

Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos

Se presentan los resultados de un estudio cualitativo respecto del bienestar socio-emocional de estudiantes chilenos, orientado a identificar desde la perspectiva de los estudiantes sus necesidades y cómo los contextos educativos favorecen –o no– un desarrollo social-emocional integrado. Los resultados principales muestran la importancia de las relaciones interpersonales en el espacio educativo y cómo éstas generan ambientes afectivos y determinan la manera en que cada niño y niña enfrenta y significa su experiencia escolar. Se identificó también la carencia de estrategias no-violentas de resolución de conflictos y de espacios de optimismo. Finalmente se discute sobre las formas de favorecer apego escolar.

Palabras clave: bienestar socio-emocional, contexto escolar, percepción de estudiantes, desarrollo socio-emocional.

Socio-emotional Wellbeing in Educational Contexts: Perception of Chilean Students

This paper presents the results of a qualitative study on socio-emotional wellbeing in Chilean students aimed at identifying, from the students' own perspective, their needs and how educational contexts foster—or not—an integrated social-emotional development. Main results show the importance of interpersonal relationships within educational contexts and how they foster affective environments and determine how each child copes with and represents his or her school experience. Lack of

¹ El presente artículo es parte de un proyecto financiado por Fondecyt, Gobierno de Chile (proyecto N°. 1070851, Investigadora Principal: Neva Milicic).

Eb017

Christian Berger

Universidad Alberto Hurtado,
Chile
cberger@uahurtado.cl

Neva Milicic¹

Pontificia Universidad
Católica de Chile
nmilicic@uc.cl

Lidia Alcalay

Pontificia Universidad
Católica de Chile
lalcalay@uc.cl

Alejandra Torretti

Pontificia Universidad
Católica de Chile
atorretti@arauco.cl

María Paz Arab

Pontificia Universidad
Católica de Chile
marab@uc.cl

Bernardita
Justiniano

Pontificia Universidad
Católica de Chile
bjustini@uc.cl

non-violent conflict resolution strategies and spaces characterized by optimism were identified. Finally, ways to promote school attachment between students, teachers, and the school community are discussed.

Keywords: socio-emotional wellbeing, educational context, students' perceptions, socio-emotional development.

1. Introducción

El vertiginoso desarrollo científico y tecnológico que presenta la sociedad actual ha generado una serie de cambios y desafíos que no han sido necesariamente acompañados por un desarrollo paralelo de habilidades, competencias e instancias orientadas a favorecer una convivencia social más justa y armónica. A pesar de los esfuerzos realizados, frente a problemáticas de relevancia social como aquellas relacionadas con la salud mental, la violencia, el consumo de drogas, la delincuencia y creciente marginación, entre otras, no se ha logrado encontrar soluciones significativas, e incluso puede observarse un deterioro del bienestar psicosocial.

Los cambios antes aludidos son de difícil anticipación; por lo mismo, entregar herramientas específicas a los niños de hoy para que puedan enfrentar el mundo que les tocará vivir es una tarea de gran dificultad y que no asegura su éxito. Formar en temas específicos, en este sentido, pierde relevancia. Parece ser que habilidades transversales, y especialmente aquellas relacionadas con la capacidad de establecer vínculos interpersonales, constituye un elemento que trasciende la época particular (Goleman, 2006).

La escuela es el primer espacio público de aprendizaje de códigos de vida comunitaria fuera de la familia; probablemente es el espacio en el cual las relaciones humanas allí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social. Por lo tanto, si en el contexto escolar se privilegia la transmisión de contenidos en desmedro de las otras dimensiones de la experiencia humana que igualmente se viven en la escuela, no se generarán experiencias de convivencia sanas, enriquecedoras y aportadoras para el desarrollo personal y para una convivencia escolar y social democrática (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2003).

Sin embargo, las instituciones educacionales no escapan a la situación antes descrita. En un estudio preparado para la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Barker, 2002), se señala que los cambios sociales y culturales se asocian al incremento en las tasas de problemas psicológicos en adolescentes y jóvenes, como también a problemas psicosociales y al establecimiento de una cultura de pares que los potencia (si bien existe gran heterogeneidad en lo que respecta a la cultura juvenil). En la misma línea, diversos estudios han destacado que la preocupación por los ambientes afectivos y el estilo de relaciones interpersonales establecido en la escuela son factores moderadores de dificultades en el desarrollo socio-afectivo y en la aparición de conductas antisociales y de riesgo (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001; Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997). Lo anterior se relaciona con la percepción de

un aumento de los problemas de salud mental en los niños, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo (Marchesi, 2004). Casullo (2005) plantea que si bien existen pocos estudios publicados sobre depresión en adolescentes latinoamericanos, su prevalencia durante esta etapa es importante y similar a la de adultos jóvenes (ver también Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006). Así mismo, la tasa de suicidio entre adolescentes ha aumentado en los últimos años (Facio et al., 2006). A su vez, los estudios de seguimiento de niños que presentan problemas de psicopatología en la edad escolar sostienen que estos problemas constituyen un indicador de alto riesgo respecto a la presencia de trastornos severos en la adolescencia y la adultez (Florenzano, 2002; Cairns & Cairns, 1994). Como plantea Bisquerra (2003), muchos de los problemas antes descritos tendrían un fondo emocional; de ahí entonces la importancia de reforzar esta dimensión.

Un mayor énfasis en el desarrollo socio-emocional de los estudiantes en el contexto escolar no es sólo relevante desde el punto de vista de la salud mental y el desarrollo social y emocional, sino también desde el punto de vista académico (Hernández, 2005). Un estudio que estimó la influencia relativa de 30 categorías diferentes sobre el aprendizaje de variables educacionales, psicológicas y sociales, demostró que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico (Wang, Haertel, & Wålberg, 1997). En esta misma línea, también se ha demostrado que satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes aumenta su capacidad para el aprendizaje, incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas, la motivación por el aprendizaje, el compromiso con la escuela y el tiempo dedicado a las tareas. También mejora la asistencia y las perspectivas laborales futuras, al mismo tiempo que se reducen las suspensiones, expulsiones, repitencias y deserciones (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999; Malecki & Elliot, 2002). Como señala Cohen (2003), existe una creciente preocupación al comprobar el aumento de casos de niños angustiados y perturbados que no sienten motivación por el estudio. Otras implicancias del desarrollo socio-emocional en contextos educacionales se relacionan con menores índices de violencia escolar y específicamente matonaje (Espelage, Mebane & Adams, 2004), menor rechazo por parte de sus pares (Bierman, 2004), y disminución de conductas antisociales y de riesgo en general.

