

Argentina





La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas

Isabel María Mikulic

Resumen

Un análisis reciente en el campo de la educación en Argentina presenta un panorama en el cual la exclusión y los déficit educacionales del nivel primario escolar aparecen ahora como problemas estructurales, la inequidad social se revela como uno de los factores subsistentes y uno de los que posee claros efectos regresivos sobre los niños, especialmente sobre los más vulnerables. Dato no menor si se tiene en cuenta que en el país funcionan 42.087 escuelas entre establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, 31.787 son estatales y 10.300 son privados y a los primeros asisten 7.523.700 alumnos mientras que a los privados concurren 2.948.900 alumnos. La educación primaria y secundaria es gratuita y obligatoria entre los 5 y 17 o 18 años de edad.

(En Argentina) la exclusión y los déficit educacionales del nivel primario escolar aparecen ahora como problemas estructurales, la inequidad social se revela como uno de los factores subsistentes y uno de los que posee claros efectos regresivos sobre los niños, especialmente sobre los más vulnerables.

En nuestro país como en muchos otros, tradicionalmente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención. Sin embargo, en las últimas décadas, se comienza a detectar el incipiente interés de quienes preocupados por brindar lo mejor de sí en el ámbito educativo argentino se animan a pensar en términos de educación emocional y social.

En Argentina, tradicionalmente las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo...

Inteligencia Emocional es el concepto que concita mayor interés en el campo educativo posiblemente porque presenta la interrelación entre dos términos claves: inteligencia y emoción. Otro concepto que se ha aplicado al campo de la educación ha sido el de Resiliencia que surge de la necesidad de buscar nuevas perspectivas de trabajo tanto en la institución escolar en ge-

neral como en el aula en particular. Las autoridades educativas y los docentes, verdaderos protagonistas de la realidad educativa, se han encontrado con nuevos problemas y, ante muchos de ellos, intentan aplicar viejas alternativas de solución que, muchas veces, sólo consiguen empeorar la situación. Frente a esta realidad surge la necesidad de incorporar conceptos innovadores que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo desde el optimismo y la esperanza

Caso 1. Programa de Educación Emocional en el Colegio Washington School

Esta escuela privada, bilingüe (español-inglés), laica y mixta se encuentra ubicada en el barrio de Belgrano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y fue fundada en 1950. Se configuró como un espacio participativo, abierto a la reflexión, la creatividad y la aceptación de la diversidad para sus más de 600 alumnos entre los 2 y los 18 años. Es un sistema educativo abierto, sensible a los cambios que provienen de la pedagogía y la didáctica.

Esta escuela ha desarrollado e implementado un Programa de Educación Emocional (PEE) integrando pensamientos de teóricos relevantes, resultados de programas educativos e investigaciones en este campo de diferentes partes del mundo. El Programa añade desde 2011 a la jornada escolar normal un plan para gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales y sociales a través de una metodología participativa, activa y suscita la reflexión, el diálogo y la comunicación.

Caso 2. Sin Afecto no se Aprende ni se Crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos

Este Programa comienza a partir del año 2004 en la Provincia de Entre Ríos, bajo la supervisión de investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIPPME) dirigido por la Dra. Richaud de Minzi. Es un programa diseñado para atender las necesidades educacionales de niños en situación de riesgo psicosocial debido a factores contextuales. Se basa en tres pilares fundamentales: los niños, los padres y los docentes. Los niños de las dos escuelas públicas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad psicosocial, participan de este programa desde los cuatro años y reciben una evaluación cognitiva, social y emocional. Estos niños demuestran altos niveles de repetición, desnutrición, padres desempleados, pobreza y serios problemas socioafectivos tales como violencia familiar y abusos infantiles.

El programa ha sido incorporado en la curricula de la escuela e integra el trabajo conjunto del equipo de investigadores y de los maestros tanto dentro como fuera del aula, a través de encuentros extracurriculares que mejoran los recursos de los docentes a la hora de planificar las actividades dentro del aula durante el tiempo que el niño se encuentra en la escuela.

Caso 3. Programa Clima Emocional Positivo en el Aula (CEPA)

Este Programa ha sido desarrollado por la Lic. María Cecilia Marino quien ofrece formación en educación emocional y social a maestras y otros profesionales de la educación; y edita libros que tratan estos temas. Marino ha diseñado un conjunto de herramientas para las maestras que pueden contar así con recursos que promueven un clima emocional positivo en las clases y responden a las necesidades específicas de niños comprendidos entre las edades de 5 y 9 años. Estos materiales se dividen en dos grupos a) los que se utilizan con toda la clase,

y b) los que se utilizan individualmente. El objetivo es lograr que las maestras desarrollen sus propios recursos potenciales especialmente en lo referido a sus habilidades personales, emocionales y comunicacionales. Tiene diferentes objetivos:

- a) Promover habilidades metacognitivas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- b) Colaborar en crear climas positivos que reduce conflictos y ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Dar a las maestras la oportunidad de reformular sus prácticas, reflexionar sobre sus prácticas y capacitarse profesionalmente.
- d) Desarrollar la autoestima, la autonomía y el autoconocimiento de los niños para que puedan regular sus comportamientos.

En su conjunto los casos expuestos en el presente artículo aunque reflejan avances y horizontes promisorios aun dan cuenta de injustas desigualdades sociales ya que muy pocos son los beneficiados de la inclusión de algún programa de Educación Emocional y Social en Argentina. Es que dar respuesta a los retos de innovación y desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas supone reconocer la necesidad de una nueva vinculación con el conocimiento, que replantee los estilos de enseñanza y los marcos en que los aprendizajes son posibles. Tenemos la certeza que Argentina como país se merece este debate tan necesario como significativo y no perdemos la esperanza de que la deuda emocional y social con la educación pronto será saldada.

Isabel María Mikulic es doctora en Psicología, Psicóloga y Asistente Social. Trabaja como Secretaria de Posgrado y Miembro Titular de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Es Directora de la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica e imparte asignaturas como Construcción y Adaptación de Instrumentos de Evaluación Psicológica, Investigaciones en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica y Seminario de Tesis. Profesora Titular por Concurso, en la Licenciatura de Psicología, de las asignaturas Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico y Práctica de Investigación en Evaluación Psicológica en Contexto. Como investigadora ha recibido la máxima Categoría (I) para profesores investigadores, según el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se ha especializado en la construcción y adaptación de instrumentos para evaluar Inteligencia Emocional, Resiliencia, Competencias Socioemocionales y otras variables desde el enfoque de la Psicología Positiva. Ha recibido diversas becas para realizar investigaciones en Inteligencia Emocional, Resiliencia y Calidad de Vida en diversos contextos de aplicación de la psicología como el educacional, el jurídico, el ambiental, el rural y el de la salud. Dirige becarios y tesis doctorales sobre Inteligencia Emocional en Contexto Escolar, Resiliencia Familiar, Competencias Socioemocionales en Discapacidad entre otros. Es evaluadora de artículos y proyectos de investigación y para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina. Es co-fundadora y miembro del equipo directivo de la International Society for Emotional Intelligence, Miembro del Comité Científico del IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, autora de diversos libros y artículos de referencia y miembro de diversas Asociaciones Internacionales como la American Psychological Association (APA), la International Association of Applied Psychology (IAAP) y la Interamerican Society of Psychology (SIP).

Introducción

En Argentina, los niños y niñas cuentan con el derecho a un desarrollo pleno de sus potencialidades, pero es responsabilidad fundamental del Estado generar las condiciones para que tales derechos puedan ser ejercidos. El desafío en este sentido es importante e involucra tanto a los gobiernos como a la sociedad en su conjunto. Si bien las estrategias de crianza y socialización de las familias son diversas y responden a las características económicas, sociales y del entorno cultural, la evidencia examinada permite confirmar que la *educación temprana* es un factor crucial para ampliar y mejorar las oportunidades de

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) constituyó un importante avance en el reconocimiento de los derechos universales de la niñez. Sin embargo, a más de dos décadas de su aprobación, es necesario seguir interrogándonos sobre su efectivo cumplimiento. El acceso a una educación de calidad, en condición de igualdad de oportunidades, es un derecho fundamental declarado por esta Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 28. La deuda social con los niños y niñas se mantiene vigente, también en el campo de la educación. En los últimos años, Argentina ha avanzado intensamente en el reconocimiento de los de-

Desde la perspectiva de los adultos, en Argentina la principal “deuda social” que mantiene la sociedad con la niñez es el derecho a una educación de calidad (manifestado por el 62%; DII-ODSA, 2009).

estimulación y socialización de los niños (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2012). Sin embargo, también surge como un dato evidente que la escolarización no es suficiente para diluir las desigualdades sociales que pesan sobre las trayectorias de vida de los niños/as de nuestro país. El análisis de los últimos años en el campo de la problemática de la educación en la Argentina urbana, nos enfrenta a un escenario en el que la exclusión y el déficit educativo en el nivel primario y más profundamente en el secundario, se presentan como problemas estructurales. Las desigualdades sociales se revelan persistentes en el tiempo y claramente regresivas para los niños, niñas y adolescentes más vulnerables (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2010).

rechos de la niñez (Ley 26.061). En particular, La Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en el año 2006, ha constituido un avance en la consideración de la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado. Entre sus principales objetivos establece la obligatoriedad del nivel medio (13 a 17-18 años), la doble jornada (mañana y tarde) para el nivel primario (6 a 12 años) y la universalización de la sala de 4 años para el nivel inicial (4 a 5 años). Asimismo, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075) promulgada el mismo año, se propuso como principal objetivo incrementar la inversión en educación, ciencia y tecnología, previendo alcanzar una participación del 6% del PBI. Actualmente se está debatiendo una nueva ley de financiación con

el propósito de alcanzar entre un 8.5% y 10% del PBI en el 2015, aumentar la inversión por alumno y lograr una mayor equidad en la proporción de la inversión entre nación y provincia. Dato no menor si se tiene en cuenta que en el país funcionan 42.087 escuelas entre establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, 31.787 son estatales y 10.300 son privados y a los primeros asisten 7.523.700 alumnos mientras que a los privados concurren 2.948.900 alumnos.

Desde la perspectiva de los adultos, en Argentina la principal “deuda social” que mantiene la sociedad con la niñez es el derecho a

mientras que a medida que desciende la percepción tiende a ser más negativa o regular. Estas tendencias también se observan según el tipo de gestión educativa, en tanto la educación de gestión privada duplica su imagen “muy positiva” frente a la de gestión pública, así como la imagen regular o negativa de esta última duplica la de gestión privada (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2010). Según la región del país, área metropolitana e interior urbano no se registran diferencias en torno a estas percepciones. Lo observado sugiere que la conciencia en torno a las deficiencias en la calidad educativa es importante en Argentina donde casi 7 de cada 10 adultos reconoce y

La socialización, -proceso universal y continuo, en el que los sujetos aprenden y transmiten aspectos sustantivos y simbólicos del mundo social y a la vez contribuyen a la apropiación y a la construcción social de los lugares familiares y comunitarios, hoy se manifiesta como ausencia de diversidad, como una socialización “individualista”.

una educación de calidad (manifestado por el 62%; DII-ODSA, 2009). Con independencia del estrato social, esta es la principal demanda que aparece como un derecho pendiente de efectivizar, aún cuando tiende a incrementarse su mención a medida que aumenta el estrato social (54% en el estrato muy bajo, 60% en el bajo, 61% en el medio y 71% en el medio alto). Las desigualdades sociales son importantes en la percepción de la calidad educativa en los extremos de la escala, es decir entre los más satisfechos y los menos. A medida que aumenta el estrato social aumenta la propensión a evaluar “muy bien” la educación,

demanda mejor educación (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2010).

Los factores que permiten el desarrollo de un niño, en sus primeros años de vida, no son sólo los aspectos relacionados a su salud física, condiciones de hábitat y alimentación, sino que implican también aspectos relacionados con las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales (Salvia, 2010). Las “oportunidades de recibir educación emocional y social” a las que acceden los niños en Argentina, es nula y sabemos que la mitad de la infancia entre 2 y 4 años se encuentra fuera de los

procesos de escolarización, y la exclusión educativa tiende a ser más regresiva a medida que se incrementa la pobreza (Boletín 1. Año 2009, ODSA-UCA-Fundación Arcor).

Hasta hace poco Argentina ha sido una sociedad en la que sus miembros han valorado y respetado la diversidad. Sin embargo el proceso de hoy se manifiesta como ausencia de diversidad, como una socialización “individualista”. Este estilo de socialización segmenta grupos sociales: coloca a niños en barrios cerrados, clubes, lugares de recreación y deporte exclusivos y escuelas con espacios al aire libre, y a otros en escuelas saturadas con un patio compartido, calles y pasillos, canchas de fútbol, plazas distantes. Otro factor que homogeniza –lo cual no es sinónimo de producción de relaciones igualitarias– es la impronta del mercado, que interpela a la infancia como consumidores y clientes, propone valores y representaciones sociales, redefiniendo el sentido de la infancia y configurando nuevas rutinas sociales. ¿Es posible construir sociedades inclusivas sin espacios públicos que impliquen criterios de calidad y equidad? ¿Por qué, aunque se reconozca que el mercado es hoy un agente socializador, no se proponen oportunidades lúdicas en contexto escolar, que conlleven encuentros de los niños/as y que impliquen la exploración, aventura, sorpresa y emoción, en un marco de autonomía y libertad? ¿Por qué la educación emocional y social no está incluida en las agendas educativas de quienes tienen la responsabilidad de garantizar el derecho a una educación integral o sea un desarrollo físico, cognitivo, emocional y social? En este sentido, avanzar en programas educativos, que integren lo emocional y lo social, para la niñez y la adolescencia no sólo implica desarrollar la calidad de vida hoy sino también abogar por una vida plena para las nuevas generaciones (ciudadanos con salud física y psicológica, con capacidad productiva y creativa en un contexto de integración social).

