). Después, los estudiantes del grupo experimental se involucrarán en el programa extracurricular de aprendizaje socioemocional, que seguirá los lineamientos propuestos por Lieber, et al. (2017) y que será llevado a cabo en las instalaciones del colegio. Por otro lado, los estudiantes del grupo control recibirán clases extracurriculares en las que se instruirá a los alumnos en habilidades cognitivas. Las sesiones extracurriculares se llevarán a cabo semanalmente, en el caso de los grupos control y experimental. El proyecto finalizará cuando

el año lectivo haya culminado. Inmediatamente después de haber concluido el programa, se volverá a administrar el BarOn EQ- i YV (Tiempo 2).

Dado que los jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos de la población son altamente móviles, cuatro meses después de la terminación de la intervención se realizarán actualizaciones telefónicas y de dirección de domicilio de los participantes (Attanasio, et al., 2011). Tras un año de haber finalizado la intervención, se aplicará el cuestionario de características sociodemográficas vía telefónica; se realizarán visitas personales a quienes no hayan podido ser localizados por teléfono (Tiempo 3) (Attanasio, et al., 2011). Para un análisis más riguroso del cuestionario, se codificará con 1 a las respuestas de “sí”, y con 0 a las respuestas de “no”.

En cuanto al análisis de los datos, se realizarán comparaciones entre el grupo control y experimental en cuanto a los porcentajes obtenidos en cada pregunta del cuestionario de características sociodemográficas, así como en la versión de Ferrándiz, et al. (2012) del BarOn EQ-i: YV. Además, se llevará a cabo un análisis correlacional entre las competencias socioemocionales aprendidas en el programa y los datos sociodemográficos arrojados por el cuestionario (Ruvalcaba Romero, et al., 2013). Con el objetivo de examinar la validez predictiva de las habilidades socioemocionales en cuanto a las variables sociodemográficas, se realizará un análisis de regresión lineal (Ruvalcaba Romero, et al., 2013).

### **Consideraciones éticas**

En la presente investigación se respetarán las consideraciones éticas relacionadas a un estudio con individuos. Los padres de los participantes firmarán un consentimiento informado previo a su participación, en el que se especificarán los objetivos del estudio y se aclarará que la participación de sus hijos es totalmente voluntaria, sin que existan implicaciones laborales o personales negativas para quienes opten por no participar o decidan retirarse en cualquier momento del estudio.

El anonimato de los participantes será mantenido a partir de la codificación de los nombres de los participantes con números del 00 al 80. Además, tomando en cuenta que los participantes podrían experimentar ansiedad durante la implementación del proyecto, se proporcionarán pausas durante las lecciones y se validarán los sentimientos de incomodidad que podrían surgir en el proceso. En caso de que el participante se sienta incómodo con alguna de las preguntas planteadas en los cuestionarios, podrá elegir no responderlas.

En cuanto a la implementación del programa, la investigación se basa en las reglamentaciones éticas de la American Psychological Association (2010). Concretamente, el código 7.03 Precisión en la docencia, establece:

(a) Los psicólogos toman las medidas razonables para asegurar que los programas de los cursos son precisos en relación con el tema que se debe tratar, las bases para el proceso de evaluación y la naturaleza de las experiencias del curso. Esta norma no le impide al instructor modificar los contenidos o los requerimientos del curso cuando considere que esto es pedagógicamente necesario o deseable, en tanto los alumnos estén enterados de estas modificaciones de modo que se les permita cumplir con los requerimientos del curso. (b) En actividades de docencia y capacitación, los psicólogos presentan la información psicológica de un modo preciso.

## RESULTADOS ESPERADOS

A partir de la evidencia presentada en la revisión de la literatura y los planteamientos en la sección de metodología, se espera que en caso de llevarse a cabo el programa de aprendizaje socioemocional, los participantes exhiban resultados positivos a corto y largo plazo.