Frente a estas problemáticas, cada vez con mayor insistencia se le pide a la escuela que se haga cargo de ellas a través del proceso formativo. Precisamente entre los objetivos centrales de la educación escolar destaca el proporcionar a los estudiantes una formación integral, que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar efectivamente en la construcción de la sociedad (expresados por ejemplo en la política de convivencia escolar y los objetivos transversales del Ministerio de Educación de Chile, 2002; 2003). Mediante esta formación se debería posibilitar que los alumnos, como futuros ciudadanos, reflexionen, construyan y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia tales como el respeto, la participación y el diálogo, los que sirvan en última

ESTUDIOS
BIENESTAR
SOCIO-ECONÓMICO EN
CONTEXTOS ESCOLARES:
LA PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES CHILENOS

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

instancia para construir una sociedad más humana, equitativa y sostenible en el futuro (Palos, 2000). Como plantean Extremera y Fernández-Berrocal (2003), la emergencia de nuevos paradigmas relacionados con la inteligencia emocional hace necesario desarrollar formas alternativas de inteligencia, complementarias a las demás y que requieren para su desarrollo contextos educativos más amplios y no focalizados exclusivamente en los modelos tradicionales de inteligencia.

A pesar de la evidente necesidad, el desarrollo socio emocional ha sido un área sub-investigada, muchas veces quedando en segundo plano dado el énfasis otorgado al desarrollo cognitivo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002). En la actualidad existe una creciente conciencia de que el desarrollo socio-emocional es un área que ha quedado en segundo plano, pero que es necesario abordarla de forma sistemática (Shapiro, 1997). El énfasis puesto en los últimos años en temas de convivencia escolar, educación en valores, todos ellos paralelos a la emergencia –al menos a nivel de opinión pública– de diversas problemáticas en el contexto escolar (violencia escolar, distintas formas de abuso, prevalencia de trastornos afectivos, entre otros), hace necesario un abordaje en profundidad del tema. Si bien su inclusión como un elemento transversal es importante, es necesario darle un espacio propio y sistemático dentro del currículo. Para ello, un camino necesario es escuchar las voces de las niñas, niños y adolescentes respecto de sus necesidades y preocupaciones (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2001). Con frecuencia lo que ocurre es una falta de diálogo e integración entre las necesidades de los niños y la oferta del mundo adulto (Berger, 2004), lo cual dificulta el desarrollo integral de éstos últimos.

1.1. Aprendizaje socio-emocional

El aprendizaje social y emocional es el proceso de desarrollar competencias sociales y emocionales básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva. En otras palabras, implica el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aumenten la capacidad de la niña o niño de conocerse tanto a sí mismos como a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad (Cohen, 2003). En este sentido, el aprendizaje socio-emocional provee a los establecimientos educativos con un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000).

Ladd, Birch y Buhs (1999) identifican cuatro signos de un buen aprendizaje socio-emocional en la infancia: a) interacciones positivas con los profesores; b) representaciones positivas de sí mismo derivadas de buenas relaciones de apego; c) conocimientos de las emociones; y d) habilidad para regular las emociones. Los niños y jóvenes que son social y

emocionalmente competentes se llevan bien con los otros, saben cómo comunicarse efectivamente, son cooperativos, negocian con los demás para resolver los problemas, poseen buenas destrezas para decir que no, saben cuándo y dónde buscar ayuda, realizan una contribución positiva a sus familias y a la comunidad.

La ligazón entre emoción y cognición es muy significativa. Un estudio de Harden y Pihl (1995) muestra que niños de escuela primaria que tenían una inteligencia sobre la media pero que se desempeñaban pobremente en el aula, eran impulsivos y ansiosos. Estos niños, que tienen más riesgo de fracaso académico y otros problemas psicosociales, presentan a la base dificultades emocionales. En cambio, los niños que tienen un aprendizaje social y emocional positivo, se adaptan con facilidad a las nuevas experiencias y desarrollan una actitud positiva hacia el colegio en la educación básica (primaria), lo que se refleja generalmente en logros académicos. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) encontraron que estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional presentan mayor bienestar emocional y psicológico (menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos), concluyendo que componentes no académicos inciden en el rendimiento escolar.

Si bien en la actualidad no se pone en duda la importancia del aprendizaje socio-emocional, también resulta evidente que se trata de un concepto complejo y difícil de delimitar, ya que puede incluir variadas competencias y áreas no necesariamente restrictivas a esta dimensión del desarrollo. Resultado de ello es que ha sido usado muchas veces de manera poco rigurosa (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Fruto de lo anterior, por ejemplo, es el sobre énfasis que se ha puesto en los últimos años a la idea de auto-control emocional. En gran parte responsabilidad de los profesionales de la salud mental², se ha transformado en un discurso muy común la importancia de controlar las emociones. Sin embargo, más que el control de éstas, un buen desarrollo socio-emocional supone su regulación considerando además el contexto. En este sentido, una definición clara de lo que implica el desarrollo socio-emocional requiere de una revisión de algunos paradigmas y conceptos a la base: la inteligencia emocional y la memoria afectiva.

1.2. Inteligencia Emocional

Entre los primeros autores que describieron la inteligencia emocional están Mayer y Salovey (1997), quienes la definieron como el conjunto de habilidades que explican cómo la percepción y comprensión emocional varían en su exactitud entre las personas, y que considera las siguientes áreas y destrezas: percibir y expresar emociones; asimilar las emociones en el pensamiento; comprender y analizar las emociones, y regular

² Para una reflexión sobre posibles consecuencias de esta perspectiva psicológica en relación a lo socio-emocional, véase el trabajo de Marina (2005).

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

reflexivamente las emociones. Bar-On (1997), por su parte, ha definido la inteligencia emocional como un espectro de habilidades no cognitivas y de competencias y destrezas para lograr éxito al enfrentar las demandas y presiones del ambiente. El autor distingue entre destrezas intrapersonales (auto-conciencia emocional, asertividad, auto-evaluación, independencia y auto-actualización) e interpersonales (relaciones interpersonales, asertividad, responsabilidad social y emocional). Incluye también habilidades relacionadas con el manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) y el ánimo general (felicidad y optimismo). En general, existe consenso entre los diversos autores en que las habilidades que componen la inteligencia emocional se cuentan el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Bar-On, 2000; Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Shapiro, 1997).