Este es un desafío, para las políticas públicas, y los proyectos de las organizaciones de la sociedad civil. No se trata sólo de construir más plazas o más colegios, o de proveer más ordenadores; sino de capacitar docentes que con mirada nueva puedan generar espacios y modalidades de socialización infantil inclusivas, que se conviertan en recursos pedagógicos, culturales, emocionales y sociales, para que los niños y niñas sean realmente sujetos de derecho... y se diviertan.

El Sistema Educativo Argentino

Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.

Foro Mundial de Educación: Pronunciamiento Latinoamericano (Dakar, 2000)

Para lograr una visión comprensiva sobre la educación emocional y social en Argentina, desde una visión de conjunto, es necesario considerar los diversos aspectos involucrados en el sistema educativo de este país Latinoamericano, fundamentalmente, los de carácter histórico, cultural, religioso, político e institucional.

Con el surgimiento y fortalecimiento de los estados nacionales a fines del siglo XVIII e inicios del XIX surgen, concomitantemente los sistemas educativos con la intención de organizar, programar y coordinar las tareas educativas. Estos sistemas se apoyaban en tres grandes pilares: la educación nacional, la educación como factor de progreso y la escuela como solución de los problemas sociales.

Al llegar los europeos en el siglo XV, América contaba con núcleos de culturas aborígenes muy desarrolladas en diversas regiones

de tan vasto territorio. Pocos rastros quedan, ya que en Argentina la población originaria no llega al 1% de la población total que en el 2012 ya superaba los 42 millones de habitantes, en parte debido a los fuertes núcleos inmigratorios españoles, italianos y alemanes que prefirieron a Argentina antes que a otras naciones Latinoamericanas. De los catorce originarios, los grupos más destacados son los araucanos o mapuches en las provincias patagónicas, los collas en el noroeste, los tobas

endiendo socialmente gracias a la importancia que le dieran a la educación. Para ese entonces, llegaron a Argentina nuevas órdenes y congregaciones religiosas que unían su acción pastoral con tareas educativas tanto a nivel primario como secundario. En esta segunda mitad del siglo XIX comienza a organizarse el sistema educativo con la promulgación de la Ley de Educación Común N° 1420. Esta ley de 1884, fruto de la necesidad de alfabetizar a la población tanto argentina

Entre 1850 y 1900 fue notoria la inmigración europea que recibió, engrosando la nueva clase obrera.

en el noreste y los maticos en todo el norte. Si bien todos los pueblos mencionados hablan sus propias lenguas, tienen un alto grado de aculturación siendo la lengua oficial el castellano aunque en algunas zonas se usa el guaraní. En cuanto a la religión, otro aspecto importante al considerar la educación en Argentina, ya que no se puede ignorar la presencia de la Iglesia Católica desde la época colonial. La población se define como católica en su mayoría, si bien existe libertad de cultos. Y en Argentina, varía según las provincias ya que no todas la incluyen en los contenidos de la educación oficial.

Tras su independencia en 1816, Argentina, estuvo sumida en luchas internas por el poder hasta la década de 1850 en la que empieza el período de organización nacional acompañado de una reorganización de la educación. Domingo F. Sarmiento realizó una labor destacada en la promoción de la educación pública y la fundación de instituciones escolares. Entre 1850 y 1900 fue notoria la inmigración europea que recibió, engrosando la nueva clase obrera e integrándose y as-

como a la proveniente de las fuertes oleadas inmigratorias, establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria entre los seis y los trece años (Martínez, Larrechea y Chiancone, 2010). Esta educación se caracterizaba por ser:

- a Pública
- b Gratuita
- c Gradual (organizada por grados según edad)
- d Laica

Esta ley contribuyó a fortalecer la identidad nacional, a homogenizar la sociedad, a socializar en normas y valores; y a formar a los futuros ciudadanos para vivir en democracia en una joven nación que se iba construyendo. La educación contribuyó fuertemente a la cohesión social, integrando a los inmigrantes, y generó una movilidad social ascendente que incidió en la formación de la clase media en Argentina.

En las últimas dos décadas del siglo XIX e inicios del siglo XX, la educación tuvo un papel fundamental en la conformación de una Ar-

La educación contribuyó fuertemente a la cohesión social, integrando a los inmigrantes, y generó una movilidad social ascendente que incidió en la formación de la clase media en Argentina.

Argentina moderna. En 1882 se realizó el primer Congreso Interamericano de Educación y en 1883 se realizó un censo escolar que puso de manifiesto la escasa asistencia de niños en edad escolar a los centros educativos. En esos años se idearon numerosos proyectos con la finalidad de organizar integralmente el sistema educativo y la pedagogía positivista fundamentó la elaboración de nuevos planes de estudio para bachilleratos y escuelas normales. Sin embargo, no cambiaron las prácticas escolares. Una posterior reacción antipositivista en el S XX centró los planteos educativos en el tema del fin de la educación. De todos modos, fue característica de la escuela ser mediadora en la incorporación de los inmigrantes y de las clases populares a la vida política y económica en un contexto de crecimiento industrial.

A partir de los años 30 tras la depresión económica mundial y la revolución, que llevó al poder al Gral. Urriburu se manifestó a nivel cultural y educativo la búsqueda de la identidad nacional con su consecuente revalorización de la cultura popular. En 1934 se realizó la Primera Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, cuya conclusión fue la necesidad de coordinar los esfuerzos nacionales y provinciales para abordar esta problemática. También, acorde al ascenso de las clases populares, se desarrolló la educación técnico-profesional. Durante los gobiernos de Domingo Perón (1945-1955) se creó el Ministerio de Educación de la Nación (1949) y se propusieron dos planes quinquenales

que preveían la creación de escuelas a nivel primario y medio, la elaboración de libros de texto y la extensión de la cobertura educativa a toda la población.

A partir de los años sesenta fue importante la influencia del movimiento de *escuela nueva* sobre todo a través del pensamiento de Dewey (Campbell, 1995), que desarrolló en sus obras la estrecha relación entre democracia y educación sustentando de este modo el afán de construir una sociedad democrática a futuro. Sin embargo, se produjo en 1966 una revolución que instaló a las fuerzas militares en el poder hasta 1972. Durante esta época se propuso una reforma educativa, que no tuvo continuidad, basada sobre todo en los conceptos de planificación y organización educativas junto con la actualización de los contenidos y la renovación de la enseñanza. En estrecha relación con los conceptos de educación permanente surgieron en 1968 la Dirección Nacional de Educación de Adultos y centros de perfeccionamiento y capacitación docente que se fortalecieron durante el gobierno justicialista (1973-1976) dando prioridad a la educación primaria y a la de adultos con la intención de reducir las tasas de analfabetismo y semianalfabetismo.

Hasta la década de los noventa, el sistema educativo argentino se regía por legislación diversa que contemplaba los siguientes niveles: 1) pre-primario con duración de dos o tres años para niños entre tres y cinco años; 2) primario obligatorio con duración de siete

años; 3) nivel medio con duración de cinco o seis años; 4) superior constituido por universidades e institutos de profesorado y técnicos. Los cambios políticos de los ochenta y los económicos de los noventa promovieron una nueva ola de reformas educativas para mejorar la calidad del sistema educativo global y para incrementar una real igualdad de oportunidades. Tras el gobierno militar (1976-1983) se produjo el retorno a la democracia, que continúa como forma de gobierno hasta la actualidad. El nuevo gobierno mostró especial interés en educación y se convocó en 1984 al primer Congreso Pedagógico Nacional como instancia consultiva a todos los ciudadanos para delinear la educación del país.

La Argentina de los noventa propuso una transformación estructural de la educación y la Nación se comprometió a dedicar más recursos para ello. En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N°24.195, implementada en 1996, que organiza todos los niveles del sistema educativo y extiende la obligatoriedad desde el nivel inicial de cinco años hasta los catorce (es decir, hasta el noveno año de Educación General Básica). La federalización del sistema educativo a través de políticas de descentralización y la consolidación del Consejo Federal de Educación como coordinador de proyectos y programas, fueron ejes relevantes de las propuestas de reforma. En 1993 se implementó el Plan Social Educativo para paliar las deficiencias del sistema educativo sobre todo en la población más necesitada y se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa para obtener periódicamente información sobre el rendimiento académico de los alumnos y factores asociados al aprendizaje. En el año 2006 se sanciona la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 que reemplaza a la *Ley Federal de Educación* y plantea reformas en la estructura del sistema educativo extendiendo nuevamente la obligatoriedad de la

enseñanza. Se introducen nuevas demandas de la sociedad al sistema educativo tales como la enseñanza de lengua extranjera desde el nivel primario, la inclusión educativa, la integración de personas con necesidades educativas especiales, la diversidad cultural, o la educación sexual. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional. La educación primaria y secundaria cubre un periodo de 12 años pero las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de primaria y 5 de secundaria o bien 6 de primaria y 6 de secundaria. La estructura del sistema educativo en la actualidad según la normativa vigente comprende:

- NIVEL INICIAL: niños de 45 días hasta cinco años (desde los 5 años es gratuita y obligatoria, desde los 45 días hasta los 5 años es gratuita pero no obligatoria)
- NIVEL PRIMARIO: de primer a sexto/séptimo grado (desde los seis a once/doce años es gratuita y obligatoria)
- NIVEL SECUNDARIO: de primer a quinto/sexta año (desde los once/doce a diecisiete/dieciocho años es gratuita y obligatoria)
- EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA Y NO UNIVERSITARIA: carreras de 4, 5 o 6 años de duración, gratuita y no obligatoria.
- EDUCACION CUATERNARIA: Posgrados, maestrías, doctorados, especializaciones.

La obligatoriedad y gratuidad de la educación se extiende desde los cinco años hasta la finalización de la educación secundaria a los diecisiete/dieciocho años

Educación Emocional y Social

En la Argentina actual, según la cual el sentido último de la educación viene dado por su contribución fundamental a la construcción

de una sociedad más justa, el marco legal reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Si bien se ha propuesto como objetivo de fondo la mejora de la calidad educativa (Asamblea del Consejo Federal del 27 de Noviembre del 2003) sigue sin vislumbrarse cómo se alcanzará el objetivo fundamental de la educación que es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo, es esperable que tanto los aspectos cognitivos como los emocionales cobren relevancia como factores centrales que deben promoverse. En nuestro país como en muchos otros, tradicionalmente, las emociones poco se han

y educativas, y de los profundos cambios registrados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos. La realidad sociocultural actual exige un cambio en las instituciones educativas, donde el foco no debe estar solamente en la trasmisión de conocimientos académicos sino en la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

La educación emocional es definida como un proceso educativo continuo, cuyo objeto central reside en potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable de los aspectos cognitivos ya que ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la perso-

La realidad sociocultural actual exige un cambio en las instituciones educativas, donde el foco no debe estar solamente en la trasmisión de conocimientos académicos sino en la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención. Sin embargo, en las últimas décadas, se comienza a detectar el incipiente interés de quienes, preocupados por brindar lo mejor de sí mismos en el ámbito educativo argentino, se animan a pensar en términos de educación emocional y social. Estos docentes, psicólogos, psicopedagogos y demás protagonistas de la escena educativa; muchas veces solos y otras apoyados por los directivos de las escuelas donde trabajan, sienten la necesidad de transformar el proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de los avances propios de las disciplinas psicológicas

integral de la persona (Bisquerra, 2000). Desde esta aproximación a la Educación, Argentina da sus primeros pasos apoyada en dos hechos concomitantes: a) aparición de la Psicología Positiva como nueva manera de evaluar las fortalezas más que las patologías en el ámbito educativo y b) inclusión del concepto de inteligencia emocional en el contexto educativo.

Para comprender la articulación de estos conceptos en el reciente nacimiento de la educación emocional y social en Argentina, es preciso considerar cómo los mismos han sido conceptualizados tradicionalmente y cómo comienza a plantearse la necesidad de relacionarlos.

A. Psicología Positiva y nuevas formas de evaluar las fortalezas en educación

A lo largo del tiempo, el desarrollo teórico e investigador que ha dominado a la psicología ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patogénico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia (Vera, 2006). Producto de dicha aproximación, casi exclusiva a lo patológico, la psicología ha desarrollado modelos de intervención eficaces y eficientes para muchos problemas psicológicos, en detrimento del avance en métodos y estrategias para alcanzar y optimizar los recursos y for-

en psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se estudiaron (Guerrero y Vera, 2003; Simonton y Baumeister, 2005). El objetivo de la Psicología Positiva es justamente catalizar este cambio de la psicología, hacia el desarrollo de las fortalezas de las personas. Así, la principal tarea de prevención, será estudiar y entender cómo se adoptan esas fortalezas y virtudes en niños y jóvenes, elemento fundamental para la prevención de los llamados desórdenes mentales (Seligman y Christopher, 2000). Si bien en Sudamérica la Psicología Positiva se ha dedicado al grupo etario infantil (Kotliarenco, Cá-

Si bien en Sudamérica la Psicología Positiva se ha dedicado al grupo etario infantil (Kotliarenco, Cáceres y Alvarez, 1998) escasas investigaciones han tomado como objetivo la evaluación de las fortalezas en el ámbito educativo...

talezas de los individuos (Vázquez, 2006). Sin embargo, muy recientemente se comenzó a aceptar como un objeto relevante de estudio el bienestar subjetivo y a afrontar la exploración de las fortalezas humanas y de los factores que contribuyen a la felicidad de los seres humanos. Así surge la Psicología Positiva. El comienzo es tan cercano que se acepta que su inicio formal lo constituyó la conferencia inaugural de Martin Seligman (1999). Aquí quedó definida como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos.

En Argentina, como en el resto del mundo, se produce un gran cambio en la investigación

ceres y Alvarez, 1998) escasas investigaciones han tomado como objetivo la evaluación de las fortalezas en el ámbito educativo y su focalización en una etapa del ciclo vital de tanta trascendencia, principalmente debido a la falta de instrumental evaluativo necesario para quienes se interesan en esta temática.

