

Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente

*Neva Milicic M.
Teresita Marchant O.*

Introducción

La intención de toda educación debiese ser lograr que los niños aprendan, que sean las mejores personas posibles y que desarrollen narrativas de vida que les permitan, junto con una sensación de bienestar emocional, ser un aporte significativo para la sociedad.

El presente capítulo define el desarrollo socioemocional y su importancia en el contexto escolar. Profundiza en conceptos como clima social escolar, autoestima, vínculos, apego, empatía y en la importancia de desarrollar ambientes escolares positivos, seguros, motivadores y nutritivos emocionalmente que lleven a los alumnos a vivir experiencias cristalizadoras y no inhibitorias de su identidad. Pone el foco en la importancia del profesor como agente de aprendizaje socioemocional y en la necesidad de que los establecimientos prioricen el trabajo en lo preventivo, en la detección oportuna de alumnos con dificultades en el área y en la utilización de redes de apoyo para tratar a los alumnos con problemas. Plantea que la labor del profesor se ha complejizado por los cambios sociales que han llevado a una mayor aceptación de la diversidad, a la incorporación de más alumnos con necesidades educativas especiales y a más inmigrantes, por el impacto de la tecnología en las relaciones entre pares y con las figuras de autoridad y por el aumento de los problemas existentes a nivel escolar como *bullying* y *cyberbullying*, alcoholismo, consumo de drogas y violencia escolar. Fundamenta la

necesidad de que en el contexto escolar se tome conciencia y se fortalezca el importante rol de la prevención y promoción de la salud mental y en la creación de vínculos que sean protectores. Demuestra que los programas de formación de profesores en desarrollo emocional benefician tanto a alumnos como a docentes. Describe algunos avances de nuestro país en la incorporación de temáticas, herramientas y espacios curriculares que favorecen la educación socioemocional en los establecimientos educacionales y señala desafíos pendientes. Termina con un “horizonte” o visión de hacia donde el sistema educacional se debiera mover y con propuestas concretas para promover el aprendizaje y bienestar socioemocional de estudiantes y profesores.

¿Qué es aprendizaje socioemocional? Definición del concepto

Desde hace ya algunas décadas el aprendizaje socioemocional ha capturado la atención del mundo académico, las políticas públicas y del contexto escolar tanto en Chile como en la mayoría de los países del mundo.

El centro CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) define al **aprendizaje emocional** como el proceso de ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. Aquellas que necesitamos para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo en forma efectiva y ética. Coincidimos con Elías (2003) quien plantea que la meta de la educación socioemocional es formar estudiantes que tengan capacidad para resolver problemas, asuman la responsabilidad por su bienestar personal incluyendo el auto cuidado, desarrollen relaciones sociales efectivas, que sean comprensivos, considerados y respetuosos, que desarrollen buen carácter y tomen decisiones moralmente sólidas.

Se han descrito cinco competencias básicas que se deben desarrollar en los programas de aprendizaje socioemocional (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004):

- **Conciencia de sí mismo:** definida como la capacidad de identificar y reconocer las propias emociones, de tener una percepción precisa de uno

mismo, el desarrollo de la auto-eficacia, la espiritualidad y el desarrollo de valores.

- **Conciencia social:** que incluye el desarrollo de la empatía, la toma de perspectiva, el respeto por los otros y la aceptación y valoración de la diversidad.
- **Autoregulación:** que incluye el control de impulsos, la auto-motivación, la capacidad de fijarse metas y cumplirlas, el manejo del estrés y la habilidad de organizarse.
- **Toma responsable de decisiones:** que comprende la capacidad de identificar y resolver problemas, de evaluar y reflexionar antes de tomar decisiones y asumir la responsabilidad personal y moral por estas.
- **Manejo de relaciones:** que agrupa la capacidad para realizar trabajo cooperativo, pedir y dar ayuda, negociar y manejar conflictos.

Relevancia de la escuela y de los profesores, en particular, en el aprendizaje socioemocional

El aprendizaje no es un tema puramente cognitivo, todo aprendizaje es también un proceso emocional. Si el alumno está motivado, sereno, tendrá más posibilidades de aprender que si está ansioso, desmotivado o temeroso. Los aprendizajes con componente emocional positivo se graban más fácilmente en la memoria. En cambio, cuando estos se asocian con angustia o temores, se elevan los niveles de cortisol y se produce un bloqueo del aprendizaje. Las experiencias escolares pueden ser por lo tanto cristalizadoras o inhibitorias de este y en ello el vínculo profesor alumno es decisivo.