La concepción del aprendizaje socio-afectivo, y más ampliamente la noción de desarrollo personal de divulgación en contextos no-académicos, ha tenido una influencia significativa de los teóricos de la inteligencia emocional como Goleman (1996) y Mayer y Salovey (1997) entre otros, de los desarrollos en el área de las inteligencias múltiples –aportando los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1994)– y de los autores que han trabajado en programas denominados de “alfabetización” o educación emocional (Alvarez, 2001; Bisquerra, 2000; Renom, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Vernon, 1989). A partir de estos enfoques se han generado programas de desarrollo socioafectivo que han demostrado eficiencia en prevenir problemáticas de salud mental (Greenberg, 1997; Schapiro, 1997; Vernon, 1989) y en el desarrollo de competencias y habilidades emocionales y sociales más generales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Obiols, 2004).

1.3. Memoria Afectiva

El aprendizaje socio-emocional ocurre a través de la experiencia al ir generándose una representación de ésta en la mente, constituyendo una memoria o lógica emocional. Como lo plantea Seligman (2005):

“La abundancia de emociones positivas en los niños pequeños responde al hecho de que este período del desarrollo es fundamental para ampliar y optimizar los recursos cognitivos, sociales y físicos. La emotividad positiva consigue esto de varios modos. En primer lugar genera de manera directa el afán exploratorio lo que a su vez favorece el dominio de la actividad. El dominio genera más sentimientos positivos, pues induce una espiral ascendente de buenas sensaciones, lo que a su vez incrementa el dominio y produce más buenas sensaciones” (pp. 307-308).

Este espiral planteado por Seligman también es aplicable a las emociones negativas (asociada a la depresión), marcando una lógica desde la cual experimentar los recuerdos y pensamientos. Lo que subyace a la idea del espiral se relaciona con la importancia de la memoria autobiográfica y la narrativa personal. En otras palabras, la manera en que cada

individuo da sentido, dentro de una historia, a los eventos que ha experimentado. Lo anterior incluye el impacto de dichos eventos, la intensidad de las reacciones emocionales, las reacciones de otros y el contexto psicosocial.

Taylor (2002) plantea que las primeras experiencias sociales que van dando forma a nuestros modelos o lógicas para comprender el mundo son, en gran medida, de naturaleza emocional. Lo mismo es reforzado por Seligman (2005) al plantear que la emotividad probablemente sea previa a las fortalezas y virtudes y que éstas últimas no sean sino un producto desarrollado en base a dicha emotividad.

En síntesis, puede plantearse que el desarrollo socio-emocional incluye habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las emociones, tanto propias como de los otros, y cómo las integra de manera adaptativa en su vida social. De esta manera, un desarrollo socio-emocional positivo debiera considerar las siguientes dimensiones: conciencia de sí mismo, conciencia de los otros, autorregulación, búsqueda de solución pacífica de conflictos, enfrentamiento de situaciones personales positivas y oportunidades, habilidades de comunicación, entre otras.

2. Metodología

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación que tiene por objetivo final el desarrollo de un programa para favorecer el aprendizaje socio-emocional en estudiantes de 3º y 4º año de enseñanza general básica (EGB) en Chile. Los resultados presentados corresponden a la fase inicial de este proyecto, la cual tuvo por objetivo la identificación de las principales necesidades y fortalezas socio-emocionales de estudiantes de 3ero y 4to año de EGB. Cabe destacar que los autores han realizado diversos estudios en temas relacionados en esta población los cuales sustentan el presente proyecto (Alcalay, Milicic & Torretti, 1996; Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Arón & Milicic, 1999; Arón & Milicic, 2000; Berger, 2001; 2004; Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2001; Milicic, 2001). Se utilizó la metodología de grupos de discusión con guiones semi-estructurados (Canales, 2006) desarrollando cuatro grupos con estudiantes de 3ro y 4to año (dos de cada nivel), distribuidos homogéneamente por sexo y de nivel socioeconómico bajo. Cada grupo estuvo compuesto por 6 niñas y 6 niños, los cuales fueron seleccionados al azar de dos escuelas. La muestra completa incluyó 48 estudiantes (entre 8 y 11 años).

Los grupos de discusión fueron dirigidos por dos profesionales miembros del equipo de investigación, siguiendo una pauta elaborada especialmente para tal efecto (ver Cuadro 1). Cada grupo focal tuvo una duración cercana a una hora y las respuestas fueron grabadas en audio con el consentimiento de todos los participantes y posteriormente transcritas.

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

Cuadro 1.

Preguntas directrices de los grupos de discusión

Dimensión del bienestar socio-emocional	Guión de preguntas
Conciencia de sí mismo: autoconocimiento y conexión con las propias emociones	<p>¿Cómo lo pasas en la escuela? ¿Cuáles son las cosas que más y menos te gustan de la escuela? ¿Porqué? ¿Qué cosas te gustan y no te gustan de tus profesores/escuela/curso? ¿Te has sentido alguna vez mal (abuso, exclusión, invisibilidad) en el colegio? ¿Hay algo que te da miedo/angustia en el colegio?</p>
Conciencia de los otros: toma de perspectiva de la realidad y de las emociones de los demás	<p>¿Cuando estas triste (o algún compañero), como sientes que se portan tus compañeros? ¿Qué te ayuda a sentirte mejor? ¿Qué te gustaría que hicieran para sentirte mejor? ¿Cuando otros están tristes (o con un problema), qué haces? ¿Cómo lo enfrentas? ¿Qué deberían aprender tus compañeros para poder ponerse en los zapatos de los otros? ¿Encuentras que los profesores se dan cuenta cuando haces algo bien/mal? ¿Qué hacen (reconocimiento)?</p>
Búsqueda de solución pacífica de conflictos	<p>¿Qué problemas/conflictos tienen? ¿Cómo los solucionan? ¿Qué y quiénes son los que hace mas difícil la convivencia en la escuela? ¿Qué te hace enojar? ¿Por qué? ¿Qué haces cuando te enojas con alguien? ¿Cómo lo resuelves? ¿Qué hacen los profesores cuando eso pasa?</p>

Cuadro 1. (continuación)

Preguntas directrices de los grupos de discusión

ESTUDIOS
BIENESTAR
SOCIO-ECONÓMICO EN
CONTEXTOS ESCOLARES:
LA PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES CHILENOS

Dimensión del bienestar socio-emocional	Guión de preguntas
Autorregulación: planificación emocional y desarrollo de locus de control interno	¿Qué haces cuando algo o alguien te da rabia? ¿Qué te han enseñado sobre como manejar la rabia? ¿Cuando las cosas no te resultan como esperabas?
Enfrentamiento de situaciones personales positivas y oportunidades	¿Qué cosas buenas te han pasado y como las has aprovechado? ¿Qué tienes que aguantar para alcanzar lo esperado? ¿De qué cosas estás orgulloso, te alegra que hayan pasado? ¿Has pensado en que te gustaría ser cuando grande?
Habilidades de comunicación	Si tienes algún problema, ¿a quien se lo contarías?
Estrategias escolares existentes: factores favorecedores y frenadores	¿Recuerdas alguna actividad que hayas realizado con algún profesor en que hayas aprendido y lo hayas pasado bien, te haya permitido conocerte más a ti o a tus compañeros? ¿Qué características de esas actividades te hace querer participar? ¿Con qué profesor te sientes más cerca y porqué? ¿Cuándo y cómo te hacen sentirte bien/mal los/as profesores? ¿Cómo crees que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor?