En el ámbito educativo se presenta la necesidad de atender al desarrollo saludable de los niños y jóvenes como dimensión clave para su desarrollo social, destacando así la necesidad y la importancia de hacer foco en los aspectos protectores y en el desarrollo del potencial y las capacidades personales y comunitarias, más que en los factores de riesgo. Esta nueva perspectiva, brindada por la Psicología Positiva, provee a los agentes

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	VARIABLES ESTUDIADAS
Inventario de Competencias Socioemocionales (Mikulic, 2013)	Evaluación de las Competencias Socioemocionales considerando nueve (ICSE, dimensiones: optimismo, conciencia emocional, comunicación expresiva, regulación emocional, asertividad, empatía, autoeficacia, comportamiento prosocial y autonomía.
Inventario de Calidad de Vida Infanto-Juvenil (ICV, Mikulic, 2004)	Evaluación de la satisfacción /insatisfacción con la vida en 19 dominios de la vida como por ejemplo: salud, autoestima, religión, recreación, estudio, creatividad, parientes, ambiente, comunidad y docente como guía resiliente.
Entrevista Estructurada para evaluar Factores de Protección y Potencial Resiliente en Adultos (ERA, Mikulic, & Crespi, 2003, 2007)	Evaluación del Potencial Resiliente a través de la recolección y categorización de Riesgo y factores de riesgo y protección, considerando diversos niveles del marco ecológico en el que el sujeto participa: <ul style="list-style-type: none"> • Personal (autoestima, optimismo, humor, introspección, posición activa frente a las dificultades, creatividad, autonomía) • Familiar (aceptación incondicional, apoyo familiar, clima emocional positivo, comunicación, flexibilidad). • Social (apoyo social comunitario, participación social, inserción laboral y educativa, oportunidades laborales).
Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes (EFNA, Mikulic, & Fernández, 2005).	Estudio de las Fortalezas, a partir de las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Factores Personales (autoestima, sentido de propósito y de futuro, capacidad de resolución de los problemas, optimismo, humor) • Factores Interpersonales (capacidad de relacionarse, capacidad de perdón, capacidad de construir relaciones significativas) • Fortalezas en familia de origen (presencia de un otro significativo o privilegiado, capacidad de sostén, presencia de modelos positivos, apoyo). • Fortalezas en amigos y grupo de pares (confianza en el grupo de pares, apoyo emocional, integración en el grupo) • Fortalezas en el contexto escolar (posibilidad de estudiar, integración en una escuela que funcione como escudo protector ante la adversidad).
Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Prácticas Docentes (EPD, Mikulic, & García Labandal, 2006)	Evaluación de las prácticas docentes considerando las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Personal • Interpersonal • Institucional • Social • Didáctica • Axiológica
Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes para Contexto Escolar (EFNA-E, Mikulic, & García Labandal, 2008).	Evaluación de las fortalezas en niños y jóvenes en contexto escolar, desde el enfoque de la Resiliencia. Consta de 4 niveles de análisis: Personal, Familiar y Amistades y Escolar.
Inventario del Potencial Resiliente de la Familia (IPRF) (Caruso, & Mikulic, 2009)	Evaluación del Potencial Resiliente Familiar en función de tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Creencias Familiares • Patrones Organizacionales Familiares • Comunicación Familiar
Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (TEIQue, Petrides, & Furnham, 2001, 2003; Adaptación Argentina Mikulic, 2010).	Este instrumento está basado en el modelo de Inteligencia Emocional Rasgo, en cuyo marco este constructo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad, como la empatía, la impulsividad, la asertividad, la autoestima; así como aspectos de la inteligencia social y de la inteligencia personal. Incluye 15 subescalas y 4 factores de IE.
Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (Vladimir Takšić (2002), Adaptación Argentina Mikulic, 2009)	Evaluación de la Inteligencia Emocional a partir de las dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción y Comprensión Emocional • Expresión Emocional • Manejo Emocional
Escala de Emociones Positivas en niños (Oros, 2008)	Evaluación de Emociones Positivas a partir de cinco emociones centrales: alegría, serenidad, gratitud, simpatía y satisfacción personal
Escala analógica-visual de alegría/felicidad (Oros, 2008).	Esta escala consiste en una lámina de expresiones faciales, ordenadas secuencialmente desde la más alegre a la más triste (incluyendo una expresión neutra). En base a la misma se solicita a cada niño/a que señale la expresión facial que mejor refleje su estado emocional.
Entrevista para evaluar serenidad (Oros, 2008).	Evaluación de la serenidad a partir del reporte del docente. Consiste en un cuestionario que el docente debe completar por cada uno de sus alumnos
Escala de razonamiento prosocial en niños (Lemos, & Minzi, 2010).	Evaluación del razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años.
Cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes (Mesurado, 2008)	Evalúa dos aspectos de la experiencia de flow: la calidad afectiva y la activación cognitiva por un lado, y la percepción de logro y feedback positivo, por el otro.

Figura 1. Instrumentos de evaluación que integran variables de importancia en el marco de la educación emocional y social en niños, adolescentes y adultos

educativos de nuevas herramientas para promover la reducción de la vulnerabilidad, enfocando en el desarrollo de competencias que permitan afrontar creativamente la adversidad y los riesgos que plantea la vida, trascender pronósticos negativos, favorecer el

patía, el Optimismo, la Autoestima, el Propósito de vida y la Moralidad.

Los instrumentos expuestos, son algunos de los que han demostrado contar con adecuadas propiedades de validez y confiabilidad, y pueden ser utilizados tanto en la investigación

La percepción de los niños sobre sus propias fortalezas en la escuela se basa en la Resolución de conflictos, la Autoconfianza, la Empatía, el Optimismo, la Autoestima, el Propósito de vida y la Moralidad

cambio y promover en los alumnos la autonomía responsable del propio destino. Así, además de la necesidad de generar programas y experiencias basadas en la educación emocional y social, es preciso señalar la importancia de disponer de instrumentos específicos capaces de evaluar la eficacia de las prácticas e intervenciones implementadas desde este marco. Como es sabido, muchos de los inconvenientes ligados al desarrollo de programas de educación emocional se relacionan con las dificultades percibidas para obtener datos que permitan comprobar que dicha experiencia ha generado alguna mejora (Bisquerra, 2006).

Contemplando la necesidad reseñada, en las últimas décadas, en Argentina no han sido pocos los esfuerzos por construir, adaptar y validar instrumentos que permitan evaluar algunos pilares de la educación emocional tales como resiliencia, emociones positivas, fortalezas, inteligencia emocional, competencias socioemocionales. En la figura I se detallan algunos de los instrumentos construidos o adaptados a tal fin.

La percepción de los niños sobre sus propias fortalezas en la escuela se basa en la Resolución de conflictos, la Autoconfianza, la Em-

como en la intervención, especialmente, en la implementación y evaluación de programas tendentes a incorporar el aspecto emocional en los contextos educativos. A modo de ejemplo, detallaremos las fortalezas que se evalúan a través de un instrumento especialmente construido en Argentina a tal fin como es la **Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes para Contexto Escolar** (EFNA-E, Mikulic y García Labandal, 2008). Esta prueba evalúa las fortalezas en niños y jóvenes en contexto escolar, desde el enfoque de la resiliencia, y consta de 4 niveles de análisis: Personal, Familiar, Amistades y Escolar. 1) Nivel Personal se compone de diversos factores protectores tales como: Autoestima; Resolución de Problemas; Reconocimiento; Humor; Autoconfianza; Empatía; Optimismo; Iniciativa; Satisfacción vital; Introspección; Aceptación de límites; Capacidad de perdón; Autonomía; Habilidades sociales; Creatividad; Propósito de vida y Moralidad. 2) Nivel Familiar incluye: Capacidad de sostén; Diálogo; Capacidad de innovación; Apoyo emocional; Otro significativo, Guías Resilientes. 3) Nivel Amistades o Relaciones entre iguales comprende: Amigo íntimo; Apoyo emocional en el grupo; Confianza en el grupo; Autoestima colectiva y Relaciones significativas en el grupo. 4) Nivel

Escolar: Escuela como escudo protector; Características personales de los docentes; Normas escolares; Clima institucional escolar; Posibilidad de estudiar; Moralidad de los docentes; Relaciones significativas en el contexto escolar; Aceptación de los docentes; y Docente como guía resiliente.

Se realizó una investigación en la Ciudad de Buenos Aires en la que participaron 516 estudiantes (59% niñas y 41% niños) que asistían a cuatro escuelas de zonas desfavorecidas económicamente y se observó un predominio de recursos provenientes del nivel personal especialmente se destacaron la Autoconfianza, la Resolución de problemas, la Moralidad, el Propósito de vida, la Autoestima, la Empatía y el Optimismo. En cambio, el Reconocimiento como expresión de la aceptación y afecto por parte de otros fue uno de los puntos más débiles mostrando la vulnerabilidad afectiva de estos niños. En el nivel familiar, los niños destacaron como fortalezas: la capacidad de sostén de la familia, y el apoyo emocional. Además percibieron que el punto más débil se focalizaba en la falta de diálogo. En cuanto al nivel amigos, que se constituye como el grupo de referencia, se destacaron como fortalezas las relaciones significativas que se establecen con el grupo de iguales, la confianza en el grupo y los amigos íntimos, en su mayoría representados por las amistades en el ámbito escolar. En el nivel escolar se encuentran variados recursos o fortalezas percibidas en el contexto escolar, abarcan la relación con los docentes, el docente como guía resiliente indicando el grado de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de estudiar, la escuela como escudo protector, las normas escolares y las relaciones significativas en el contexto escolar. Los puntos débiles que se perciben en el contexto escolar se concentran en el clima institucional y en las características personales de sus docentes. Este análisis de las distintas fortalezas y debilidades perci-

bidas por los propios niños en relación al contexto escolar permite diseñar estrategias de intervención. De esta manera, se obtuvo un doble beneficio: tener en cuenta la percepción de los niños y utilizarla para mejorar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Inteligencia Emocional en el contexto escolar

En Argentina, la Inteligencia Emocional es el concepto que suscita mayor interés en el ámbito educativo posiblemente porque presenta la interrelación entre dos términos claves: inteligencia y emoción. A pesar de que diferentes teorías han intentado demostrar la prevalencia de un término sobre otro, diversos estudios defienden la importancia que ambos aspectos presentan en el desarrollo integral de la persona (Gardner, 1995; Goleman, 1995; Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990).

Históricamente, el debate en torno al constructo inteligencia, se ha centrado en cuáles son sus componentes principales y qué factores pueden explicar las diferencias individuales. Alfred Binet (1817-1911) propuso una concepción diferente de la inteligencia elaborando la primera escala de inteligencia para niños a fin de poder detectar sus deficiencias mentales en la escuela y permitía dar cuenta de cómo era su desempeño escolar. En 1920 Thorndike señaló que existían tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social. De este modo, introdujo el componente social en su definición, pues por inteligencia social definía a la habilidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike, 1920). Años más tarde, Wechsler en Estados Unidos concibió a la inteligencia como una capacidad global del individuo para actuar intencionalmente, pensar racionalmente y actuar eficazmente con su medio (Wechsler, 1944). Considerando que había una capacidad cognitiva amplia, Spearman (1927), defendió la idea de una inteligencia general o *factor g*, es decir,

concibió a la inteligencia como una entidad simple (Peña del Agua, 2004). De este modo, para Spearman (1927) el *factor g* se trataría de un factor simple subyacente a todo tipo de actividad intelectual y en cada tarea existiría un pequeño factor específico (*factor s*), no generalizable a otras tareas. En contrapartida, Thurstone (1938) defendía la idea de una inteligencia formada por aptitudes independientes y consideraba que era más adecuado hablar de factores específicos de la inteligencia (*factores s*).

Es en este contexto plagado de debates desde los años 90 el interés se ha desplazado hacia otros tipos de inteligencias como las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993), la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1995), la Social (Salovey y Mayer, 1990) y la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990). Sternberg (1981) postuló la teoría triárquica de la inteligencia que permite evaluar tres dimensiones de la inteligencia: analítica, creativa y práctica (Sternberg y Prieto, 1997). A diferencia de la propuesta de Stenberg los postu-

quienes se interesan por producir un cambio en la educación en nuestro país. Este constructo fue utilizado en el ámbito de la psicología por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). El modelo de habilidades propuesto por estos autores define la Inteligencia Emocional como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción (Mayer y Salovey, 1995; Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Fue desarrollado para explicar por qué algunas personas parecen ser más emocionalmente competentes que otras y está formado por cuatro habilidades interrelacionadas (Mayer y Salovey, 1995). La primera permite percibir las emociones de forma precisa, incluye las capacidades implicadas en la identificación de las emociones en caras, voces, fotografías, música y otros estímulos (Grewal y Salovey, 2005). La segunda permite regular las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento. Remite a la capacidad de aprovechar la

Algunos autores (Salovey y Sluyter 1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

lados de Howard Gardner (1993) tuvieron un fuerte impacto en Argentina porque tal como él mismo aseguró durante su visita, ayudan a entender las condiciones en las cuales se produce la educación ya que siete tipos de inteligencia permiten siete maneras de enseñar más que una (Hatch y Gardner, 1993).

La Inteligencia Emocional es el concepto que está demostrando mayor aceptación entre

información emocional para facilitar otros procesos cognitivos. La tercera permite comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones: da cuenta de la capacidad para comprender la información sobre la relación entre las emociones y las transiciones de una emoción a otra; sirve también para ponerles un nombre. La cuarta concierne a la capacidad que se posee para controlar las propias emociones y las de los

demás; carácter asociado con mayor frecuencia a la definición de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1995).