En primer lugar, en cuanto a los resultados a corto plazo, se espera que los participantes desarrollen habilidades y actitudes socioemocionales como resultado directo de la exposición al programa extracurricular (Sklad, et al., 2012). Es decir, se considera que los adolescentes del grupo experimental internalizarán las habilidades de *autoconciencia*, *autogestión*, *eficacia social* y *eficacia académica*, presentadas en el trabajo de Lieber, et al. (2017). Esta afirmación se fundamenta en los resultados del estudio de Sklad, et al. (2012), en el que se encontró que los programas universales de promoción de habilidades sociales y emocionales en la secundaria sí producen efectos significativos en cuanto al fomento del desarrollo social y emocional de los estudiantes. De acuerdo con los autores, estos resultados indican que las intervenciones de aprendizaje socioemocional se constituyen como herramientas útiles para ampliar el rol de las instituciones educativas, más allá de la instrucción tradicional cimentada en la cognición (Sklad, et al., 2012).

El impacto de la intervención sobre las habilidades socioemocionales de los participantes será evaluado a partir de los resultados del *Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (BarOn EQ-i: YV)*. Aquí, se espera que se evidencie una diferencia estadísticamente significativa al comparar las puntuaciones obtenidas en el BarOn EQ-i: YV antes de la intervención (Tiempo 1) e inmediatamente después de la misma (Tiempo 2). Para obtener resultados más precisos, es importante que la comparación de puntajes se base en las escalas del inventario: *intrapersonal*, *interpersonal*, *de adaptabilidad*, *de manejo del estrés* y *de estado de ánimo* (Ferrándiz, et al., 2005), que engloban las

habilidades propuestas por Lieber, et al. (2017). El efecto del programa será evidenciado a partir de la evaluación de los puntajes de los grupos control y experimental. Se proyecta que el grupo experimental posea más habilidades socioemocionales que el grupo control.

En segundo lugar, en lo que se refiere a los resultados a largo plazo, se espera que se presenten tres escenarios favorables después de haber transcurrido un año de la intervención: 1) que haya incrementado la posibilidad de que los participantes obtengan un empleo remunerado en el sector formal (Attanasio, et al., 2011); 2) que haya aumentado la probabilidad de permanencia y terminación de los estudios secundarios (Hoyos, et al., 2016); 3) que haya incrementado la posibilidad de que los participantes se hayan iniciado en la educación superior.

La proyección de los resultados a largo plazo se basa en investigaciones que sugieren que la aplicación de programas de aprendizaje socioemocional trae resultados positivos y perdurables. Por ejemplo, Durlak, et al. (2011) determinaron que el dominio de las competencias socioemocionales permite que los individuos dejen de ser dirigidos por factores externos, al desarrollar un locus de control interno que les permite actuar de acuerdo con creencias y valores internalizados, responsabilizarse por sus decisiones y comportamientos, tomar decisiones acertadas y preocuparse por los demás. De acuerdo con Durlak et al. (2011), estos componentes incrementan el potencial para el éxito en la vida. También, en el informe de Hoyos et al. (2016) se indica que las intervenciones socioemocionales permiten desarrollar las aptitudes necesarias para ejercer en el mercado laboral y mejoran la continuación y finalización de los estudios. Por otro lado, tratándose específicamente de las competencias socioemocionales abordadas en la intervención de Lieber et al. (2017), se ha comprobado que el fortalecimiento de la autoconciencia, la autogestión, la eficacia social y la eficacia académica, posee una correlación directa con las calificaciones escolares, los porcentajes de estudiantes graduados del bachillerato y el éxito universitario y profesional.

El efecto del programa de aprendizaje socioemocional sobre lo concerniente al éxito en los ámbitos académico y laboral se demostrará a partir de la comparación de los resultados de los grupos experimental y control en el *Cuestionario de características sociodemográficas*. Aquí, se espera que el grupo experimental sea más exitoso en los dos ámbitos, en relación a los individuos del grupo control que hayan recibido capacitación en habilidades cognitivas.