Existe evidencia científica que las experiencias emocionales en el contexto escolar juegan un rol fundamental en la adaptación individual, en los índices de salud mental, en la adaptación a situaciones adversas o estresantes y son un factor protector en conductas de riesgo (Fernández-Abascal, 2009). El movilizar emociones positivas en relación a lo que se aprende, vínculos emocionales positivos profesor-alumno, así como

vínculos entre los estudiantes, crea ambientes de aprendizaje seguros con efectos fortalecedores de todos los aprendizajes: los cognitivos y los emocionales.

Las buenas prácticas educativas, en las que los profesores tienen alta participación y compromiso, hacen circular emociones positivas que quedan archivadas en la memoria emocional. Las buenas experiencias educativas quedan ancladas en todos los que participan en ella, son fáciles de traer al recuerdo y permanecen después de terminada la experiencia. Quién de nosotros no recuerda algún profesor, altamente significativo, que nos dejó huella, que nos marcó positivamente en nuestra vida escolar y personal. Un profesor que era experto, que vibraba con lo suyo, que sabía transmitir pasión por aprender y por lo esencial de su disciplina, junto con expresar cercanía y confianza en nuestras capacidades. O también, algún profesor que nos marcó negativamente. En los recuerdos de infancia los profesores aparecen como piedra angular de la educación socioemocional.

Las competencias de los profesores para promover el aprendizaje socioemocional de sus alumnos, son un elemento central en la formación integral de los estudiantes y en el favorecer en ellos una identidad positiva (Arón, Milicic y Armijo, 2012). Un buen profesor promueve el apego y un aprendizaje más centrado en las fortalezas que en los déficits y hace que sus alumnos perciban el entorno como favorecedor de competencias cognitivas y emocionales. La idea es no igualar educar con corregir y por ende centrar el aprendizaje en las debilidades de los estudiantes. No centrarse en lo negativo, lo que tantas veces se refleja en escasas anotaciones positivas en los Libros de Clases y en las Libretas de Comunicaciones y en una sobreabundancia de anotaciones negativas. La construcción de un clima de aula nutritivo, influye tanto en los resultados de los estudiantes como en la competencia y bienestar docente, creando un círculo de retroalimentación positivo.

Según Jennings y Greenberg (2009), los profesores emocionalmente competentes por una parte logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de sus alumnos y brindan soporte a las dinámicas de conflicto al interior

del aula. Por otra parte, en relación a establecer un vínculo positivo con sus estudiantes, responden efectivamente a sus necesidades en tanto reconocen sus emociones y entienden como estas motivan la conducta y el rendimiento (Alamos y Williford, 2019). Los docentes que demuestran alta competencia socioemocional resultan ser más efectivos también en tanto modelan a sus estudiantes las conductas esperadas.

Un profesor que brinda a sus estudiantes un contexto contenedor, entusiasta, seguro y apoyador, que permite a sus alumnos sentirse aceptados y valorados, favorece la generación de una identidad positiva, una narrativa en que los niños se sienten queridos y capaces de armar proyectos de vida de confianza en sus fortalezas y respeto por los espacios de otros.

Un contexto que se centra en los déficit de los alumnos, que no favorece las relaciones interpersonales positivas y donde existen experiencias negativas como maltrato, va provocando aversión hacia el colegio y hacia el aprendizaje y crea un círculo vicioso que dificulta la regulación cognitiva, emocional y conductual. El exponer a los alumnos a situaciones altamente estresantes es un factor negativo para la salud mental.

El desarrollo de competencias socioemocionales es especialmente relevante para los alumnos que por pertenecer a contextos más vulnerables económicamente, se encuentran en riesgo psicosocial y tienen menos oportunidades de un aprendizaje positivo en esta área. Para ellos, sus profesores son una posibilidad única de constituirse en tutores de resiliencia que los ayuden a enfrentar y superar situaciones adversas (Karreman y Vingerhoets, 2012; Shuengel, 2012; Cyrulnik, 2009). Las relaciones positivas de los alumnos con sus profesores pueden compensar, en parte, el déficit de apego con figuras de cuidado primario y son especialmente relevantes para aquellos estudiantes que no han tenido oportunidades previas de desarrollar habilidades sociales y relaciones positivas y adaptativas.