Sin embargo el modelo de habilidades no ha sido el único, Petrides y Furnham (2000, 2001) conceptualizaron un modelo de Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad o autoeficacia emocional. Según estos autores, el constructo se define como un conjunto de percepciones y disposiciones de uno mismo, relacionadas con la emoción que conforman los aspectos afectivos de la personalidad del adulto normal y que se ubican en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Petrides y Furnham, 2000; Petrides y Furnham, 2001). Por otro lado, también se desarrolló un modelo mixto de Inteligencia Emocional y Social (Bar-On, Tranel, Denburg y Berchara, 2003) con una visión muy amplia que concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). A diferencia de estos modelos la Inteligencia Emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

En consonancia con estos desarrollos, otro concepto está resultando especialmente importante en el desarrollo y sustento de las propuestas argentinas en educación emocional y social, el referido a las competencias socioemocionales. Es una noción que deriva de Inteligencia Emocional integrando el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra 2002). Entre las competencias socioemocio-

nales se pueden distinguir dos grandes dimensiones: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), referidas a la identificación de las propias emociones y a la regulación apropiada de las mismas; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal), aspecto que involucra habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, entre otros. Algunos autores (Salovey y Sluyter 1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, y autocontrol. Esta perspectiva es coherente con el concepto de Inteligencia Emocional que los autores mencionados desarrollan.

Más recientemente han tenido lugar otros modelos teóricos que proponen una descripción y clasificación de las competencias socioemocionales, entre los que se destacan las propuestas de Graczyk (2000), Payton (2000), Saarni (1997, 2000), Bisquerra (2003), y CASEL (2006). Pese a las diferencias que existen entre los modelos reseñados, todos los autores coinciden en ubicar las competencias socioemocionales como competencias genéricas o claves, en virtud de su destacada importancia y aplicabilidad a los diversos contextos de la vida humana (Eurydice, 2002). El desarrollo de tales competencias, consideradas como competencias básicas para la vida, desemboca en la educación emocional como: *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social* (Bisquerra, 2003, p.27). La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, en tanto debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la

vida. Diversos estudios coinciden en afirmar que las competencias socioemocionales influyen en el desarrollo de características y competencias personales que son de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana y sobreponerse a la adversidad, y potencian de este modo la salud y el bienestar psicológico de los estudiantes (Fernández Berrocal y Extremera, 2002; Pena y Repetto, 2008; Vera Poseck, 2004;). Asimismo, existe evidencia empírica que muestra la relación existente

cación emocional y social, desafío que debe afrontar Argentina de cara al tercer milenio.

El docente como guía resiliente

La palabra resiliencia es un término de origen latino (resiliens-lentis, participio activo de resiliere: rechazar) que las ciencias sociales toman de la física. En las últimas décadas del siglo XX una nueva dimensión irrumpió en los enfoques de atención a la niñez. La inspiración provino de la propiedad de resisten-

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, en tanto debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

entre las competencias socioemocionales y el éxito académico, y en último término el éxito en la vida (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

A la luz de estos resultados, el desarrollo de las competencias socioemocionales parece representar una tarea necesaria y los contextos educativos se tornan los lugares privilegiados para promover estas competencias que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los niños. Se requiere de una verdadera formación socioemocional con alcance a largo plazo, para lo cual es preciso que la misma se integre a los objetivos y contenidos curriculares básicos de nuestro país.

Por todo ello es importante pensar en la formación docente y la construcción de competencias significativas desde instituciones sociales fuertes (Martínez Larrechea y Chiancone, 2010) si se desea integrar la edu-

cia observada en los materiales, la resiliencia. La denominación pasa al área psico-social entendida como la posibilidad de recuperación ante situaciones adversas. El concepto fue relacionado con una multitud de factores que promueven respuestas positivas del ser humano en diversas situaciones (Krauskopf, 2007). En principio, se podría decir que se presenta como polaridad al concepto de vulnerabilidad, que indica la imposibilidad o dificultad de recuperación ante una situación que ejerce presión sobre un sujeto.

El enfoque de la resiliencia aplicado al campo de la educación, en Argentina, surge de la necesidad de buscar nuevas perspectivas de trabajo tanto en la institución escolar en general como en el aula en particular. Las autoridades educativas y los docentes, verdaderos protagonistas de la realidad educativa, se han encontrado con nuevos problemas y, ante muchos de ellos, intentan aplicar viejas alternativas de solución que, muchas veces,

sólo consiguen empeorar la situación. Frente a esta realidad surge la necesidad de incorporar conceptos innovadores que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo desde el optimismo y la esperanza. El afecto y la personalización son esenciales en la escuela que construye resiliencia en sus alumnos, a través de la creación de un ambiente de relaciones personales afectivas (Henderson y

tencia a la adversidad. Las dimensiones más importantes para promover resiliencia son: la autonomía, la autoestima, la creatividad, el sentido del humor, la cooperación, los vínculos afectivos, la red social y la ideología personal, entre otros. (Vanistendael, 1995).

Según Melillo y Suárez Ojeda (2002) es fundamental para que las personas sean resi-

El afecto y la personalización son esenciales en la escuela que construye resiliencia en sus alumnos, a través de la creación de un ambiente de relaciones personales afectivas (Henderson y Milstein, 2003).

Milstein, 2003). El principal elemento constructor de resiliencia para cada estudiante es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia.

En la institución escolar pueden propiciarse el desarrollo de conductas resilientes creando ambientes escolares caracterizados por el enriquecimiento de los vínculos, la fijación de límites claros y firmes y la enseñanza de habilidades para la vida (Nuñez, 2005). También el brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y ofrecer oportunidades de participación significativa, ayudan desde lo contextual a construir resiliencia. Mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, así como la incorporación de los factores constructores de resiliencia a la estructura, las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar puede facilitarse el proceso de construcción de conductas resilientes, entendiendo por éstas, a configuración de capacidades y acciones que se orientan a la lucha por rescatar el sentido de la vida y la resis-

lientes, contar con el apoyo de un otro significativo o privilegiado en las buenas y en las malas, expresando siempre su amor incondicional, aún cuando su intervención deba ser la represión o la prohibición de alguna conducta. Así, el docente como guía resiliente es la persona que estimula y gratifica afectivamente los logros del niño o joven, su creatividad, humor, iniciativa; y ayuda a resolver los problemas sin sustituir la acción del niño o joven. El educador asume de esta manera el rol de significatividad que el estudiante le otorga. La introducción de este concepto es fundamental, para evaluar a los niños que atraviesan una etapa del ciclo vital donde las redes de apoyo que lo contienen tienen un peso fundamental. En la conformación de su identidad, la función de los otros tiene un marcado papel, no solo como figuras de identificación sino también, como garantes emocionales y de contención afectiva. La incorporación del maestro como guía resiliente permite observar la existencia o no de tal apoyo fundamental en la historia vital de los niños.

Un estudio que muestra que el docente puede constituirse en guía resiliente frente a la adversidad (G.Labandal, 2009), fue realizado en Buenos Aires al investigar las situaciones que se producen en la transición de la Escuela Primaria (12 años) a la Secundaria (12 o 13 años) para analizar si los docentes y sus prácticas podían constituirse en guías para el desarrollo de conductas resilientes. La población

escolares y que había un único punto de encuentro que corresponde al Docente como Guía Resiliente. De tal manera que estos jóvenes otorgan gran importancia y a su vez gran satisfacción vital derivada de la presencia de otro significativo proveniente del contexto escolar que funciona como guía resiliente..

Las dimensiones más importantes para promover resiliencia son: la autonomía, la autoestima, la creatividad, el sentido del humor, la cooperación, los vínculos afectivos, la red social y la ideología personal, entre otros. (Vanistendael, 1995).

estuvo constituida por 516 estudiantes de ambos sexos (59,5% mujeres y 40,5% varones) provenientes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos de Escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y 68 docentes (16 % hombres y 84% mujeres de entre 22 y 68 años) que en su mayoría (80%) trabajaba desde hace más de 10 años. En esta investigación se utilizó el Inventario de Calidad de Vida Infanto-Juvenil (ICV, Mikulic, 2004) que permite evaluar la satisfacción/insatisfacción con la vida en 19 dominios como por ejemplo salud, autoestima, religión, recreación, estudio, creatividad, relaciones familiares, ambiente, comunidad y docente como guía resiliente. Los estudiantes refieren la importancia y satisfacción que asignan a cada uno y se observa la incidencia positiva o no que tienen en la percepción de su calidad de vida y también la disponibilidad de recursos con los que pueden contar como fuentes de resiliencia. Al examinar el perfil de la calidad de vida percibida de estos estudiantes, se observó que estaba fuertemente influida por las variables familiares y

Al revisar las entrevistas realizadas a los docentes utilizando la anteriormente citada en Figura 1 Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Prácticas Docentes (EPD, Mikulic y García Labandal, 2008) aparecen los siguientes rasgos de sus prácticas que funcionan como guías resilientes:

- el placer de enseñar
- el elegir la carrera docente teniendo como motivación la ayuda y el servicio a los demás
- la gran valoración de la vocación docente
- el compromiso social de la vocación docente
- la importancia del afecto
- las relaciones interpersonales, el humor y el diálogo con los estudiantes

A partir de los resultados obtenidos en dicho estudio podríamos preguntarnos, si ser guía resiliente forma parte de ser docente. Puesto que los docentes realizaron afirmaciones como las siguientes: *yo no estudié para dar clase a este tipo de chicos; a mí no me pre-*

Los estudiantes conceden gran satisfacción vital derivada de la presencia de otro significativo proveniente del contexto escolar que funciona como guía resiliente.

pararon para enfrentar esta situación con estos alumnos; necesito que alguien me diga que tengo que hacer con ellos.

- ¿Qué nos quieren decir con estas frases?
- ¿Es que para enseñar no basta con saber de la asignatura?
- ¿Qué tipo de preparación están reclamando?
- ¿Están pensando en otro experto que ayude frente a situaciones?

Una docente relató: *En la capital existe un grupo de escuelas que se las conoce como las del cinturón de violencia. Yo elegí trabajar en una de ellas. Todos me decían es la peor de todas, es lo peor de lo peor. Esto me provocaba, a la vez, un miedo seco que y una sensación de desafío. Pero sentí que valía la pena y elegí asumir el reto. Lo imprevisible y lo singular exigen decisiones poco anticipables, desde las rutinas profesionales anteriores o desde los conocimientos consolidados dentro del campo académico de referencia. Obligándonos, entre otras cuestiones, a una revisión permanente de los pilares conceptuales que sustentan las prácticas docentes más pertinentes. Desde esta posición los docentes pueden utilizar estrategias para poder ir a buscar*

al otro a donde se encuentra, transformándose en el punto de partida del trayecto del proceso de aprendizaje/ enseñanza. Los alumnos pueden menos cuando se espera menos de ellos. No debemos olvidar que la resiliencia es una capacidad que puede ser aprendida y para tal fin es necesario que pueda ser enseñada.

La Psicología Positiva y la Resiliencia se proponen nutrir lo que es mejor, orientar los esfuerzos para potenciar aspectos como: la empatía, la capacidad de perdón, la expectativa de logro, la capacidad para proyectarse en un futuro mejor y la capacidad de construir relaciones significativas, entre otros. En Argentina, hace tiempo que se tiene conciencia de la necesidad de establecer Políticas Públicas que favorezcan la inclusión y la prevención. También, cada vez con mayor fuerza se impone la necesidad de formar a los docentes en nuevos enfoques de educación emocional y social.

En los últimos años, el interés en los programas de educación emocional que otros países líderes en la temática llevan adelante en las escuelas ha venido incrementándose notablemente en virtud de los avances propios de las disciplinas psicológicas y educativas, y de

Sin embargo, no existe a nivel nacional, provincial o municipal; Programa alguno que incluya Educación Emocional y Social como parte del proceso oficial de aprendizaje ni a nivel inicial, ni primario, ni secundario.

profundos cambios registrados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos. Desde el año 2000 en adelante se observa la aparición de esfuerzos individuales de parte tanto de docentes, psicopedagogos, psicólogos, directores y muchos otros actores del proceso educativo que, preocupados por la mejora constante de sus propuestas pedagógicas, se forman en educación emocional y social. Estos casos aislados han comenzado a tejer redes a través de publicaciones, investigaciones, jornadas, formaciones de docentes que aceptan el desafío de integrar estas incipientes propuestas en sus planes de estudio. Tal es el caso de propuestas como *No quiero pelear* (Sosa Cabrios, 2012), *Click de Emociones* (Bosio, Colantuono, Mazziotti y Paturllane, 2011), *Educación Emocional Formación para Formadores* (Latorre, 2011) y el Programa de *Clima Emocional Positivo en el Aula* (CEPA, Marino, 2009). El Programa CEPA se describe con más detalles en la Sección Estudios de Casos de este capítulo.

Sin embargo, no existe a nivel nacional, provincial o municipal; Programa alguno que incluya Educación Emocional y Social como parte del proceso oficial de aprendizaje ni a nivel inicial, ni primario, ni secundario. Lamentablemente, solo pocos, muy pocos, esfuerzos individuales han logrado cristalizarse nutridos por la férrea voluntad de algunos que resilientemente no se han dejado ganar por la desesperanza, citarlos en este capítulo constituye, en parte, un homenaje a tal decisión.

Caso 1. Programa de Educación Emocional en el Colegio Washington School

Con una trayectoria de más de medio siglo, el Washington School es una institución bilingüe (español-inglés), laica y mixta que se encuentra ubicada en el barrio de Belgrano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y fue fundada por la profesora Mercedes Mallo Drobot Palmer en 1950. Desde entonces, el

Colegio creció bajo el lema “El mejor niño, para el mejor hombre, para un mundo mejor” y se configuró como un espacio participativo, abierto a la reflexión, la creatividad y la aceptación de la diversidad. Esta escuela cuenta con más de 600 alumnos de muy diversas nacionalidades entre los 2 y los 18 años, y tiene como objetivo brindar un servicio educativo de calidad a partir de un muy avanzado nivel académico, el cual promueve el desarrollo de las competencias físicas, intelectuales y morales, formando personas que logren su propio crecimiento y una inserción social humanitaria. Han sido y son el sustento de la formación educativa de la persona, la potenciación de aptitudes físicas, psicológica y espirituales, la valoración de la cultura en la construcción de la identidad, la promoción de los valores éticos, tales como el respeto, la verdad, la paz, la justicia, la defensa de la vida, la solidaridad y el pensamiento crítico –así como el ejercicio de la libertad responsable–. Es un sistema educativo abierto, sensible a los cambios que provienen de la pedagogía y la didáctica. Esta apertura al cambio, el trabajo en valores, el seguimiento personalizado de los alumnos y la contención afectiva constituyen los aspectos centrales de su identidad.