## DISCUSIÓN

Al haber culminado el presente estudio, es posible responder la pregunta de investigación: ¿Cómo y hasta qué punto la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional en un grupo de jóvenes de 17- 18 años previene el desarrollo del estado nini? A continuación, se analizarán las implicaciones de la interrogante a partir de la información presentada en la revisión de la literatura y la metodología.

En primer lugar, el enfoque de prevención en el que se basan los programas de aprendizaje socioemocional (Jones & Doolittle, 2017) resulta relevante para el abordaje de la problemática de la población nini. Esto es porque, al fomentar el aprendizaje de habilidades blandas y el compromiso de los jóvenes que todavía se encuentran estudiando, se logra evitar las complicaciones de salud mental, abuso de sustancias y conductas suicidas que en muchos casos vienen de la mano con el estado nini (Goldman- Mellor, et al., 2016; Power, et al., 2015; Benjet, et al., 2012). De igual manera, según Greenberg, et al. (2003), las intervenciones de aprendizaje socioemocional centradas en la prevención permiten desarrollar factores de protección que reducen la incidencia de comportamientos problemáticos que ponen en peligro el potencial de los jóvenes para alcanzar el éxito en la vida y se establecen como cimientos para un crecimiento saludable.

En segundo lugar, el carácter universal de los programas de aprendizaje socioemocional dispone que las intervenciones no apunten únicamente a los grupos de estudiantes en riesgo, sino que también se dirijan a quienes se creería que no necesitan apoyo (Jones & Doolittle, 2017); por lo tanto, estas intervenciones se ajustan a la heterogeneidad de la categoría nini, que demanda que sea fraccionada en varios subgrupos. Así, considerando la propuesta de Yates & Payne (2006), la intervención de prevención abarcaría a las tres categorías de ninis: *de transición*, *padres jóvenes* y *complicados*, pues quienes se convierten en ninis complicados son los que presentan las señales de alerta más obvias, mientras que las

alarmas de los otros dos grupos podrían pasar inadvertidas durante los años escolares. Entonces, se entiende que los programas de aprendizaje socioemocional poseen un enfoque amplio, que satisface las necesidades de la población extensa de ninis.

En tercer lugar, tomando en cuenta que los programas de aprendizaje socioemocional se ajustan a entornos rurales y urbanos (Dymnicki, et al., 2013), los vuelve atractivos en el contexto ecuatoriano, donde el porcentaje de ninis es mayor en las áreas urbanas (Hoyos et al., 2016). También, la posibilidad de realizar modificaciones a partir de las características de la cultura de la población objetivo resulta esencial para que los programas de Aprendizaje Socioemocional resulten exitosos en el Ecuador (Castro-Olivo, 2012).

Por otro lado, el extenso alcance de estas intervenciones en cuanto a las edades de los beneficiarios resulta esencial para que puedan ser aplicadas en el grupo nini. Al existir literatura sobre programas diseñados para jóvenes que están cursando la secundaria, se logra cubrir las necesidades de la etapa de desarrollo adolescente, que se constituye como la más preocupante dentro de la categoría nini en Latinoamérica (Behrman, et al., 2014). De esta manera, de acuerdo con Domitrovich, et al. (2017), los programas de aprendizaje socioemocional aprovechan y se ajustan a las características propias de este estadio de desarrollo, que se basa en una búsqueda de identidad, autonomía y aceptación. Por ejemplo, el modelo de actitudes de aprendizaje socioemocional propuesto por Yeager (2017), que toma en cuenta las motivaciones de desarrollo de los adolescentes, así como en el papel de los adultos en el manejo del ambiente escolar para producir cambios duraderos en la vida de los estudiantes, es idóneo para ser aplicado en la población de ninis.