Para el análisis de los grupos de discusión se utilizaron los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory, Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Esta técnica establece tres pasos a seguir para el análisis de datos cualitativos. Primero, los datos son codificados en categorías emergentes; esto implica extraer pasajes, conceptos y/o formulaciones que pueden organizarse en categorías. Este proceso implica una constante revisión y reformulación de las categorías en función del nuevo material revisado; en este sentido, para evitar el sesgo del investigador esta codificación fue realizada por el equipo de investigación en conjunto para el primer grupo focal y revisada y modificada a la luz de la codificación de cada nuevo grupo realizado. En una segunda etapa, se realiza una codificación axial en la cual las categorías antes identificadas son organizadas en torno a fenómenos emergentes, de manera de definir una estructura que permita comprender los datos desde el marco conceptual definido. En otras palabras, se identifican elementos claves que permiten articular analíticamente el material analizado. Finalmente se realiza una codificación selectiva, en la cual se organizan las etapas previas en función de un fenómeno que permita dar sentido e integrar los datos recolectados de manera coherente con el

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

modelo planteado. En otras palabras, se obtiene un modelo relacional y descriptivo en relación al objeto en estudio.

3. Resultados

La estructura de la siguiente sección sigue los pasos de la Teoría Fundamentada antes descritos.

3.1. Categorías emergentes

Las categorías emergentes que surgieron de los grupos de discusión son las siguientes (se incluye citas textuales que ejemplifican las mismas):

3.1.a. Situaciones escolares que producen impacto emocional

En primer lugar, los alumnos se refirieron a las situaciones escolares que les producen impacto emocional, asociado a bienestar o malestar, considerando las actitudes y conductas de sus compañeros, sus profesores y sus padres, así como también a otras situaciones escolares como el contexto físico de la escuela y las actividades que realizan con sus profesores. Respecto de sus compañeros, señalan que el apoyo e inclusión generan bienestar, mientras la exclusión, la agresión, la intromisión en espacios de intimidad y las ofensas hacia sus seres queridos se asocian a malestar emocional. Respecto de los profesores, los niños señalan como favorecedores de su bienestar emocional profesores confiables, dispuestos a escucharlos y a dialogar, que los reconozcan, les transmitan cariño y cuidado. Así mismo, destacan profesores con sentido del humor, estrictos y exigentes, pero que también permitan espacios de descanso y diversión, que les ayuden tanto en el trabajo escolar como frente a sus dificultades personales a través de escucharles y aconsejarles y que les ayuden a aprender de sus errores. Por el contrario, profesores que se burlan –o permiten las burlas de sus compañeros–, que toman decisiones injustas sin escucharles o considerar su versión, que generan ambientes de control entre los alumnos o bien que no generan confianza por el incumplimiento de sus promesas, son profesores que los alumnos y alumnas señalan que les hacen sentirse mal. Estos profesores al mismo tiempo se enojan mucho, pierden la paciencia, hablan fuerte o gritan, son estrictos sin favorecer también espacios de juego y no aceptan los errores en términos de poder aprender de ellos.

Respecto de las características escolares, los y las participantes destacaron positivamente actividades escolares al aire libre o fuera de la escuela, actividades de celebración y convivencia, juegos y competencias grupales, actividades que favorezcan la expresión de intereses personales, actividades físicas, extra-programáticas y que integren materiales atractivos. Respecto de la organización de la escuela, señalaron como elementos favorecedores de su bienestar emocional la diversidad de profesores y la permanencia y continuidad de los docentes queridos. Por el contrario, la salida de profesores con quienes han establecido lazos de afecto y la inasistencia de profesores fueron señaladas como factores negativos. Finalmente, las y los estudiantes destacaron como experiencias positivas

la integración social y la amistad y los logros académicos. Experiencias negativas son los fracasos académicos, el aislamiento social, robos al interior de la escuela y accidentes escolares. Los participantes también se refirieron a situaciones que les generan miedo: el fracaso académico y/o bloqueo ante las evaluaciones, accidentes escolares, y daños por parte de adultos externos al colegio; también mencionan repetidamente el temor a abusos sexuales.

“Sí, yo iba caminado con un yogurt en la mano y de repente iba caminando y un cabro [otro niño] de repente, me botó el yogurt y todos se empezaron a reír de mí” (niño, 3ero.).

“Como la conozco más, de todos los profesores, como que la conozco más y le puedo decir más cosas, lo que me incomoda del colegio se lo puedo decir a ella” (niña, 3ero.).

3.1.b. Respuesta emocional y autorregulación

Esta categoría incluye la manera en que los estudiantes manejan emociones tales como miedo, rabia, pena y cómo reaccionan ante la frustración. Las y los participantes refirieron entre sus formas más habituales para manejar emociones el hablar con sus compañeras/os y pedirles ayuda, como también el hablar con adultos significativos (profesores, familiares). Sin embargo, otras estrategias señaladas frecuentemente refieren a un manejo privado de las emociones: escribirlo en un diario de vida, hablar con una mascota o amigo imaginario, llorar o gritar sola/o, o actividades de distracción y evasión. Más preocupante aún es el relato de los participantes respecto de estrategias violentas de resolución de conflictos: no manifestarlo y acumular las emociones, expresarlo agresivamente hacia un objeto, animal o sí mismo.

Específicamente respecto de la reacción ante la frustración, niñas y niños señalan algunas estrategias adaptativas: pedir ayuda a otros, contarlo y compartirlo con otros, buscar otras alternativas de solución y el uso de diversas estrategias de relajación y reflexión. No obstante, también reconocen la reacción fisiológica inmediata que acompaña a las emociones negativas y la baja perspectiva de auto-eficacia relacionada con la frustración. Así mismo, reconocen el uso de acciones agresivas hacia diversos objetos, el enojo con otros, el silenciamiento y el uso de conductas evasivas.

“La verdad es que nunca me ha pasado, pero cuando me enojo intento conversarlo con quien se enojó y si no quiere conversar no le hablo” (niña, 3ero.).