Esta escuela ha comenzado un Programa de Educación Emocional (PEE) integrando pensamientos de teóricos relevantes, resultados de programas educativos e investigaciones en este campo de diferentes partes del mundo. Ello, fundamentalmente, por la necesidad de encontrar un sustento que favorezca la interculturalidad. La etapa de diseño de este programa, siguió la premisa de mantener una mente abierta, flexible e integradora de aportes de diferentes disciplinas como las Neurociencias, la Psicología Positiva y la Psicología Cognitiva entre otras. Partiendo de esta concepción integradora, han resultado de gran valor los aportes sintetizados en el libro *Educación emocional* de Vivas, Gallego y González (2006), especial-

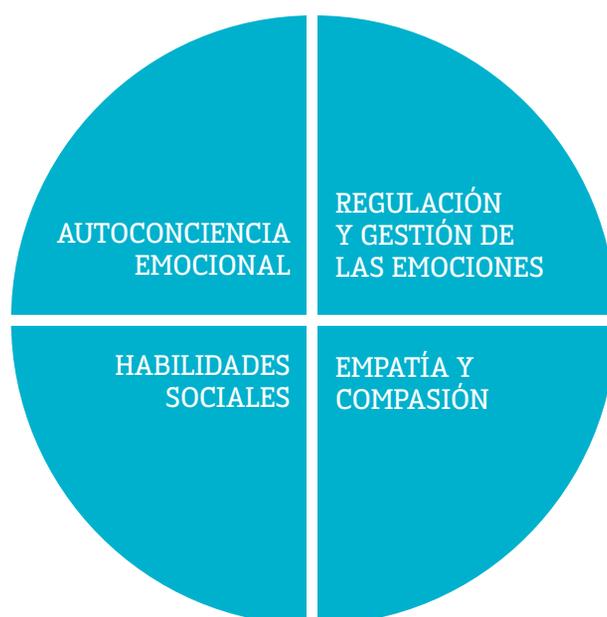


Figura 2. Programa de Educación Emocional Washington School (PEE)

mente los referidos a inteligencia emocional y educación. La inteligencia emocional, para este Programa, se refiere a la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones en uno mismo y en los demás. Es la base de la competencia emocional, entendida como una capacidad adquirida que puede desarrollarse a través del modelado y la educación. Siguiendo otro autor fundamental para este programa como es P. Fernández Berrocal que define la inteligencia emocional como: *la capacidad para reconocer, com-*

prender y regular nuestras emociones y las de los demás (Fernández Berrocal y Ramos, 2002 pág. 20). Desde esta perspectiva, la IE es una habilidad que implica tres procesos percibir, comprender y regular nuestras emociones.

Otra autora que nutre este programa es L. Lantieri fundadora junto con D. Goleman de CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), en lo referente a todo lo que ayuda a los niños a relajar el

...cuando la ansiedad crónica, la ira o los sentimientos de tristeza se inmiscuyen en los pensamientos del niño, la memoria de trabajo tiene menos capacidad para procesar lo que intenta aprender. Esto implica que, al menos en parte, el éxito académico depende de la capacidad del que estudia para mantener interacciones sociales positivas.

cuerpo, tranquilizar la mente y prestar más atención. Para este programa es relevante que los educadores y los padres sean conscientes de que cuando la ansiedad crónica, la ira o los sentimientos de tristeza se inmiscuyen en los pensamientos del niño, la memoria de trabajo tiene menos capacidad para procesar lo que intenta aprender. Esto implica que, al menos en parte, el éxito académico depende de la capacidad del estudiante para mantener interacciones sociales positivas y que la manera más eficaz de que todos los niños obtengan las mejores lecciones del corazón es que estas formen parte de la jornada escolar y de la vida familiar. También se han integrado los aportes de Bisquerra (2000, 2002, 2006) en sus trabajos sobre competencias emocionales.

El Programa añade desde el 2011 a la jornada escolar normal un plan para gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales y sociales en niños y jóvenes para enfrentarse a los desafíos y oportunidades de la vida actual y futura potenciando el bienestar personal y social. Para ello, se deberá adquirir un mejor conocimiento y gestión de las propias emociones y desarrollar la capacidad de interpretar, interactuar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás. La metodología utilizada es participativa, activa y suscita la reflexión, el diálogo y la comunicación. El proceso didáctico se organiza a partir de un conjunto de actividades relacionadas entre sí y un trabajo organizado en los siguientes cuatro ejes que focalizan y centran las tareas en el aula.

1 Autoconciencia emocional: es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Es reconocer las propias emociones y efectos que tienen sobre el estado físico, comportamiento y pensa-

miento. Es fundamental para potenciar las habilidades interpersonales.

- 2 Regulación emocional:** es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.
- 3 Empatía:** es la capacidad de percibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas, es la raíz de la comunicación emocional y de las relaciones positivas con los otros.
- 4 Habilidades sociales:** son comportamientos aprendidos que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptados socialmente en un entorno determinado. Permiten manifestar necesidades y resolver conflictos, expresar rechazo a las presiones negativas, afrontar críticas y hostilidad.

A continuación se describen los objetivos de los niveles inicial y primario para cada uno de los ejes:

- 1 Autoconciencia:**
 - Nivel Inicial** (de 2 a 5 años): identificar y nombrar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, sorpresa y miedo.
 - Nivel Primario** (de 6 a 12 años): identificar y nombrar emociones básicas y complejas como vergüenza, euforia, envidia, ansiedad, celos, culpa, etc.
- 2 Regulación Emocional:**
 - Nivel Inicial** (de 2 a 5 años): expresar emociones con palabras (alfabetización emocional).
 - Nivel Primario** (de 6 a 12 años): expresar sus emociones y comprender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- 3 Empatía:**
 - Nivel Primario** (6 a 12 años): identificar emociones en los otros. Distinguir las emo-



ciones y distintos enfoques a una misma situación.

Nivel Secundario (13 a 17 años): aprender y aceptar el punto de vista de los otros y modos de pensar y sentir. Desarrollar una actitud abierta, flexible y cooperativa.

4 Habilidades Sociales:

Nivel Inicial (3 a 5 años) habilidades de comunicación.

Nivel Primario (6 a 12 años). Habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, de toma de decisiones y afrontamiento del estrés.

Nivel Secundario (3-17 años) Habilidades de comunicación efectivas, resolución de problemas interpersonales, toma de decisiones y afrontamiento del estrés

Formación y capacitación del docente en educación emocional

El programa de Educación Emocional, considera sumamente necesario contar con un espacio de capacitación y formación docente con el fin de desarrollar competencias de autoconocimiento emocional, regulación emocional, comprensión y empatía emocional y habilidades socioemocionales en los docentes. Con esta formación apuntan a alejarse de la difícil y atrapante controversia que impera en las instituciones educativas actuales: *No podemos transmitir lo que no tenemos, ni exigir lo que no se da.* (Vaello Orts, 2009). Muchas veces se pedía a los docentes que enseñaran a los niños a ser empáticos, asertivos, reflexivos, motivados, entusiastas, agradecidos

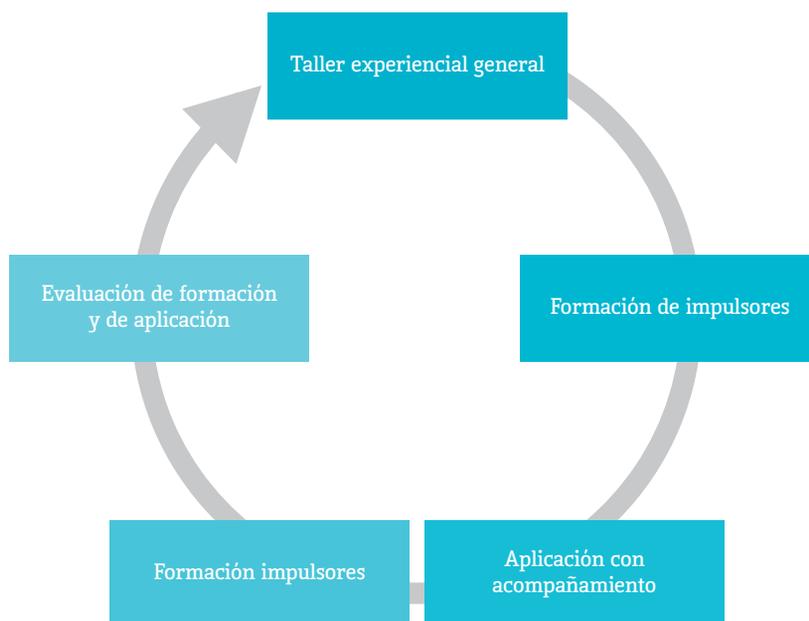


Figura 3: Formación y capacitación del docente en educación emocional

yen tanto los docentes aún no lo eran. Otras veces se les exigía educar emocionalmente a los alumnos cuando ellos no habían tenido la oportunidad de haber sido educados emocionalmente, de haber recibido una formación. Por otra parte no hay que olvidar que muchos de los docentes en ejercicio recibieron una formación pensada para la escuela de mediados del siglo XX. El trabajo de capacitación y formación docente a través de este Pro-

socio-emocionales: el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma eficaz y satisfactoria, además de facilitar una adecuada adaptación al contexto en el que se produce el acto educativo generando un clima emocionalmente positivo en el aula. El objetivo es formar docentes emocionalmente inteligentes, capaces de generar un clima de entusiasmo y

...la principal tarea del profesor es alentar en el aula un clima de cooperación y confianza que solo se conseguirá integrando el desarrollo de la inteligencia emocional en el currículum. (Davalillo, 2003).

grama viene a dar respuesta a esta controversia, formar un docente emocionalmente competente. Se entiende por competencias

flexibilidad en el que los alumnos se sientan estimulados para ser más creativos y den lo mejor de sí mismos. Esto no significa que las

No podemos transmitir lo que no tenemos, ni exigir lo que no se da. (Vaello Orts, 2009).

tareas principales del docente sean generar excitación, optimismo, pasión por la tarea, sino también alentar en el aula un clima de cooperación y confianza que solo es posible integrando el desarrollo de la inteligencia emocional. (Davalillo, 2003).

La formación y capacitación docente está diseñada como un proceso dinámico, circular y permanente

El Programa de Formación de Docentes Impulsores de aulas emocionalmente inteligentes está dirigido a desarrollar tanto competencias personales como sociales del docente en el aula. La metodología es reflexiva y vivencial. Se trabaja con dinámicas individuales y grupales que desarrollan diferentes competencias socioemocionales utilizando la relajación, las técnicas mindfulness, el rol-

playing, la lectura de cuentos, la música, las simulaciones, el arte, el análisis de videos y películas, etc. Los encuentros son quincenales y se iniciaron en 2012. También, se realizan Talleres Generales abiertos a todos los educadores de la institución, dos veces al año, uno al iniciar el ciclo lectivo y otro al finalizar; cuyo eje central es la Educación Emocional. En este espacio los docentes pueden compartir experiencias, anécdotas, y emociones suscitadas por la implementación de las actividades del programa con su grupo de alumnos. El objetivo es compartir con los colegas experiencias, ideas, reconocimientos, y gratitud a fin de enriquecer el propio mundo emocional y generar bienestar.

La Formación de Docentes Impulsores permite utilizar la propia competencia emocional, social y creativa de los docentes para alcan-

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS PERSONALES "My emotions"	COMPETENCIAS SOCIALES
Autoconciencia Percepción y expresión emocional	Conciencia emocional	Mensajes no verbales
Empatía Comprensión y Emocional	Identifico mis emociones y las de mi colega	Empatía Sé identificarme con las emociones que sienten mis alumnos
Regulación emocional y habilidades sociales	Regulación de nuestros estados emocionales. Puedo superar la frustración cuando las cosas no salen bien	Resolución de conflictos interpersonales "Soy de las docentes que genera armonía en el colegio"

El objetivo principal de la evaluación es orientar y alentar la propia reflexión de los estudiantes y su autoevaluación.

zar un mayor bienestar personal y social; y mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la utilización de estas competencias. La formación les permite dominar distintas herramientas de intervención psicoeducativa a partir del conocimiento de programas innovadores de todo el mundo y se incorpora al trabajo docente la promoción de las competencias emocionales y sociales.

Evaluación e impacto del Programa de Educación Emocional

La evaluación del programa es un proceso donde participa el alumnado, los docentes, los directivos y los padres, a fin de valorar el aprendizaje socio emocional. Es un proceso dinámico y permanente, formando parte de las actividades de educación emocional. El objetivo principal de la evaluación es orientar y alentar la propia reflexión de los estudiantes y su autoevaluación. En consecuencia, la retroalimentación que reciben del docente es muy importante. También se valoran como competencias evaluables la puesta en práctica de habilidades y recursos para resolver problemas interpersonales que los alumnos viven en el día a día dentro del colegio.

Se trabaja con un enfoque evaluativo que incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el propio alumno y el docente. A lo largo del año los alumnos y docentes realizan un autoinforme y una encuesta abierta, escrita, donde se les pide que evalúen los beneficios personales y sociales del programa y puntúen su nivel de satisfacción. En la mayoría de los casos, estos cues-

tionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala obteniéndose un “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” que nos revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

También se utiliza un segundo enfoque evaluativo que agrupa las llamadas medidas de habilidad o ejecución de IE compuestas por diversas tareas emocionales reales y cotidianas que el alumno debe resolver en la vida escolar (participación en campañas de bienestar, resolución de problemas interpersonales en el aula, afrontamiento de situaciones de estrés). La tarea de ejecución real es una evaluación alternativa, ya que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, aquí buscamos ver las competencias en acción. Para esto los docentes registran situaciones donde los alumnos muestran asertividad en sus resoluciones interpersonales, manejo y gestión de las emociones incómodas y promoción de emociones positivas.