Finalmente, el vínculo de los programas de aprendizaje socioemocional con la preparación universitaria y profesional y la prevención del abandono escolar (CASEL, 2015) indica que dichas intervenciones se ajustan a las necesidades de los ninis, dado que en términos generales, su problemática se basa en la falta de estudios y trabajo. La conexión

entre dichas intervenciones y el estado nini se evidencia en el trabajo de Dymnicki, et al. (2013), en el que se señala que las cinco competencias básicas de aprendizaje socioemocional posibilitan el desarrollo de capacidades necesarias para un ajuste positivo en la vida, incluidas las habilidades de pensamiento de orden superior y éxito académico, así como de empleabilidad y cívicas. Aquí se sigue la premisa de que los empleadores estarán dispuestos a contratar ninis cuando adquieran habilidades que les permitan ofrecer un cierto grado de productividad (Hoyos, et al., 2016).

A partir de lo expuesto en esta sección, se puede determinar que la problemática de los jóvenes que no estudian ni trabajan en el Ecuador puede ser abordada efectivamente a partir de la implementación de una intervención de aprendizaje socioemocional basada en la evidencia.

### **Limitaciones del estudio**

Una vez concluido el presente trabajo, se han encontrado limitaciones que podrían provocar inconsistencias en los resultados del programa de aprendizaje socioemocional, en caso de que este fuera ejecutado.

Primero, la muestra propuesta para el programa es limitada, pues se considera únicamente a individuos con edades entre 17- 18 años. Dado que en Latinoamérica la población de ninis incluye a los jóvenes entre 15 y 24 años que no trabajan ni estudian, entonces es posible que los resultados no puedan ser generalizados a la población total de ninis. Segundo, la aplicación de la intervención se restringe a un colegio de un estrato socioeconómico bajo en un área urbana. Entonces, es probable que los datos adquiridos no sean aplicables a instituciones educativas de contextos socioeconómicos más altos y de áreas rurales. En tercer lugar, existe un déficit de información con respecto a los programas de aprendizaje socioemocional aplicados en la secundaria, pues la literatura predominante se concentra en los años de preescolar y primaria. Tampoco existe investigación suficiente con

respecto a la efectividad de programas de habilidades socioemocionales en la región de Latinoamérica, ya que la mayoría se basa en intervenciones realizadas en Estados Unidos.

En caso de aplicar la investigación, se encontraría una limitación metodológica en el estudio, dado que no existe un instrumento que haya sido validado en Latinoamérica y que permita medir de manera efectiva el impacto del aprendizaje socioemocional sobre el ajuste de vida.

### **Recomendaciones para futuros estudios**

Las investigaciones futuras que aborden la temática de la prevención del estado nini a partir de una intervención de aprendizaje socioemocional, tendrán que considerar cuestiones concretas para un planteamiento de la problemática más efectivo. A continuación, se describen las recomendaciones para estudios futuros.

Primero, se recomienda que los estudios se dirijan a la medición de un rango amplio de variables (Sklad, et al., 2012), para obtener una visión más completa del alcance de los programas de aprendizaje socioemocional. Por ejemplo, además de abordar el impacto de la intervención en el ajuste de vida de los participantes, también podría evaluarse el estado de salud mental y bienestar psicológico de los individuos. En segundo lugar, se recomienda que se evalúe el impacto del papel moderador de cada una de las prácticas implementadas en la intervención de prevención sobre el desarrollo del estado nini, tomando en cuenta que existe la posibilidad de que algunas prácticas produzcan resultados más significativos que otras (Durlak, et al., 2011). Tercero, se recomienda que las investigaciones futuras hagan un seguimiento a los participantes cuando se encuentren en una etapa distinta de desarrollo que la adolescencia, para examinar la durabilidad del impacto del programa (Durlak, 2011). Por último, se sugiere que el enfoque de prevención de los estudios siguientes incluya a todos los grados de la escuela, desde preescolar hasta bachillerato, para evaluar los efectos de la