Tal como se mencionó en la definición de desarrollo socioemocional este es un concepto muy amplio. Tiene relación con términos como autoestima, clima social escolar, vínculos, apego, empatía, autoregulación.

La **autoestima**, que se define como el juicio general que el individuo emite de su propia persona, de su valía, ha sido descrita como un área básica del funcionamiento humano, fundamental para el bienestar emocional y para la adaptación social (Rentzsch, Wenzler y Schütz, 2016; Cantero, Alfonso-Benlliure y Melero, 2016; Moksnes y Lazarewicz, 2016; Milicic, 2015). Está a la base de la capacidad de responder de manera activa y positiva a las oportunidades que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida, es pieza fundamental del desarrollo integral y equilibrio emocional, es marco de referencia desde el cual las personas se proyectan y puede ser un factor protector que amortigua experiencias negativas.

El clima social escolar y el aprendizaje socioemocional de los alumnos se relacionan de una manera circular mutuamente reforzante. Un buen clima emocional se caracteriza por vínculos interpersonales que otorgan seguridad y contención a los alumnos, donde los adultos modelan y proveen instancias para practicar habilidades sociales y afectivas y los estudiantes con mayores niveles de aprendizaje socioemocional contribuyen a la mantención del ambiente escolar positivo. La generación de contextos en que se susciten respuestas emocionales positivas producirá un acercamiento de los alumnos hacia sus profesores, hacia sus pares y hacia el aprendizaje.

En los ambientes escolares el tema vínculos es fundamental ya que ahí se producen interacciones muy significativas, durante muchos años y muchas horas del día. Vínculos con profesores y directivos, que son figuras de autoridad diferentes a sus padres, y también con sus compañeros. La construcción de la narrativa personal, que define la identidad de un individuo, se ve fuertemente influida por las relaciones de amistad y por aquellos vínculos que son significativos para los alumnos (Berger, Alamos y Milicic, 2016). La falta de vínculos sólidos, puede llevar a alteraciones de personalidad y trastornos emocionales.

También, el contexto escolar se relaciona con los apegos múltiples. Bowlby (1969), el autor más reconocido en temas de apego y desarrollo afectivo, señala la importancia de tener apegos múltiples para un buen desarrollo emocional. Las figuras de apego se caracterizan por dar afecto, estar

cercanas y disponibles. Ellas son sensibles a las necesidades de los niños y dan respuestas a ellas. La presencia de profesores, directivos y amigos en la escuela y de abuelos, tíos, padrinos y primos en la familia, aportan una red de sustentación que enriquece el nicho parental, enseña a los niños y adolescentes a interactuar y proporciona una base de seguridad que los hace sentirse queridos, protegidos y con confianza en sí mismos. La certeza de la proximidad afectiva de las personas desarrolla la propensión natural del ser humano a establecer sólidos vínculos afectivos. Milicic, Alcalay, Berger y Torretti (2014) plantean que el apego es una condición necesaria para el desarrollo de la autoestima y que en el contexto escolar no solo se establecen vínculos sino que se revisan las experiencias de apego temprano y se moderan.

Hoy en día sabemos que el desarrollo de la empatía es fundamental para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales, el bienestar personal y para que los niños y adolescentes ayuden a construir un clima social, escolar y familiar, que favorezca la convivencia. Siegel y Payne en su libro *“El cerebro afirmativo del niño”* (2018) hablan del “diamante de la empatía” destacándola como un aspecto esencial en la educación de los alumnos y de los hijos ya que ayuda a ver el mundo a través de los ojos de otros, a sentir lo que otros sienten, a comprender sus experiencias, a notar su sufrimiento y querer reducirlo y a deleitarnos con la felicidad, los logros y el bienestar de los otros. La empatía se desarrolla a través de la mirada, del contacto visual, lo que se ha llamado “ojo a ojo” que es fundamental para estimular las neuronas espejo. Ellos, al igual que Goleman (2017), consideran que la empatía y autoregulación son las claves del desarrollo socioemocional.

Capponi (2019) señala que si bien la agresión es un instinto que viene marcado en nuestros genes y que ha sido fundamental para la subsistencia de la especie, debe ser educada. Si no se le educa se transforma fácilmente en violencia, con el agravante que la agresión impulsiva produce placer, adquiere carácter adictivo, placer narcisista de triunfo al vencer y goce sádico al ver derrotado al contrincante. Señala que es fundamental adiestrarla al interior de los establecimientos educacionales ya que si no los niños y adolescentes tienden a idealizar a quien la ejerce con más

violencia, como si fuera el más valiente, el más fuerte, el más bacán del grupo. Hay que evitar que la violencia sea una forma natural, incluso sobrevalorada, de resolver los problemas.