Un ejemplo es el lanzamiento de campañas de promoción de bienestar en el colegio, que tienen por objetivo posibilitar la puesta en práctica de las competencias socioemocionales. Teniendo en cuenta que cada grado tiene designada una semana para fomentar emociones positivas en la comunidad educativa, ponemos como ejemplo de: Primer Grado

Campaña La Semana de la Alegría: Esta campaña plantea que las emociones se contagian y ¿Cómo fomentar esta emoción en todo el colegio? Así durante esa semana se inicia el saludo matutino y contar una broma, un chiste, escuchar una música determinada, proyectar un video antes de entrar a las aulas.

A partir de 2013 se incorporará un tercer enfoque evaluativo, a través de la aplicación de instrumentos psicológicos y pedagógicos de evaluación del clima emocional en el aula, la capacidad de discriminación emocional, la

de conflictos y cambios. Este año, 2013, la escuela Washington tiene PAZ como eje del trabajo conjunto. El Programa nos permite profundizar nuestros conocimientos desde diferentes perspectivas, sabiendo que este es un camino que nos permite seguir caminando juntos con toda la comunidad.

María Celia Mendez Casariego. Directora del Nivel Primario

El Programa de Educación Emocional y Social es una nueva perspectiva en edu-

Como maestra, he podido ver como el programa alentaba a los alumnos a ser más creativos, críticos, responsables, perseverantes y a tener mayor contacto con sus propias emociones.

atención a las emociones positivas, el nivel de regulación afectiva y el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones.

Para saber lo que opinan las maestras de sus experiencias en esta escuela, transcribimos lo que nos dicen:

Hoy en día, todos los alumnos y maestras de Primaria del Colegio Washington, comparten los beneficios de un trabajo sistemático en Educación Emocional y ese trabajo nos ha ayudado a encontrar un lenguaje común en nuestra vida cotidiana dentro y fuera de las aulas. En muchas ocasiones, espontáneamente, nos referimos a nuestras emociones o cómo las manejamos; la empatía es lo más difícil pero es esencial tanto en el presente como para el futuro de todos los seres humanos, considerando que somos partícipes de una sociedad llena

cación porque hoy en día es necesario crear clases que desarrollen las habilidades sociales y emocionales para ayudar a los niños a desarrollar sus emociones. Nuestro programa tiene una mirada integradora de los niños ya que toma en cuenta sus emociones, sus cuerpos y sus mentes. Nos concentramos en las habilidades sociales, las emociones positivas, la autoestima, las habilidades de comunicación, la empatía, la autoconfianza y la conciencia de las propias emociones y pensamientos.

Como maestra, he podido ver como el programa alentaba a los alumnos a ser más creativos, críticos, responsables, perseverantes y a tener mayor contacto con sus propias emociones. Una vez por semana hacemos una actividad en la cual dos niños reciben palabras, frases o sentimientos positivos de sus compañe-

ros. Primero, escriben lo que sienten, luego lo leen en voz alta y finalmente se lo pegan en un poster que luego le entregan al protagonista del día. Esta actividad integra al grupo de manera muy positiva y también hace que mejoren las condiciones de aprendizaje.

Pienso que también es muy importante entrenar a los maestros en este programa. En nuestra escuela tenemos diferentes talleres que nos ayudan a poner en práctica el programa de una

Caso 2. Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos

A partir del año 2004 se comenzó, a petición del Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia de Entre Ríos, en Argentina, una evaluación y diagnóstico cognitivo, socioemocional de los niños de la escuela *La Delfina*, considerada una de las de más alto riesgo psicosocial de Paraná. Al año siguiente, 2005 y hasta este momento comenzó a implementarse el programa de intervención de manera sistemática, inten-

...la mayoría de las familias están en el nivel de indigencia, con gravísimos problemas socioafectivos, tales como violencia familiar, enfermedades, abuso, drogas y alcoholismo.

manera profesional. El año pasado, nos concentramos en capacitarnos en trabajar nuestras propias fortalezas. Estos encuentros nos ayudan a conocernos mejor para poder ayudar a otros. Nosotros los maestros, tenemos que crear ambientes seguros en los cuales nuestros alumnos se sientan libres para crecer, para aprender y ser ellos mismos. Nosotras tenemos que saber cómo piensan nuestros alumnos, lo que quieren, como se sienten y lo que necesitan para aprender. David Sousa dijo: Cuando un concepto pelea con una emoción, la emoción gana. Es nuestra responsabilidad dar significado a sus aprendizajes, mostrarles que lo que aprenden tiene relación con la vida real, que es útil y relevante. De esta manera, les ayudaremos a trabajar con más empeño y entusiasmo.

Alejandra Rudniki, maestra de 4°. Grado. Escuela Primaria

siva y longitudinal con niños de 1° (seis años de edad). A petición del CGE, en el año 2007 la escuela de niños en riesgo¹ *Nuestra Señora de Lourdes* se sumó a la intervención, comenzando con Nivel Inicial (4 y 5 años).

La escuela *La Delfina* está ubicada en el Barrio San Agustín de la ciudad de Paraná, que es uno de los más grandes asentamientos de emergencia² en la Provincia de Entre Ríos. Dentro de este barrio se trabajó con población proveniente de la llamada Villa María ubicada a la ladera del arroyo Antoñico, que contiene la mayor contaminación de Paraná porque desembocan en él todos los residuos cloacales de la ciudad. En Villa María los niños presentan altos niveles de desnutrición, con alto porcentaje de repetidores, alto porcentaje de padres desempleados o con trabajo esporádico en changas, “cirujeo” o empleos mal calificados, y donde la mayoría de las familias es-

tán en el nivel de indigencia, con gravísimos problemas socioafectivos, tales como violencia familiar, enfermedades, abuso, drogas y alcoholismo.

La escuela Privada *Nuestra Señora de Lourdes* se encuentra ubicada en el Barrio Nuestra Señora de Lourdes, a 10 manzanas del radio céntrico de la ciudad. Los niños que concurren a esta institución son en su mayoría de

de asistencia de los niños a la escuela, por el trabajo de la maestra asistida por un investigador que observa su trabajo, las reacciones de los niños y a la vez, da apoyo técnico cuando se necesita.

Es extenso, porque está diseñado para que se continúe con el mismo grupo de niños durante toda su escolarización desde los 5 hasta los 18 años. Se realiza dentro de la escuela,

El programa es extenso, porque está diseñado para que se continúe con el mismo grupo de niños durante toda su escolarización desde los 5 hasta los 18 años.

barrios pobres, presentan carencias económicas, como así también problemas socioafectivos y familiares.

El programa *Sin afecto no se aprende ni se crece. Un Programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema*, se lleva a cabo con el esfuerzo de investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Este programa que ha sido diseñado para proveer conocimiento relevante, que pueda ser utilizado para ayudar a satisfacer las necesidades educativas de niños en riesgo ambiental, se basa en tres pilares fundamentales: los niños, los padres y los maestros. Es intensivo, porque se integra con el currículum escolar e implica el trabajo conjunto del equipo de investigadores con los maestros: a) en reuniones fuera del aula para insertar las actividades de fortalecimiento de los recursos en la planificación escolar correspondiente a los contenidos curriculares, y b) dentro del aula y durante todo el tiempo

porque hay evidencia de que programas externos, esporádicos y discontinuos producen resultados que se pierden con el tiempo (Richaud de Minzi, 2007).

La propuesta da una importancia máxima al trabajo en red con el centro de salud y las instituciones de defensa del menor para atender simultáneamente las necesidades de salud psicológica y física. Da relevancia al problema de la desnutrición, gestionando y obteniendo, a partir de la medición de los niveles de desnutrición, el refuerzo alimenticio necesario. Hace un trabajo simultáneo e intenso con los padres o cuidadores, ya que sin este abordaje, los resultados alcanzados en la escuela se atenúan, si no se pierden, cuando el niño vuelve a su casa (Richaud de Minzi, 2007).

A través del programa se propone reforzar los siguientes recursos:

- 1 **El apego.** Se considera que el surgimiento del sistema de apego es claramente un fundamento crítico de la competencia en

nuestra especie; por lo tanto, aumentar los fuertes y saludables lazos entre los niños y sus cuidadores o cualquier adulto significativo para el niño es una clave para las estrategias de intervención.

- 2 **Las relaciones interpersonales positivas con los padres** que, cuando son percibidas como tales por los niños, contribuyen al desarrollo social y cognitivo y a la socialización de los mismos. Esto hace de las relaciones con los cuidadores un recurso indispensable para un desarrollo adecuado (Minzi, 2007).
- 3 **Las funciones ejecutivas**, que incluyen las habilidades de anticipación de metas, de planificación, resolución de problemas y autorregulación de la propia conducta, aspectos primordiales para lograr un aprendizaje significativo.
- 4 **Las capacidades lingüísticas**, que proporcionan al niño el instrumento más poderoso para la comunicación y conceptualización abstracta, así como el dominio del

niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social y rechazo. La competencia social tiene una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño.

- 7 **El afrontamiento**, que se refiere a las estrategias utilizadas para resolver situaciones conflictivas, dentro y fuera del contexto escolar. Los estilos de afrontamiento funcionales predisponen a una actitud favorable frente a los contratiempos y frustraciones y son predictores de bienestar psicológico.

El trabajo con los padres

Con los padres se comienza por realizar una investigación acerca de la situación y características de cada una de las familias de los niños que se incorporan al programa, a través de entrevistas con éstos y sus padres. Además se desarrollan actividades tendentes a integrar los padres en la escuela e involucrarlos

A través de talleres con padres, se trabaja en base a dos ejes: el fortalecimiento de los recursos emocionales de los padres y el entrenamiento para que los mismos refuercen los recursos emocionales de sus hijos.

lenguaje escrito, que es absolutamente esencial en nuestra sociedad.

- 5 **Las emociones positivas**, entre las cuales se incluyen la alegría, la serenidad, la simpatía, la gratitud y la satisfacción personal. La experiencia constante de emociones positivas promueve el razonamiento efectivo, flexible y creativo y favorece la perseverancia frente a situaciones de fracaso.
- 6 **Las habilidades sociales**, que juegan un papel vital en la adquisición de fortalezas sociales, culturales y económicas. Los ni-

ños en la educación de sus hijos. Se considera importante actuar sobre los padres tratando de producir cambios no sólo en las actitudes, motivaciones y habilidades, sino también en variables tales como el conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones civiles, la salud, la alimentación, etc. (Richaud de Minzi, 2007).

A través de talleres con padres, se trabaja en base a dos ejes: el fortalecimiento de los recursos emocionales de los padres y el entre-

namiento para que los mismos refuercen los recursos emocionales de sus hijos. En primer lugar se trabajan aspectos de los padres, ya que los niños necesitan padres seguros de sí mismos, que puedan controlarse emocionalmente y actuar adecuadamente frente a las adversidades. Es entonces cuando se puede empezar el trabajo con los hijos, es decir que a partir de su propia autorreflexión los padres pueden aprender a percibir a sus propios hijos. El objetivo implica reforzar los recursos en los padres y/o familiares de los niños, a fin de que tomen conciencia de la importancia de la estimulación de los hijos en lo que respecta al apego, autoestima, habilidades sociales, etc. durante la infancia.

Particularmente, se sugiere la realización de talleres psicoeducativos en el ámbito escolar, dirigidos por profesionales, con el fin de: a) Potenciar una mejor vinculación familia-escuela-comunidad, b) fortalecer las competencias parentales, es decir las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales que los padres poseen, c) proveer modelos adecuados de estilos educativos y prácticas parentales, especialmente otras alternativas al castigo físico y la privación de afecto, d) brindar conocimientos acerca de los factores familiares que promueven un ajuste equilibrado en los niños, con especial énfasis en las emociones positivas y e) enseñar un estilo de comunicación sano y habilidades para la resolución de conflictos.

Independientemente de los contenidos conceptuales a impartir y de la modalidad de interacción adoptada en cada taller, es importante evitar que el tema central desvíe la atención de los padres hacia sus propias fallas e incompetencias alimentando su sentido de culpabilidad y frustración. Si bien este proceso de reconocimiento es necesario para el cambio, los talleres deberían enfatizar sus recursos, no sus deficiencias.

El trabajo con los docentes

- A Consiste en utilizar la Técnica de modelado: un coordinador del programa interviene en el aula dos veces por semana, interactúa con los alumnos, desarrolla estrategias para favorecer su afrontamiento activo frente a los problemas, trabajar en torno a habilidades sociales, funciones ejecutivas, control de impulsos, emociones positivas.
 - El docente primero observa y luego interviene. El docente recibe un feedback permanente con el coordinador del programa.
- B Reuniones mensuales con docentes: se brinda capacitación (teórica) y también hay un espacio de práctica, en el cual se enseñan estrategias para la intervención en el aula (fomentar recursos en los alumnos: habilidades sociales, afrontamiento, emociones positivas, funciones ejecutivas, etc.)
- C Se trata de capacitar a los docentes en el marco teórico y metodológico de una propuesta de intervención que apunta a fortalecer los recursos cognitivos, sociales y afectivos en niños en riesgo por pobreza extrema.
- D Se desarrollaron Manuales de estimulación de memoria, atención, emociones positivas, etc. que el docente puede utilizar para el trabajo con los alumnos

Tras esta formación, los propios docentes realizan la planificación del currículo escolar, proponen estrategias de enseñanza y actividades ligadas a fomentar recursos cognitivos, sociales y afectivos en los niños.

Básicamente este plan incluye: a) una formación continua a los maestros de las escuelas que participan de la intervención; b) una jornada mensual dirigida al personal docente y directivo de las escuelas de la ciudad de Paraná consideradas en riesgo por pobreza. Con esta formación teórica y práctica se ha llegado

a alrededor de 400 maestros, directivos y supervisores en sus niveles inicial y primario; impactando sobre 12 escuelas de riesgo.