intervención desde edades tempranas y lograr generalizar los resultados a una población más grande.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. *Buenos Aires. American Psychological Association*. Obtenido el 1 de diciembre 2018 de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/Codigo\\_A PA. pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_A PA. pdf).
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Attanasio, O., Kugler, A., & Meghir, C. (2011). Subsidizing vocational training for disadvantaged youth in Colombia: Evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3), 188-220.
- Behrman, J., de Hoyos, R., & Székely, M. (2014). Out of school and out of work: a conceptual framework for investigating 'ninis' in Latin America and the Caribbean. *World Bank. Washington, DC*.
- Benjet, C., et al. (2012). Youth who neither study nor work: mental health, education and employment. *Salud pública de México*, 54(4), 410-417.
- Bolaños Cámara, F., & Rivera, M. (2016). Los jóvenes nini en El Salvador. *Fundaungo, El Salvador*.
- Buitrón, K., Jami, V., & Méndez, Y. S. (2018). Los jóvenes ninis en el Ecuador. *Revista de Economía del Rosario*, 21(1).
- Buitrón Sevillano, I. K., & Jami Jame, V. A. (2016). *Análisis de los factores que determinan la formación de la generación nini en el Ecuador – año 2014*. Quito: EPN.
- Castro-Olivo, S. M., & Merrell, K. W. (2012). Validating cultural adaptations of a school-based social-emotional learning programme for use with Latino immigrant adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2), 78-92.
- Castro-Olivo, S. M. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 567.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs- Middle school and high school edition*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2018). *CASEL History*. Obtenido el 1 de diciembre 2018 de <https://casel.org/history/>
- Creed, P. A., Machin, M. A., & Hicks, R. E. (1999). Improving mental health status and coping abilities for long-term unemployed youth using cognitive-behaviour therapy based training interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 963-978.
- Cuzzocrea, V. (2014). Projecting the category of NEET into the future. *Perspectives on Youth: 2020-what do we see?* (pp. 29- 37). Council of Europe.

- Dautrey, P. L. C. (2015). La invención de una categoría: los NiNis. El caso mexicano. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13(2).
- Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(141).
- Domitrovich, C.E., Syvertsen, A. K. & Calin, S. S. (2017). *Promoting Social and Emotional Learning in the Middle and High School Years*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Dutra-Thomé, L. (2013). *Emerging adulthood in southern brazilians from differing socioeconomic status: social and subjective markers* (Tesis de Doctorado). Obtenido el 1 de diciembre 2018 de <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/76534>
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. *College and Career Readiness and Success Center*.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Facio, A., Resett, S., Micocci, F., & Mistrorigo, C. (2007). Emerging adulthood in Argentina: an age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 1, 115-18.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2).
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society*, 20(3), 553-569.
- Glenda, Y. (2007). Jobless youths and the NEET problem in Japan. *Social Science Japan Journal*, 10(1), 23-40.
- Goldman-Mellor, S., et al., (2016). Committed to work but vulnerable: Self-perceptions and mental health in NEET 18-year olds from a contemporary British cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 196-203.
- Gómez, S., & Roquet, J. V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Greenberg, M. T., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gutiérrez-García, R. A., Benjet, C., Borges, G., Ríos, E. M., & Medina-Mora, M. E. (2017). NEET adolescents grown up: eight-year longitudinal follow-up of education,

- employment and mental health from adolescence to early adulthood in Mexico City. *European child & adolescent psychiatry*, 26(12), 1459-1469.
- Henderson, J. L., Hawke, L. D., Chaim, G., & Network, N. Y. S. P. (2017). Not in employment, education or training: Mental health, substance use, and disengagement in a multi-sectoral sample of service-seeking Canadian youth. *Children and Youth Services Review*, 75, 138-145.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of educational research*, 79(2), 533-556.
- Hoyos, R. D., Rogers, H., & Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en búsqueda de oportunidades*. Washington, DC: Banco Mundial. Obtenido el 1 de diciembre 2018 de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3921>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 3-11.
- Lieber, C. M., Tissiere, M., & Bialek, S. (2017). *Embedding Social and Emotional Learning in High School Classrooms*. Cambridge, MA: Engaging Schools.
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S., & Beyers, W. (2013). Personal identity processes from adolescence through the late 20s: Age trends, functionality, and depressive symptoms. *Social Development*, 22(4), 701-721.
- Maguire, S., et al. (2013). Youth unemployment. *Intereconomics*, 48(4), 196-235.
- Mawn, L., Oliver, E. J., Akhter, N., Bambra, C. L., Torgerson, C., Bridle, C., & Stain, H. J. (2017). Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions. *Systematic reviews*, 6(1), 16.
- McLean, K., & Pasupathi, M. (2012). Processes of identity development: Where I am and how I got there. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12, 8-28.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Mousteri, V., Daly, M., & Delaney, L. (2018). The scarring effect of unemployment on psychological well-being across Europe. *Social Science Research*, 72, 146- 169.
- Nardi, B., et al. (2013). Not Employed in Education or Training (NEET) adolescents with unlawful behaviour: an observational study. *Journal of Psychopathology*, 19, 42-48.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.