“Cuando yo me enojo algunas veces yo me pego en la mesa, me pego combos” (‘me golpeo con los puños’) (niño, 3ero.).

“Primero les trato de decir algo, pero si siguen como molestando, les pego” (niña, 3ero.).

“A mí me pasa que pierdo la paciencia como que me pongo roja y después subo y pongo música y ahí como que me relajo” (niña, 3ero.).

“Yo se lo contaría (un problema) a la profesora jefe y después en la casa a mi mamá” (niña, 3ero.).

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

“La verdad es que nunca le cuento a nadie sobre mis problemas, pero a veces a mi amiga, y a mi diario de vida. A nadie más” (niña, 3ero.).

3.1.c. Actitud de otros frente a la propia respuesta emocional o regulación desde otros

Se refiere a las conductas y actitudes que otros tienen y que favorecen y/o dificultan la regulación y que se relacionan con su bienestar o malestar. Respecto de sus pares, los y las estudiantes destacan cuando otros se acercan, intentan ayudarles y les manifiestan su cariño e intentan animarlos diciéndoles cosas agradables y positivas o bien desarrollan actividades con ellos. También destacan negativamente las burlas y risas de sus pares ante sus problemas y dificultades.

Respecto de las actitudes y conductas de profesoras/es, los niños y niñas destacan cuando éstos hablan con ellos, se acercan con una actitud cariñosa, los tranquilizan y alegran. Señalan también como positivas algunas conductas concretas, tales como ayudarles a buscar quién los pueda ayudar y contactarse con los padres o los tutores. Entre las actitudes y conductas de los docentes que describen como asociadas a malestar destacan los regaños y castigos y conductas de no-contención tales como el no escuchar por parte de docentes y mandarlos fuera del aula o bien simplemente decirles que dejen de llorar.

“Yo tengo a mis compañeras por ejemplo la Carol cuando yo me siento mal me hace cariño, como que me consuela... es cariñosa” (niña, 3ero.).

“Bien, porque la tía se fijó en lo que yo hacía sin que yo me esforzara por hacerlo, porque yo siempre lo hago” (niña, 3ero.).

3.1.d. Actitud personal frente a la respuesta emocional de otros; empatía

Esta categoría refiere las actitudes y conductas que las y los niños relatan de sí mismos que pueden ayudar a los demás a sentirse bien y que les permiten empatizar con otros. Entre ellas destacan el hablar con el otro, acompañarlo y consolarlo, aconsejarle y buscar soluciones y/o ayuda en conjunto, compartir con él, jugar y alegrarlo. También plantean como una manera de apoyar a otros el agredir y/o exigir una reparación a quien hizo un daño. En términos conductuales, destacan la importancia de preguntarle al otro qué le pasa, tener paciencia y consideración y pensar que a uno puede sucederle algo similar.

“Es que yo cuando un compañero está triste así como que voy y le pregunto lo que le pasa y lo consuelo, juego con él, le convido colación” (niña, 3ero.).

“...le cuento chistes y lo invito a jugar” (niño, 3ero.).

3.1.e. Conflictos Interpersonales

En relación a los conflictos interpersonales que los y las estudiantes relatan haber vivido en la escuela, destacan situaciones de agresión y problemas relacionados con dinámicas de abuso, exclusión e injusticia. En concreto, señalan situaciones de agresión física (tanto concretas como el desafío a pelear y amenazas físicas), agresión psicológica (burlas, ofensas) y agresión social (desvalorización, comparaciones negativas, marginación, mentiras y ofensas a personas

queridas y/o cercanas). Así mismo, señalan que algunos problemas se generan por conflictos de lealtades.

“Me siento bien cuando una niña me invita a jugar y cuando me siento mal cuando yo quiero jugar un juego y me dicen no tú no puedes jugar porque tú no eres para esta edad” (niña, 3ero.).

“Es que yo tenía más susto, porque a mí me sacan a mi mamá y me dicen puros garabatos y ahí sí que no es lo que me gusta a mí, porque si me sacan a mi mamá yo me tengo que defender; porque mi mamá, no es nadie para venir a tratarla mal” (niño, 4to.).

ESTUDIOS
BIENESTAR
SOCIO-ECONÓMICO EN
CONTEXTOS ESCOLARES:
LA PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES CHILENOS

3.1.f. Estrategias de resolución de conflictos interpersonales

Frente a los conflictos señalados en el punto anterior, entre las estrategias que los estudiantes relatan usar pueden identificarse aquellas más adaptativas, entre las cuales los participantes señalan el diálogo (o intento de diálogo), la búsqueda de conexión tanto con las propias emociones como con las del otro (empatía), la reparación y el pedir perdón, el pedir ayuda a un adulto del colegio (distinto de “acusar”, estrategia que también se utiliza) y el intentar relajarse. También se observan estrategias relacionadas a resultados negativos, entre las cuales se destacan con gran frecuencia la agresión y las peleas; así mismo, los estudiantes plantean la negación y/o evasión del problema, la exclusión del otro, el recurrir a grupos con más poder o de mayor edad (lealtades) y, finalmente, la agresión hacia sí mismo o hacia algún objeto.

En la misma categoría, los participantes se refieren a las estrategias que los profesores usan para resolver conflictos entre alumnos. Entre ellas listan el generar reflexión, diálogo y disculpas mutuas y pedirles que realicen acciones que simbolicen la ausencia del conflicto (darse la mano, abrazarse, reconocerse como amigos). También destacan que muchos profesores no hacen nada para resolver los conflictos o bien derivan la situación al inspector u orientador (consejero) o utilizan estrategias punitivas tanto desde el docente (castigos y regaños) como estableciendo jerarquías de control entre los alumnos.

Por otra parte, también se refieren a la manera en que enfrentan desafíos o situaciones difíciles pero que les son significativas y por tanto quieren lograr, de qué manera buscan soluciones, piden ayuda y manifiestan sus emociones ante la dificultad. Al respecto, los participantes señalan el esfuerzo y la búsqueda de estrategias y soluciones alternativas, así como el pedir ayuda a otros. No obstante, también describen respuestas agresivas tanto hacia otras personas como hacia objetos.

“Nosotros cuando hacen esas cosas, lo vamos a acusar al inspector y si el inspector no nos pesca nosotros le pegamos a los niños” (niño, 4to.).

“Sí, yo... me pega yo le pego a él” (niño, 3ero.).

“Cuando no me resultan las cosas le digo a otro” (niña, 3ero.).