El trabajo con los niños

Se aplicó un programa de refuerzo de recursos a niños en situación de riesgo. El programa consistía en dos sesiones de dos horas por semana, donde un coordinador y un observador trabajaban con los niños para fortalecer el apego, el control del impulso, la planificación y las habilidades sociales. Se utilizaron el juego del semáforo, regla de levantar la mano para hablar, no interrumpir cuando otro habla, juego de las estatuas, con ruido y sin ruido, secuencia de órdenes, juego de los contrarios, etc. para el control de la impulsividad; hacer rimas con los nombres de los niños, clima de afecto, prestar atención a cada niño para el apego, sentido de pertenencia, de red de apoyo para la percepción de la confianza interpersonal.

- El relato de experiencias personales para recuperar acontecimientos de la vida diaria del niño en el aula y ayudar a producir historias que sean comprensibles a quienes no comparten su entorno cotidiano, al mismo tiempo que se trabajan las nociones temporales y de secuenciación.
- A través de un minucioso diagnóstico, con el objeto de ajustar las intervenciones de manera apropiada para cada grupo, se evalúan tanto las capacidades cognitivas como las afectivas y sociales.

Diagnóstico y evaluación

Se considera necesario un *diagnóstico* preciso de la situación específica de riesgo y por lo tanto del tipo de intervención a implementar. De esta manera, no tiene sentido hablar de programas cerrados sino de colección de *estrategias* que se aplicarán de acuerdo a los recursos que sea necesario reforzar y a las fortalezas que cada uno demuestre tener.

Partiendo de un minucioso diagnóstico, con el objeto de ajustar las intervenciones de manera apropiada para cada grupo, se evalúan en el programa no sólo las capacidades cognitivas sino también la madurez afectiva y social. Para ello, se han desarrollado y adaptado pruebas que apuntan a evaluar las habilidades necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. También instrumentos para evaluar capacidades afectivas (apego, calidad de la relación con los padres o cuidadores, emociones positivas y negativas), funciones ejecutivas (control del impulso, atención, planeamiento), habilidades sociales, personalidad, afrontamiento y conciencia fonológica. En función del diagnóstico, se comienza con el trabajo necesario para luego encarar con éxito el currículo escolar. Al mismo tiempo se abordan una serie de procesos psicológicos.

Al inicio del año se realiza además una investigación acerca de la situación y características de cada una de las familias de los niños, que es revisada una vez al mes en talleres psicoeducacionales. Se realiza un seguimiento continuado a cada niño informando, de manera inmediata sobre cualquier cambio a los padres y profesores. Por ello se incluye:

- A el aspecto informativo-formativo que se realiza sobre ocho ejes principales: Conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones civiles, salud, alimentación, educación, dinámica familiar, vivienda, trabajo e ingresos;
- B el aspecto psicosocial que se centra fundamentalmente en las siguientes áreas: 1) autoestima, vínculos afectivos y habilidades sociales, creatividad y humor y red social y sentido de pertenencia de los padres, 2) reconocimiento y percepción de los recursos de los niños, estilo comunicacional y expresión de afecto de los padres hacia los niños.

Los resultados obtenidos hasta el momento han mostrado el notable aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales en los niños en situación de riesgo, a partir del fortalecimiento del apego, el control del impulso, el control inhibitorio, las habilidades sociales, la planificación y la metacognición.

El diagnóstico se realiza a través de diferentes cuestionarios argentinos o adaptados a Argentina. Los detalles de los instrumentos utilizados se explicitan en el Apéndice A.

Los resultados obtenidos hasta el momento han mostrado el notable aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales en los niños en situación de riesgo, a partir del fortalecimiento del apego, el control del impulso, el control inhibitorio, las habilidades sociales, la planificación y la metacognición, lo cual apoya el supuesto de que el fortalecimiento de los recursos de los niños disminuye la percepción de la amenaza y permite afrontarla más exitosamente (Richaud de Minzi, 2007). Por otra parte, es de esperar que al aumentar el apego y por lo tanto el control del impulso, al mismo tiempo que se estimula la planificación y la metacognición, el niño podrá analizar mejor el problema, reestructurarlo cognitivamente en forma positiva y controlar mejor sus emociones. Al mismo tiempo, al aumentar el apego y las habilidades sociales será más capaz de confiar en los demás y de pedir ayuda, lo que a su vez lo reforzará emocionalmente (menor descontrol emocional). Además, la utilización de estas estrategias le permitirá actuar para resolver el problema exitosamente.

En segundo lugar, bajo el supuesto de que al dejar de intervenir o intervenir menos intensamente sobre los recursos éstos se debi-

litan, se ha podido registrar que efectivamente la interrupción de la intervención influye sobre los progresos logrados en el afrontamiento de la amenaza.

Los resultados indican que las intervenciones integrales sobre los recursos de los niños en situación de riesgo ambiental parecen tener un importante efecto positivo sobre su desarrollo, y se generaliza a un afrontamiento más funcional de la amenaza, pero para que la intervención mantenga e incluso mejore su efectividad sobre los recursos es necesario que sea intensiva y continuada en el tiempo (Richaud, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b; Musso, López, Iglesias, 2007; Oros, 2008; Lemos, 2007; Ghiglione, 2007; Lemos, 2009; Iglesia y López, 2009).

Caso 3. Programa *Clima Emocional Positivo en el Aula* (CEPA)

El Programa *Clima Emocional Positivo en el Aula* (CEPA) es un programa desarrollado por la Lic. María Cecilia Marino, psicopedagoga en diversas escuelas primarias y secundarias. Marino funda una institución que se dedica a ofrecer formación en educación emocional y social a maestras y otros profesionales de la educación; y edita libros que tratan estos temas. Se especializa en formar a maestros y psicopedagogos en técnicas y estrategias que pueden aplicarse en educación emocional en las aulas. Su experiencia como

...este programa colabora con el manejo de la impulsividad de los alumnos, la falta de confianza al realizar las tareas, los problemas de concentración, los problemas para integrar diversos contenidos de diferentes temas, (y) la falta de flexibilidad en el pensamiento...

maestra de escuelas primarias y su trabajo como profesora universitaria le ayudan a comprender las necesidades de los docentes y de los alumnos al mismo tiempo. Así la Lic. Marino comienza trabajando con docentes en diferentes escuelas (tanto primarias como secundarias) liderando un equipo de psicopedagogas. También, escribe un libro denominado *Educación Emocional: Programa de Actividades para Nivel Inicial y Primario* (Cappi, Christello y Marino, 2011) con dos colegas y promueve la capacitación de las maestras en competencias emocionales y sociales. Ha diseñado un conjunto de herramientas para las maestras que promueven un clima emocional positivo en las clases y responden a las necesidades específicas de niños comprendidos entre las edades de 5 y 9 años. Estos materiales se dividen en dos grupos a) los que se utilizan con toda la clase, y b) los que se utilizan individualmente. El objetivo es lograr que las maestras desarrollen sus propios recursos potenciales especialmente en lo referido a sus habilidades personales, emocionales y comunicacionales.

Este Programa tiene diferentes objetivos:

- A** Promover habilidades metacognitivas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- B** Colaborar en crear climas positivos que reduzcan conflictos y ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- C** Dar a las maestras la oportunidad de re-

formular sus prácticas, reflexionar sobre ellas y capacitarse profesionalmente.

- D** Desarrollar la autoestima, la autonomía y el autoconocimiento de los niños para que puedan regular sus comportamientos.

La formación incluye conceptos tales como la inteligencia emocional de los niños y las funciones del cerebro en relación con las emociones en el contexto escolar. Este enfoque se aplica en temas de educación emocional, conciencia emocional, autoestima y habilidades sociales. También provee un vocabulario emocional y da importancia a la comprensión de las señales no verbales. También se enfatiza la importancia de saber escuchar y comunicar sin violencia. Propone la meditación y relajación física y la respiración y otras técnicas para tranquilizar a los niños. La música se considera uno de los medios más importantes para redireccionar las emociones. En este sentido, este programa colabora con el manejo de la impulsividad de los alumnos, la falta de confianza al realizar las tareas, los problemas de concentración, los problemas para integrar diversos contenidos de diferentes temas, la falta de flexibilidad en el pensamiento, etc. Como ejemplo de este set de instrumentos diseñados para estos fines se puede mencionar un par de gafas gigantes que son más grandes que la cara de un niño y de un color sumamente brillante. El objetivo de dichas gafas promover la creatividad y la imaginación, por ejemplo, se le pide al niño que se las ponga y se le pregunta: *Qué pen-*

sas que podrías ver si fueras un ... (juguete específico)? se puede cambiar de juguete según lo requiera el niño o las circunstancias, o según las características culturales del niño. O también se puede decir *Estas gafas transforman lo que quieras ver en invisible; ¿qué te gustaría que se transforme en invisible y por qué?* También, si hay un conflicto, la maestra puede darle las gafas a uno de los niños que pelea y preguntarle qué aspectos positivos ve en su compañero. Si la maestra necesita trabajar con alguna emoción en particular puede darle las gafas al alumno y decir que se puede ver el corazón con esas gafas y pedirle que cuente qué sentimientos puede ver allí.

Otro elemento interesante es un colorido y brillante sombrero de copa que se usa para promover la creatividad y la imaginación. Se le pide a un niño que se lo ponga y que conteste a alguna pregunta como si fuera un personaje por ejemplo Papá Noel. El sombrero se puede usar si es el cumpleaños de algún alumno para destacarlo en su día y recibir los mejores deseos de sus compañeros. Los niños también pueden usar el sombrero para jugar a representar un determinado sentimiento como por ejemplo tristeza o ira.

Hay un Manual para el Docente donde se explica el objetivo, el marco teórico y la manera de utilizar cada uno de los elementos que conforman este set y que incluye algunas recomendaciones precisas.

Este Programa ha dado muestras (Cappi, Christello y Marino, 2011) de poder ayudar a los maestros a crear un clima placentero en el cual trabajar y sentirse satisfechos con sus procesos de enseñanza. También desde el punto de vista de los niños, se observa que pueden expresar sus sentimientos, regular sus emociones y mejorar sus relaciones interpersonales. Una extensa lista de escuelas de diferentes partes de Argentina, especial-

mente de la Provincia de Buenos Aires, están adoptando este Programa para sus niveles primarios. Reciben una formación intensiva y comienzan a usar el set de herramientas para promover el entrenamiento de las maestras en las competencias socioemocionales involucradas. Muchos testimonios reconocen que los alumnos muestran cambios importantes en sus comportamientos y en las relaciones interpersonales y que el clima del aula mejora como consecuencia. Aun cuando todo depende de la buena voluntad de los maestros o de algunos directores interesados en transformar el clima del aula, probablemente estemos ante uno de los mejores comienzos ya que se está propagando gracias a la recomendación de los propios docentes. Los maestros saben lo que es bueno para sus clases, así que es un comienzo esperanzador de algo nuevo.

Conclusiones

El día 18 de mayo de 2008, en El Salvador, los ministros de Educación Iberoamericanos adoptaron una decisión que puede ya considerarse como histórica: impulsar el proyecto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), 2010). La elección del momento no fue casual. El proyecto se presentó en la antesala de la década de los Bicentenarios de las Independencias de la gran mayoría de los países Iberoamericanos (2010-2020), y lo hizo con la intención de aprovechar la motivación que una efeméride histórica de tal magnitud iba a generar en las sociedades iberoamericanas. Sus objetivos eran enormemente ambiciosos: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se trataba de abordar con decisión, y de una vez y para siempre, retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, explota-

En Argentina , se estima que en 2011 el 23,7% de los niños y niñas menores de 6 años vivían en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (EDSA, 2011).

ción laboral infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y Se pretendía hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC a la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. Es necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI y como apostó aquel escritor americano:

Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

Gabriel García Márquez. *La soledad de América Latina*.

Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel

En el caso de la Argentina de las últimas décadas, se destaca la dominancia de factores de contexto, tales como la situación económica, el marco político-institucional y las condi-

ciones sociales de origen (en términos de capital educativo, patrimonial y de recursos de ingresos familiares), que constituyen un conjunto de factores cuyo desempeño parece haber distribuido de manera desigual oportunidades, trayectorias y transiciones de vida sobre las nuevas generaciones, poniendo en evidenciala existencia de crecientes desigualdades en la vivencia de la niñez. Las oportunidades que tienen los niños y niñas de sostener la vida y desarrollar su máximo potencial suelen reducirse en hogares en situación de pobreza. No son pocas las investigaciones que han mostrado que un medio ambiente empobrecido (con bajo clima educativo, vivienda precaria, entre otros) representa un factor que vulnera el derecho de los niños y niñas a un pleno desarrollo. Estudios propios y ajenos describen la fuerte asociación entre pobreza económica, precariedad laboral y malestar psicológico. Las dificultades socioeconómicas, de vivienda, la inseguridad alimentaria, entre otros tantos problemas sociales, inciden en la calidad de los vínculos parentales y el entorno de crianza y socialización del niño. En Argentina , se estima que en 2011 el 23,7% de los niños y niñas menores de 6 años vivían en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (EDSA, 2011).