- Oliver, E. J., Mawn, L., Stain, H. J., Bambra, C. L., Torgerson, C., Oliver, A., & Bridle, C. (2014). Should we 'hug a hoodie'? Protocol for a systematic review and meta-analysis of interventions with young people not in employment, education or training (so-called NEETs). *Systematic reviews*, 3(1), 73.
- Power, E. et al. (2015). The association between economic inactivity and mental health among young people: a longitudinal study of young adults who are not in employment, education or training. *Irish journal of psychological medicine*, 32(1), 155-160.
- Rees, G., Williamson, H., & Istance, D. (1996). 'Status Zero': a study of jobless school-leavers in South Wales. *Research Papers in Education*, 11(2), 219-235.
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 77-90.
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Flores Ibarra, A., & Fulquez Castro, S. C. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Sadler, K., Akister, J., & Burch, S. (2015). Who are the young people who are not in education, employment or training? An application of the risk factors to a rural area in the UK. *International Social Work*, 58(4), 508-520.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Sokol, J.T. (2009). Identity Development Throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. *Graduate Journal of Counselling Psychology*, 1(2), 139-146.
- Tavera, J., Oré, T., & Malaga, R. (2017). The dynamics of Peruvians who do not study or work: who they are, how are they doing and how they have changed. *Revista Apuntes*, 44(80), 5-49.
- Tuli, F. (2010). The basis of distinction between qualitative and quantitative research in social science: Reflection on ontological, epistemological and methodological perspectives. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1).
- Yates, S., Harris, A., Sabates, R., & Staff, J. (2011). Early occupational aspirations and fractured transitions: a study of entry into 'NEET' status in the UK. *Journal of social policy*, 40(3), 513-534.
- Yates, S & Payne, M. (2006). Not so NEET? A Critique of the Use of 'NEET' in Setting Targets for Interventions with Young People. *Journal of Youth Studies*, 9(3), 329-344.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 73-94.

**ANEXO A: CARTA PARA RECLUTAMIENTO DE PARTICIPANTES**

Estimados padres de familia,

Extiendo una invitación para la participación de su hijo/a en una investigación enfocada en la prevención del desempleo y la falta de estudios.

En caso de participar en la investigación, su hijo/a se incorporaría a un programa de clases extracurriculares de aprendizaje socioemocional o aprendizaje de habilidades cognitivas durante un año lectivo. La participación de su hijo/a contribuiría a la recolección de información vital para el diseño e implementación correcta de programas que disminuyan la incidencia de jóvenes que no trabajan ni estudian en el Ecuador. Además, su hijo podrá desarrollar habilidades que le permitirán adaptarse a los retos de la vida adulta.

Si está interesado en que su hijo sea parte de la investigación, puede acercarse a las instalaciones del colegio, donde se realizará una charla informativa acerca de las particularidades del proyecto, el día XXX a las XXX. Para más información, contactarse con María Paula Villacís, al número XXXXXXXXXXXX o a la dirección de correo electrónico [maria.villacis.lovato@estud.usfq.edu.ec](mailto:maria.villacis.lovato@estud.usfq.edu.ec).