3.1.g. Logros y oportunidades

En esta categoría se incluyen algunas oportunidades que los y las alumnas han aprovechado, así como logros que han alcanzado. Respecto de sus logros, destacan

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

principalmente el ámbito académico y el ámbito social, específicamente el ser incluidos socialmente y tener amistades. También destacan el ser responsable y comprometido y el ir superándose. Otro logro señalado es el evitar accidentes tanto propios como de otros. Señalan también la consecución de logros como grupo curso. Finalmente, destacan la importancia del reconocimiento de sus logros a través de regalos y/o privilegios.

“Yo estoy orgullosa del año pasado de haberme ganado el premio a la mejor alumna” (niña, 3ero.).

“Estoy orgullosa cuando entré a este colegio y muchos compañeros me adoptaron” (niña, 3ero.).

“...cuando me saco buenas notas y después mi mamá me dice... ¡Te felicito!” (niño, 4to.).

“Yo estoy orgullosa porque mis compañeros me ayudan” (niña, 3ero.).

3.2. Codificación Axial

En esta segunda etapa se identificaron dos fenómenos articuladores de las categorías emergentes antes descritas: el aprendizaje socio-emocional y la auto-regulación, y el contexto como ambiente favorecedor del desarrollo socio-emocional.

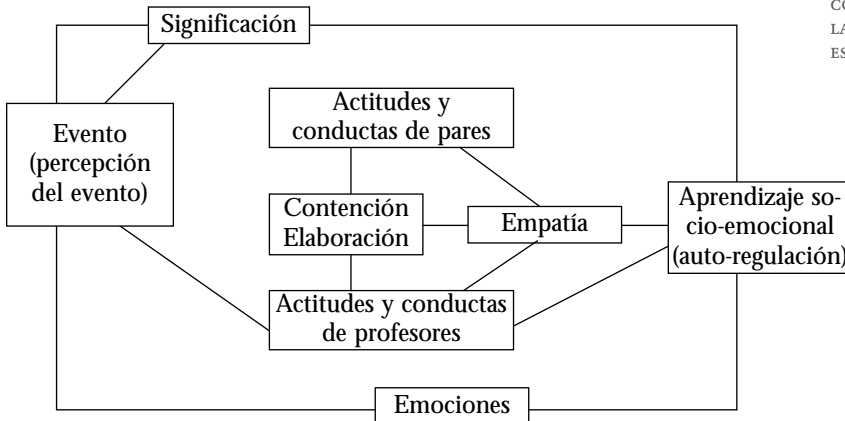
3.2.a. Percepción de eventos y aprendizaje socio-emocional

La Figura 1 presenta esquemáticamente el proceso a través del cual los eventos (o más bien, la percepción de dichos eventos) se relacionan con el aprendizaje socio-emocional. Como se observa en la figura, el ciclo entre los eventos que experimentan los niños y niñas y el aprendizaje socio-emocional (y específicamente la capacidad de auto-regulación) involucra una significación del evento por parte del niño y una emocionalidad acorde. El aprendizaje mediado por la reacción que otros (tanto los pares como los profesores) tienen frente al evento: sus actitudes y conductas determinan un ambiente que puede contener la reacción individual y, por tanto, favorecer su elaboración. Así mismo, dicha contención y elaboración junto con las acciones que tomen tanto pares como docentes se relaciona con el desarrollo de la empatía, la cual es un elemento central para el aprendizaje socio-emocional.

Figura 1.

Aprendizaje socio-emocional desde la percepción de los eventos, considerando las actitudes y conductas de otros

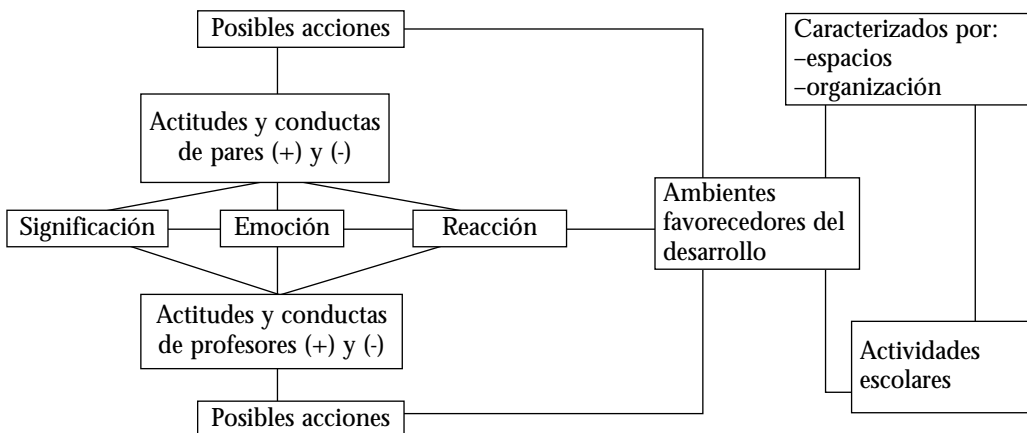
ESTUDIOS
BIENESTAR
SOCIO-ECONÓMICO EN
CONTEXTOS ESCOLARES:
LA PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES CHILENOS

**3.2.b. Ambientes favorecedores del desarrollo socio-emocional**

Siendo el foco de este trabajo el aprendizaje socio-emocional de estudiantes de tercero y cuarto año, en el relato de los propios estudiantes aparece como relevante el contexto escolar como un ambiente facilitador (o frenador) del desarrollo. En este sentido, la Figura 2 presenta los resultados de la codificación respectiva.

Figura 2.

Ambientes favorecedores del desarrollo socio-emocional.



ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

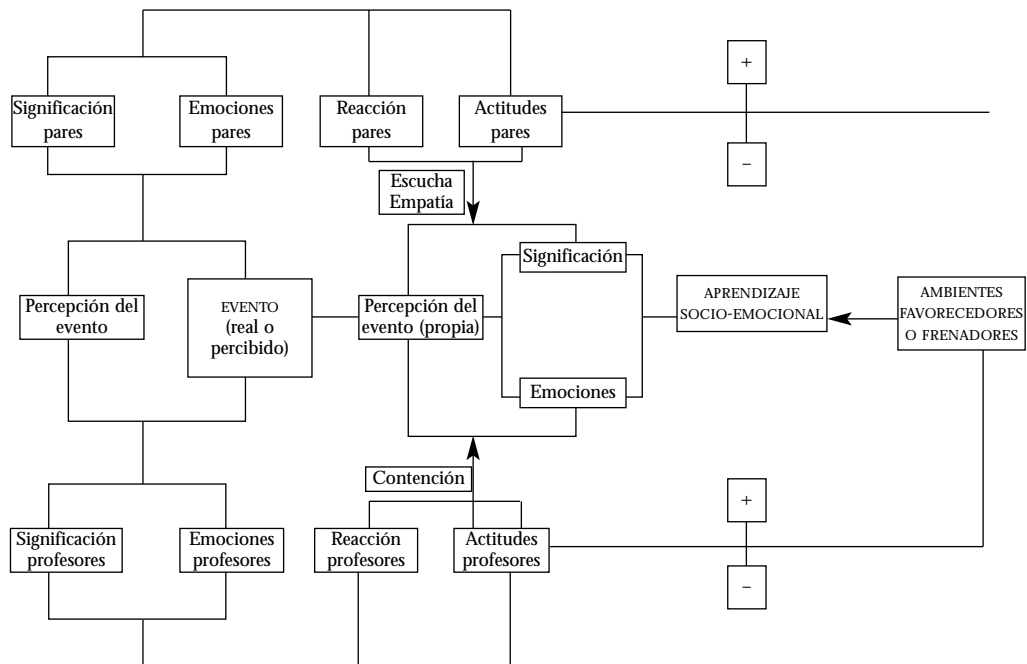
La Figura 2 pone como centro al ambiente y su potencialidad como favorecedor del desarrollo socio-emocional. Dicho ambiente está caracterizado por dos tipos de influencias: aquellas personales (graficadas a la izquierda) e institucionales (a la derecha). Las personales se relacionan con las actitudes y conductas de los pares y de los docentes respecto de los distintos eventos y experiencias, las cuales implican una significación, una emoción asociada y una reacción a dichos eventos. Las acciones que pares y docentes ejecutan (o bien dejan de ejecutar) definen un ambiente específico en el cual el niño o niña se desarrolla. Por otra parte, desde la dimensión institucional destacan tanto la manera en que se organiza el ambiente escolar (horarios, contextos para relaciones interpersonales, etc.) como también los espacios (destacan entre ellos los jardines y otros espacios que favorecen o dificultan el encuentro interpersonal). Así mismo, las actividades escolares que la comunidad educativa organiza (actividades extra-programáticas, artísticas, etc.) también contribuyen a la generación de ambientes favorecedores del desarrollo socioemocional.

3.3. Codificación selectiva

Siguiendo los procedimientos de la teoría fundamentada, la información recogida y organizada en una primera etapa en la codificación axial es organizada en torno a un núcleo conceptual, lo que constituye la codificación selectiva. Como núcleo organizador se definió la percepción de eventos y manejo socio-afectivo frente a éstos. Como se aprecia en la Figura 3, la percepción individual (propia) de los eventos o situaciones escolares está mediada por la percepción, significación, emocionalidad y las acciones que tanto sus pares como profesores tienen respecto de dicho evento. Éstas generan un contexto dentro del cual se desarrolla la propia significación y emociones. Cabe destacar que la importancia del evento depende de la percepción que se tenga de éste y no necesariamente de datos objetivos respecto del mismo; por ejemplo, puede que pares y profesores tengan percepciones y/o valoraciones distintas de un hecho. Las actitudes y acciones de los pares y de los profesores constituyen espacios de empatía, escucha y contención. No obstante, si bien en el relato de los estudiantes esto no es explícito, puede inferirse que también pueden constituir espacios de rechazo e invalidación.

Figura 3.

Codificación selectiva: Percepción de eventos y aprendizaje socio-emocional.



ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA

MILICIC, LIDIA ALCALAY,

ALEJANDRA TORRETTI,

MARÍA PAZ ARAB Y

BERNARDITA JUSTINIANO

Las reacciones y actitudes de los pares, tanto positivas como negativas, contribuyen a generar un ambiente o clima escolar. Ahora bien este ambiente escolar es complementado por variables de la institución, entre las cuales destacan las actividades y espacios escolares. Dichas variables determinan ambientes que o bien favorecen o bien dificultan el desarrollo socio-emocional, lo que finalmente constituye el marco dentro del cual el niño o niña puede manejar la situación, regular sus emociones y, finalmente, desarrollarse en términos socioemocionales.

4. Discusión

Existe consenso entre investigadores e interventores de la educación y la salud mental respecto de la necesidad de favorecer el desarrollo socio-emocional en niñas, niños y adolescentes. La emergencia de nuevos marcos conceptuales, así como la creciente evidencia respecto de las implicancias del desarrollo socio-emocional, señalan a éste como un importante factor protector para niños y jóvenes en la actualidad (Bisquerra, 2003).

Sin embargo, la experiencia de trabajo con profesores señala que si bien existe una preocupación por temas relacionados con ésta dimensión del desarrollo (los más comunes, autoestima y habilidades sociales), también se evidencia la ausencia de herramientas tanto a nivel docente –para trabajar el ámbito socio-emocional con sus estudiantes– como a nivel institucional –para favorecer climas sociales escolares nutritivos–. Más aún, no queda claro el énfasis que debieran tomar dichas estrategias.

Por ejemplo, frecuentemente se habla del autocontrol emocional como una característica de un desarrollo adecuado; sin embargo, creemos que precisamente el énfasis en el autocontrol ha favorecido la noción de que las emociones son controlables y, por tanto, aquellas emociones “disfuncionales” deben ser negadas. Desde el paradigma de bienestar socio-emocional presentado en este artículo esto es precisamente opuesto a un desarrollo positivo y a lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2002) respecto de un manejo inteligente de las emociones, el cual se refiere a la necesidad de integrar la experiencia afectiva y emocional y a la capacidad de gestionar dicha experiencia de una manera coherente tanto con la experiencia individual global como con el contexto social en el cual ésta se desarrolla.

Contrario a esta integración, en ocasiones se privilegia el silenciamiento de las emociones intentando privilegiar un equilibrio social de gran precariedad. Un ejemplo de esto son los casos de violencia escolar que son minimizados por los contextos escolares, que implícitamente niegan la experiencia socio-emocional de los y las estudiantes. Finalmente, se niega el problema y se niega también la posibilidad de expresar emociones en torno a éste. En la experiencia cotidiana de niñas, niños y adolescentes existen variadas situaciones (como el emblemático caso de la violencia) en que se va modelando un modo de funcionamiento socio-emocional que no favorece una integración individual, sino que por el contrario dificulta el conocimiento de sí mismo y, por consiguiente, el conocimiento de los otros, ambos íntimamente ligados.

Ahora bien, el silenciamiento de los problemas también implica el silenciamiento de las necesidades. En la medida que las necesidades de niños y adolescentes dejan de ser percibidas y por tanto consideradas por las instituciones educativas y los adultos en general, se cierran importantes espacios para el desarrollo en términos de facilitar a niñas, niños y adolescentes la posibilidad de identificar sus fortalezas y debilidades y, por ende, de conocerse a sí mismos y a los otros. De ahí la importancia de rescatar la voz de los niños y adolescentes (Berger, 2004; Berger et al., 2001), de manera de fortalecer canales de comunicación fluidos que se fundamenten en la escucha y respeto mutuos.