La escolarización propuesta desde una educación que incluya lo emocional y lo social, necesita estar acompañada de políticas diseñadas desde una perspectiva integradora para garantizar mayor equidad y efectivas oportunidades de inclusión social. En la actualidad, en este sistema educativo conviven diferen-

tes modalidades de gestión, se reconoce la existencia de diferentes formas, modelos y rutinas de trabajo, así como de una desigual e injusta distribución de recursos pedagógicos. Esto supone desarrollar un especial esfuerzo por unificar objetivos, métodos y propósitos, así como también garantizar la infraestructura y los recursos didácticos y humanos que sustentan la educación, y en especial a la inexistente inserción de la educación emocional y social en el currículo vigente, en el lugar de prioridad que merece tener. Por otra parte, este esfuerzo también debe estar acompañado de una labor integral de formación, concienciación y sensibilización de los adultos de referencia de los niños/as; y de los recursos humanos involucrados en la educación, en la importancia de su rol en la formación y cuidado de los niños. La inversión en la calidad de vida infantil está estrechamente asociada con el desarrollo social futuro. En este sentido, avanzar en programas educativos que incluyan lo emocional y lo social en la niñez no sólo implica desarrollar la calidad de vida hoy sino también abogar por una vida plena para las nuevas generaciones (ciudadanos con salud física y mental, con capacidad productiva y de integración social). En países como el nuestro, en el que las desigualdades sociales se revelan persistentes, parece esencial comenzar a definir los problemas del desarrollo humano en el inicio de la vida. El desafío es promover el Desarrollo Integral adhiriendo a la propuesta definida por UNESCO como Atención y Educación Integral de la Primera Infancia (AEPI). Este concepto alude a servicios y programas que: *contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales.*

En Argentina es necesario incluir la Educación Emocional y Social desde la infancia porque la atención de la dimensión emocional implica atender a: *la necesidad de garantizar la presencia de un adulto como referente o figura de apego con quien establecer un vínculo y un tiempo adecuado para sostener y fortalecer al niño. La familia y la escuela se constituyen en lugares privilegiados en el que éstos construyen su subjetividad.*

Estos principios son vertebradores de las intervenciones en esta franja etérea. La manera de organizar las ofertas deben pensarse de modo creativo y acorde a las necesidades de los niños y sus familias, rechazando reproducir mecánicamente el formato de la escuela tradicional o de modelos que no hayan sido adaptados a la realidad en la que el niño se encuentra inserto.

En su conjunto los casos expuestos en el presente artículo aunque reflejan avances y horizontes promisorios aun dan cuenta de injustas desigualdades sociales ya que muy pocos son los beneficiados por la inclusión de algún programa de Educación Emocional y Social en Argentina. Dar respuesta a los retos de innovación y desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas supone reconocer la necesidad de una nueva vinculación con el conocimiento, que replantee los estilos de enseñanza y los marcos en que los aprendizajes son posibles. Tenemos la certeza de que Argentina como país se merece este debate tan necesario como significativo y no perdemos la esperanza de que la deuda emocional y social con la educación pronto será saldada.

Notas

- ¹ La CGE define niños en riesgo: a) aspectos académicos: repetidores, sin progresos en matemática o lectura, bajo CI, exámenes reprobados, deberes incompletos diariamente, rendimiento irregular, pocos o ningún hábito de estudio; b) comportamiento personal: dificultades para aceptar la autoridad, incapacidad para resolver problemas, sin cambios luego de recibir sanciones disciplinarias, sin capacidad para expresar emociones, sin participación en las actividades escolares, con malas estrategias de afrontamiento del estrés, incapaz de tener amigos, incapaz de afrontar nuevas situaciones; c) situaciones familiares: aquellos niños que han pasado por institutos de menores, adoptados, con padrastros o madrastras, con padres desempleados o sin trabajos estables, con pérdidas recientes, con pobre uso del lenguaje en sus familias, refugiados o inmigrantes, bajos niveles educativos de las madres; d) relación familia-escuela: negligencia, llegadas tarde a la escuela, falta de apoyo en el hogar, ausencias en la escuela por más de veinte días y frecuentemente faltas a escondidas de los padres.
- ² Asentamientos de emergencia: es el nombre que se da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por la densa multiplicación de casas precarias. Estos asentamientos aparecen en Argentina luego de la crisis de los treinta y fueron creados por migrantes de las provincias a la capital donde existían mejores oportunidades laborales.

Bibliografía

- Archibald, S.J. & Kerns, K. (1999). Identification and description of new test of executive functioning in children. *Child Neuropsychology*, 5(2), 115-129.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., & Berchara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800.
- Bisquerra, R. (2000). Educación Emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-183). Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Bilbao, España: Praxis.
- Bosio, Colantuone, Maziotti & Paturlane (2011) *Click de Emociones* Ed. Proyecto CEPA: Buenos Aires
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. and Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*.
- Cappi, G., Christello, M. & Marino, M.C. (2011) Educación emocional. *Programa de actividades para nivel inicial y primario* Buenos Aires: Ed. Bonum
- Caruso, A., & Mikulic, I.M. (2009). Evaluación psicológica de la familia con un bebé en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatológicos (UCIN): construcción de un inventario para evaluar el Potencial Resi-

- liente Familiar (IPRF). *XVII Anuario de Investigaciones*, 17,159-168. ISSN 1851-1686.
- CASEL (2006). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <http://casel.org>
- Davalillo, B. I. L. (2003) *Dirigir y Educar en Inteligencia Emocional*. Disertación VII Congreso de Educación y Gestión. 13-15, November, 2003
- EDSA (2011). Encuesta de la Deuda Social Argentina. Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires.
- Eurydice (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education*. Series: Survey (Vol 5). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., & Soldevila, A. (2002) *Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria*. *Educar*, 30, 159-167.
- García Labandal, L. (2009). El afrontamiento del primer año de la escuela secundaria: Estudio de la relación entre prácticas docentes y conductas resilientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de adolescentes que asisten a escuelas secundarias públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Masters Thesis unpublished.
- García Marquez, G. (1982) *The solitude of Latin America*. Nobel Prize Acceptance Speech delivered to the Academy.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995) *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis. México.
- Ghiglione, M. E. (2007). Percepción de autoeficacia y logro académico en niños frente al fracaso reiterado. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 317-337). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Graczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elías, M.J., Greenberg, M.T., Y Zins, J.E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Green, J.M., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representation in young school-age children—the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, 2(1), 42-64.

- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). *The science of emotional intelligence*. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Guerrero, A. & Vera-Villaruel, P.E (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas: un estudio descriptivo. *Universitas Psychologica*, 2, 21-26
- Hatch, T., & Gardner, H. (1993). Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence, In G. Salomon (Ed.) *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Iglesias, F., & López, M. (2009). *Promoviendo las Habilidades Sociales en la Escuela*. Jornada de Capacitación Docente: 29 - October - 2009, Santa Fe, Argentina.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (2000). *K-BIT, Test Breve de Inteligencia de Kaufman* (Kaufman Brief Intelligence Test, KBIT). Madrid: TEA Ediciones.
- Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. y Álvarez. (1998) *La pobreza desde la mirada de la resiliencia. En construyendo en la adversidad*. Chile: CEANIM.
- Lemos, V. (2009). *Promoción de la conducta Prosocial Infantil en Contextos de Riesgo por Pobreza*. Jornada de Capacitación Docente. 29 - October - 2009. Santa Fé, Argentina
- Lemos, V.N. & Richaud de. Minzi, M.C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños. *Universitas Psychologica*, 3, 879-891.
- Martínez Larrechea, E. & Chiancone, A. (2010). *Políticas educativas en el Cono Sur Buenos Aires*. Editorial grupo Magro: Buenos Aires
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Melillo, A., & Suárez Ojeda, E. N. (2002) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescents. Factorial validity and reliability of Optimal Experience (Flow) Questionnaire in chil-

- dren and teenagers. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 159-178.
- Mikulic, I.M. (2013) *Inventario de Competencias Socio Emocionales (ICSE)*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I.M. (2004) *Inventario de Calidad de Vida Infanto-Juvenil*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires.
- Mikulic, I. M.(2004). La construcción y uso de instrumentos de evaluación en la investigación e intervención psicológica: El Inventario de Calidad de Vida percibida, *Anuario de Investigaciones XII*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.2004. Tomo I, 193-202. ISSN 0329-5885.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. (2003). Resiliencia y Calidad de Vida: Nuevos aportes para la Evaluación Psicológica en Contexto Carcelario. *XI Anuario de Investigaciones*, Tomo II, 162-165, Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. (2007). Resiliencia: *Aportes de la Entrevista ERA a la Evaluación Psicológica de Factores de Riesgo y de Protección y Potencial*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I. M., & Fernández, G. (2005). Importancia de la Evaluación Psicológica de las Fortalezas en Niños y Adolescentes. *Anuario de Investigaciones XIII. Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Tomo I, 279-288. ISSN 0329-5885.
- Mikulic, I. M. & García Labandal, L. (2006) *Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Prácticas Docentes EPD*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I. M., & García Labandal, L. (2008) *Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Fortalezas en Niños y Adolescentes en Contexto Educativo EFNA-E*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires..
- Musso, M., López, M., & Iglesia, F. (2007). Autorregulación y habilidades sociales: intervención en una población infantil de riesgo por pobreza. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconagua.
- Núñez, Rodolfo (2005). Resiliencia y Pedagogía Ignaciana, Tesis Licenciatura. IPHC (Unpublished)
- Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Fundación Arcor (2009). *Exclusión y déficit educativo en las dos puntas del trayecto escolar*. Boletín 1 Año 2009. Buenos Aires.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Fundación Arcor (2010). *Grandes desigualdades sociales en las oportunidades de socialización más allá de la escuela*. Boletín 1 Año 2010. Buenos Aires.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Fundación Arcor (2012). *Educación Inicial y desarrollo en la primera infancia*. Boletín 1 Año 2012. Buenos Aires
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021*. La

- educación Metas Educativas 2021 que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid:
- Oros, L. B. (2008a). Avances metodológicos en la evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar*, 8, 20-33.
- Oros, L. B. (2008b). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25 (2): 181-196.
- Oros, L. B. (2008c). *Eficacia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en preescolares en situación de pobreza*. III Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. Buenos Aires, Argentina
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Peña del Agua, A.M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Richaud de Minzi, M.C. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. In M.C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.). *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza. Chapter. 13. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Richaud de Minzi, M. C. (2008a). *Desarrollo cerebral infantil y pobreza. Posibilidad de intervención para el fortalecimiento de recursos*. Conference in Physician Association of Argentina. Buenos Aires, 19 September 2008.
- Richaud de Minzi, M. C. (2008b). How to reinforce psychological resources in children at risk through poverty. Invited Symposium *Development of Psychological and Biological Resources in Children at Risk* XXIX International Congress of Psychology. Berlin, Germany, July, 2008
- Richaud de Minzi, M. C. (2008c). *Pobreza, desarrollo cerebral y recursos psicológicos*. Conference *Jornada sobre Pobreza y Psicología* organized by Argentine Catholic University. Buenos Aires, Argentina, 8 May 2008.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009a). *Planes y programas para combatir la pobreza en la*

- Argentina Invited Simposium *Psicología y pobreza. ¿Qué están haciendo los gobiernos latinoamericanos en la lucha contra la pobreza?* XXXII Interamerican Psychology Congress. Guatemala, 28/6-1/7, 2009.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009b). *Riesgo socio ambiental y desarrollo cerebral en niños en pobreza*. Conference XXXII Interamerican Psychology Congress, Guatemala, 28/6-1/7, 2009.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books
- Salvia, A. (2011) *Deudas sociales en la Argentina posreforma. Algo más que una pobreza de ingresos*. Ed. Biblos: Buenos Aires
- Seligman, M.E & Christopher, P. (2000) *Positive Clinical Psychology. Web Page Positive Psychology Center*. www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm
- Seligman, M.E.P. (1999) The president's address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Simonton, D. & Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology*. 9 (2), 99-102.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
- Sosa Cabrios, M.C. (2012) *No quiero pelear!* Ed. Proyecto CEPA: Buenos Aires
- Sternberg, R.J. (1995). What it means to be intelligent: The triarchic theory of human intelligence. In W. Tomic (Ed.) *Textbook for undergraduate intelligence course*. Amsterdam: The Netherlands: The Open University.
- Takši , V. (2002). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije) Emotional Skills and Competence Questionnaires (ESCQ). In: K. Lackovi -Grgin. & Z. Penezi . *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata*. The collection of psychological instruments. Faculty of Philosophy in Zadar.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University Chicago Press.
- UNICEF (1989) Convention on the Rights of the Child
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas* Ed. Grao: Madrid
- Vanistendael, S. (1995). Cómo crecer superando los percances (Growing and overcoming obstacles). Cuadernos del BICE,

Oficina Internacional Católica de la Infancia: Ginebra, Suiza

Vázquez, C. (2006). *La psicología positiva en perspectiva*. Papeles del Psicólogo, vol. 27 (1)

Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1: 1-42.

Vera Poseck, B. (2006) *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Papeles del psicólogo, 27 (1), 3-8.

Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson

Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence scale*. Baltimore: Williams and Wilkins.

World Education Forum. Latin American Settlement. (2000) Dakar

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Apéndice A

Instrumentos de Evaluación Psicológica usados en el Programa Sin Afecto no se Aprende ni se Crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos

Tarea de Historias de Apego para Niños (Manchester Child Attachment Story Task, Green, Stanley, Smith y Goldwyn, 2000) que identifica y clasifica los patrones de apego de niños de 5 a 8 años a través de sus representaciones simbólicas, activadas lúdicamente.

Inventario argentino de la percepción que los niños tienen de la relación con sus padres para niños de 4 -5 años (Ciipme-Conicet). Objetivo: percepción del niño acerca de la relación con madre y padre.

Cuestionario argentino de afrontamiento para niños (Ciipme-Conicet). Objetivo: evaluación del afrontamiento a partir de las escalas: Análisis lógico, Reestructuración cognitiva, Evitación cognitiva, Búsqueda de apoyo, Acción sobre el problema, Búsqueda de gratificaciones alternativas, Control emocional, Paralización y Descontrol emocional.

Test breve de inteligencia de Kaufman, KBIT (Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L., 2000). Objetivo: puede ser utilizado como screening para evaluar habilidades relacionadas con el aprendizaje escolar. Permite obtener una medida de inteligencia verbal y no verbal.

Prueba de escritura de palabras (Borzzone & Diuk, 2001). Objetivo: Esta prueba de escritura de palabras consiste en un dictado de tres series de palabras, que permite medir el grado de conciencia fonológica alcanzado.

Test de emparejamiento de figuras conocidas (MFFT20 - Cairns & Cammock, 1978). Objetivo: constructo reflexividad-impulsividad.

Tarea Sol-Luna Tipo Stroop (Versión adaptada de Archibald & Kerns, 1999). Objetivo: evaluación de la atención selectiva y el control inhibitorio