Gracias por su atención.

Atentamente,

María Paula Villacís.

## ANEXO B: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



**Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos**

**Universidad San Francisco de Quito**

El Comité de Revisión Institucional de la USFQ  
The Institutional Review Board of the USFQ

### Formulario Consentimiento Informado

**Título de la investigación:** Prevención del desarrollo del estado nini, el aporte del aprendizaje socioemocional.

**Organización del investigador** *Universidad San Francisco de Quito*

**Nombre del investigador principal** *María Paula Villacís Lovato*

**Datos de localización del investigador principal** *XXXXXXXXXX*

**Co-investigadores** *No aplica*

#### DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

##### Introducción

Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no.

Usted ha sido invitado a participar en una investigación sobre la prevención del desarrollo del estado nini, a partir de un programa de aprendizaje socioemocional.

##### Propósito del estudio

El estudio contará con la participación de 80 estudiantes de edades entre 17- 18 años. 40 de los alumnos formarán parte de un programa extracurricular de educación socioemocional y los 40 restantes se involucrarán en un programa extracurricular de aprendizaje de habilidades cognitivas. A partir de la intervención, se busca examinar la influencia preventiva de habilidades socioemocionales sobre el desarrollo del estado nini.

##### Descripción de los procedimientos

En primer lugar, se espera que usted complete un inventario de competencias socioemocionales para adolescentes, que examina el nivel de habilidades sociales y emocionales. Se procederá a llevar a cabo los programas extracurriculares de aprendizaje socioemocional y de habilidades cognitivas, que tendrán una duración de un año escolar. Inmediatamente después de haber concluido los programas, se espera que usted vuelva a completar el inventario de competencias socioemocionales. Tras un año de haber finalizado la intervención, se aplicará un cuestionario de características sociodemográficas.

|   |
|---|
| <p><b>Riesgos y beneficios</b></p>  |
| <p>Es posible que usted experimente ansiedad a corto plazo durante la implementación del proyecto, dado que las lecciones de aprendizaje socioemocional se sumarán a la carga horaria de las clases regulares; también, por la gran cantidad de conocimiento que recibirán a lo largo del año escolar. El investigador minimizará los riesgos a partir de pausas durante las lecciones y aceptará los sentimientos de incomodidad que podrían surgir en el proceso. Este estudio es determinante para el abordaje de una problemática social de gran escala en el Ecuador. Los resultados de la investigación serán una pauta para la implementación de programas que disminuyan la incidencia de jóvenes que no trabajan ni estudian en el Ecuador. Además, le permitirá a usted, desarrollar habilidades que le ayudarán a adaptarse a los retos de la vida adulta.</p> |
| <p><b>Confidencialidad de los datos</b></p>   |
| <p>Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo el investigador y Comité de Bioética de la USFQ tendrán acceso.</li> <li>2) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.</li> <li>3) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.</li> </ol>   |
| <p><b>Derechos y opciones del participante</b></p>  |
| <p>Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decírselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento.</p> <p>Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.</p>   |
| <p><b>Información de contacto</b></p>   |
| <p>Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono XXXXXXXXXX que pertenece a María Paula Villacís, o envíe un correo electrónico a <a href="mailto:maría.villacis.lovato@estud.usfq.edu.ec">maría.villacis.lovato@estud.usfq.edu.ec</a>.</p>   |
| <p>Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: <a href="mailto:comitebioetica@usfq.edu.ec">comitebioetica@usfq.edu.ec</a></p>   |

**Consentimiento informado** *(Es responsabilidad del investigador verificar que los participantes tengan un nivel de comprensión lectora adecuado para entender este documento. En caso de que no lo tuvieran el documento debe ser leído y explicado frente a un testigo, que corroborará con su firma que lo que se dice de manera oral es lo mismo que dice el documento escrito)*

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

|   |       |
|---|-------|
| Firma del participante  | Fecha |
| Firma del testigo <i>(si aplica)</i>                            | Fecha |
| Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado |       |
| Firma del investigador  | Fecha |