ESTUDIOS
BIENESTAR
SOCIO-ECONÓMICO EN
CONTEXTOS ESCOLARES:
LA PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES CHILENOS

Desde las instituciones educacionales un elemento que ha surgido con fuerza en los últimos años respecto del desarrollo integral de sus alumnos es la noción de clima social escolar. Arón y Milicic (1999) distinguen entre ambientes escolares obstaculizadores y aquellos favorecedores (nutritivos) del desarrollo de sus alumnos y alumnas. Ambientes nutritivos son aquellos que favorecen el autoconocimiento del estudiante, un procesamiento adecuado de sus experiencias y espacios validados y seguros en los cuales poder expresar sus emociones e ideas. De esta forma, la generación de espacios sociales seguros, contenedores y nutritivos es esencial para favorecer el bienestar socio-emocional y permitir relaciones de cercanía, confianza y crecimiento mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. En otras palabras, es esencial la generación de *apego escolar*, entendido como la construcción de vínculos seguros en la escuela (Milicic & López de Lériida, 2008). La noción de apego escolar³ incluye todas aquellas conductas y actitudes –tanto de la escuela como de los estudiantes– que propician una relación cercana, contenedora y favorecedora de un desarrollo integral y seguro. Sin embargo, los docentes relatan un sentimiento de insuficiencia en su formación profesional para promover el desarrollo socio-emocional de sus alumnos, específicamente en términos de elementos teóricos y estrategias de manejo e intervención. De ahí que el énfasis en las estrategias que puedan adoptar las instituciones educacionales no se remita sólo al trabajo con sus estudiantes, sino también incluya la capacitación de sus profesores, pero más importante aún los espacios para que sus profesores también se desarrollen socio-emocionalmente. La generación de ambientes nutritivos, desde el marco de la convivencia escolar, debe ir asociada a espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, aceptados e incluidos en ésta; el apego escolar permite, de esta forma, que todos, y especialmente los niños y adolescentes, puedan desarrollarse en un ambiente de confianza

³ Aunque la noción de apego incluye elementos de dependencia y por tanto sería mejor usar la expresión "vinculación afectiva", más acorde con el desarrollo de la autonomía personal, preferimos mantener el concepto de apego pues remite a la noción de apego temprano y a la conceptualización de las relaciones sociales con los cuidadores (en este contexto, docentes y la escuela en general) como una base segura que permite la exploración del mundo, en este caso del mundo social y emocional del individuo en desarrollo.

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA

MILICIC, LIDIA ALCALAY,

ALEJANDRA TORRETTI,

MARÍA PAZ ARAB Y

BERNARDITA JUSTINIANO

e inclusión. De ahí entonces la necesidad de escuchar y conocer su percepción, necesidades y aspiraciones, para responder a éstas significativa y constructivamente.■

Fecha de recepción del original: 24 de junio de 2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 5 de diciembre de 2008

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (1996) *Valorando las diferencias busquemos la igualdad*. Santiago: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de la Mujer.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyke*, Vol. 14(2), 149-161.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). *Vivir con otros: Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). IE R. Bar-On & J. D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barker, G. (2002). *Adolescents, social support and help-seeking behaviour: An international literature review and program consultation with recommendations for action*. Prepared for the World Health Organization (WHO).
- Berger, C. (2001). ¿Cómo los(as) adolescentes enfrentan hoy el estrés psicosocial? Hacia una comprensión teórica desde una perspectiva contemporánea. *Persona y Sociedad*, 15(3), 131-146.
- Berger, C. (2004). Subjetividad adolescente: tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes. *Psyke*, 13(2), 143-157.
- Berger, C.; Milicic, N.; Alcalay L. & Torretti, A. (2001). Adolescencia y Género: la voz y la fuerza de esta etapa vital. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, vol X(2), 9-42.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Cairns, R. & Cairns, B. (1994). *Lifelines and Risks: Pathways of youth in our times*. Cambridge University Press.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, LOM ediciones.
- Casullo, M. (2005). *Adolescentes en riesgo: Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.
- Espelage, D.; Mebane, S. & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. Espelage & M. Sweater (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

ESTUDIOS

CHRISTIAN BERGER, NEVA
MILICIC, LIDIA ALCALAY,
ALEJANDRA TORRETTI,
MARÍA PAZ ARAB Y
BERNARDITA JUSTINIANO

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (599-605). Editorial Universidad de Granada
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: Cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Florenzano, R. (2002). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gardner, .H. (1994). *Estructuras de la multiteoría de las inteligencias múltiples*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta.
- Greenberg, M. T. (1997). Promoting social and emotional competence: The PATHS Curriculum and the CASEL. *Network. Reaching Today's Youth*, 49-52.
- Harden, P. & Pihl, R. (1995). Cognitive function, cardiovascular reactivity, and behavior in boys at high risk for alcoholism, *Journal of Abnormal Psychology*, 104.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B. & Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C. & Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 7(2), 76-88.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S (1999). Children's social and scholastic lives in Kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Marchesi, A (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: Editorial LOM.
- Milicic, N. & López de Lérica, S. (2008). *Hostigamiento escolar: Propuestas para la elaboración de políticas públicas*. Documento de trabajo. Santiago: Pontificia Universidad Católica.
- Ministerio de Educación, Chile (2002). *Política de Convivencia Escolar: Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Chile (2003). *Criterios para una política de transversalidad*. Santiago: Comisión de Transversalidad, MINEDUC.
- Obiols, M. (2004). Un programa de Educación Emocional en la ESO. En M. Alvarez & R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Palos, J. (Coord.). (2000). Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum. *Cuadernos de Educación. Barcelona I.C.E. Universitat*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Payton J. M.; Wardlaw, D. .M. ., Graczyk, P. .A. ., Bloodworth, M. R. ., 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. *Journal of School Health*. 70 (5) 179-185.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Santiago: Vergara Editor. Grupo Zeta.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (California): Sage.
- Taylor, S. (2002) *Lazos Vitales*. Madrid: Santillana.
- Vernon, A. (1989) *Thinking, feeling, behaving. An emotional education. Curriculum for children*. New York: Research Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1997). Learning influences. En H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (199-211). Berkeley, Calif.: McCutchan.

ESTUDIOS
BIENESTAR
SOCIO-ECONÓMICO EN
CONTEXTOS ESCOLARES:
LA PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES CHILENOS