## ANEXO C: HERRAMIENTAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

### Inventario BarOn EQ-i: YV (Ferrándiz, et al., 2012)

|  | Nunca<br>me pasa | A veces<br>me pasa | Casi<br>siempre<br>me pasa | Siempre<br>me pasa |
|--|------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|
| 1. Me gusta divertirme.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.                             | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.                                  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 4. Soy feliz.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 5. Me importa lo que le sucede a otras personas.                                 | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).                                  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.                           | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 8. Me gusta cada persona que conozco.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 9. Me siento seguro de mí mismo.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 10. Sé cómo se sienten las otras personas.                                       | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 11. Sé cómo mantenerme tranquilo.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas. | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.                    | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 14. Soy capaz de respetar a los demás.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 15. Algunas cosas me enfadan mucho.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.                                      | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.                       | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.                      | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 19. Espero lo mejor.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 20. Tener amigos es importante.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 21. Me peleo con la gente.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 22. Puedo entender preguntas difíciles.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 23. Me gusta sonreír.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.                     | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.                      | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 26. Tengo mal genio.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 27. Nada me incomoda (molesta).  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.                     | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 29. Sé que las cosas saldrán bien.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.                       | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |

|  | Nunca<br>me pasa | A veces<br>me pasa | Casi<br>siempre<br>me pasa | Siempre<br>me pasa |
|--|------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|
| 31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.                                  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 32. Sé cómo pasar un buen momento.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 33. Debo decir la verdad.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil. | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 35. Me enfado con facilidad.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 36. Me gusta hacer cosas para los demás.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 37. No soy muy feliz.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.                                  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.                              | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 40. Me siento bien conmigo mismo.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 41. Hago amigos con facilidad.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.                                     | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.                               | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.       | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.       | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.                    | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 48. Soy bueno para resolver problemas.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 49. Me resulta difícil esperar mi turno.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 50. Me entretienen las cosas que hago.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 51. Me gustan mis amigos.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 52. No tengo días malos.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.                     | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 54. Me enfado con facilidad.   | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.                 | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 56. Me gusta mi cuerpo.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.                  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.                  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |
| 60. Me gusta cómo me veo.  | 1                | 2                  | 3                          | 4                  |

*Nota:* La puntuación de los ítems marcados con (R) ha de invertirse.

### Cuestionario sociodemográfico

Género:                      Edad:

Por favor, responda las siguientes preguntas con respecto a su situación durante el último año.

1. He tenido al menos un empleo u otra actividad económica después de haber finalizado el programa.

Sí                      No

2. Si su respuesta a la pregunta 1 fue afirmativa, responda a esta pregunta. Si su respuesta fue negativa, continúe con el elemento número 7.

Escribir las horas dedicadas por semana al trabajo o actividad económica durante el año después de haber finalizado el programa. \_\_\_\_\_

3. El trabajo principal que obtuve durante el año después del programa es formal (cubierto por un seguro de salud, compensación por lesiones, pensiones o subsidios familiares).

Sí                      No

4. Obtuve un empleo remunerado en el año después del programa.

Sí                      No

5. Si su respuesta a la pregunta 4 fue afirmativa, responda a esta pregunta. Si su respuesta fue negativa, continúe con el elemento número 6.

Obtuve un empleo remunerado en el que he ganado al menos el salario mínimo.

Sí                      No

6. Actualmente estoy empleado.

Sí                      No

7. Actualmente estoy estudiando

Sí                      No

8. Si su respuesta a la pregunta 7 fue afirmativa, responda a esta pregunta. Si su respuesta fue negativa, continúe con el elemento número 9.

Indicar el nivel de estudios en el que se encuentra actualmente:

Secundarios          Universitarios          Otros (indique cuál):

9. Abandoné mis estudios secundarios en el último año.

Sí                          No

10. Inicié mis estudios universitarios en el último año, pero me retiré.

Sí                          No