El desarrollo socioemocional de los estudiantes no solo es positivo e importante en sí mismo, también ha demostrado efectos positivos en los indicadores académicos. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) hicieron un meta análisis de más de 213 estudios, que abarcaban a más de 270.000 estudiantes desde preescolar hasta octavo básico, y mostraron que en forma consistente además de los efectos emocionales se observaba una mejora en el rendimiento académico. Kivuruusu, Huurre, Aro, Marttunen y Haukkala (2015) presentan una serie de estudios que dan cuenta del valor predictor de la autoestima con una serie de resultados importantes para la vida, incluyendo el nivel de instrucción y las perspectivas económicas. En esta misma línea, diversos estudios realizados en el contexto escolar chileno han dado cuenta de la relación entre variables socioafectivas —como bienestar emocional, autoestima, integración social y clima social escolar— con rendimiento académico (Marchant, Milicic y Alamos, 2013; Berger, Alcalay Torretti y Milicic, 2011). Según Fernández-Abascal (2009) las emociones positivas están relacionadas con un mayor desarrollo cognitivo, con toma de decisiones más eficientes, mayor tolerancia al fracaso, más motivación intrínseca y una mayor creatividad.

Desarrollo de competencias socioemocionales

La experiencia escolar ha sido destacada como un contexto de gran significación ya que juega un rol esencial en la formación integral de niños y adolescentes (Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, 2017; López, 2016; Haeussler y Milicic, 2014; Morin, Mañano, Marsh, Nagengast y Janosz, 2013). La importancia del contexto escolar para el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes resulta evidente si se considera la cantidad de horas y de años que pasan en este y la cantidad de vínculos significativos que se construyen. En la escuela, los alumnos no solo aprenden competencias académicas sino a conocerse y vincularse con ellos mismos, a valorarse, a relacionarse con sus compañeros y con figuras de autoridad diferentes a sus padres y a vincularse con el mundo externo.

Un modelo educativo centrado no solo en lo cognitivo, que integra perspectivas complementarias, posibilita que los alumnos lleguen a ser socialmente competentes, se comuniquen efectivamente, sean cooperativos, negocien con los demás para resolver sus problemas, sepan decir que no, sepan cuándo y dónde buscar ayuda y realicen una contribución positiva a sus familias, a sus comunidades y su país. También que, como ciudadanos, valoren y acepten la diversidad y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia como el respeto, la participación y el diálogo.

Hoy en día existe consenso que la educación emocional es clave para la formación de una personalidad integral, que las competencias socioemocionales pueden ser desarrolladas y tienen un impacto decisivo en la calidad de vida ya que implican conocerse, gestionar las emociones y vincularse apropiadamente con los otros.

Pese a lo anterior, la dimensión del desarrollo personal y educación emocional de los docentes está poco desarrollada, o ausente, en la mayoría de los programas de formación inicial en nuestro país. Los currículums de formación de profesores se centran en lo cognitivo y lo técnico obviando lo emocional y en consecuencia, los profesores reportan percibir que no cuentan con las herramientas necesarias para abordar esta importante área (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009).

Los resultados de diversas investigaciones aportan evidencia de que los profesores pueden ser agentes decisivos de desarrollo socioemocional. Los profesores muestran interés en saber más sobre aprendizaje socioemocional, en cómo aplicar planes preventivos, en cómo detectar oportunamente a los alumnos con baja autoestima o problemas de salud mental, en cómo evaluar esta importante área, como aplicar planes remediales y como hacer un buen uso de las redes para apoyar a los alumnos con más dificultades. Cuando se les capacita en el área ellos mejoran su propia autoestima, se comprometen con el desarrollo integral de sus alumnos, logrando impactar en forma positiva en su autoestima (Marchant, Milicic y Alamos, 2015). Dada la creciente evidencia respecto a la relación entre competencias emocionales docentes y desarrollo socioafectivo y académico de los estudiantes, en la última década se

han comenzado a desarrollar programas de formación docente en esta línea. Sabol y Pianta (2012) realizaron una revisión de varias iniciativas como Banking Time, Teacher-Child Interaction Training y My Teaching Partner, entre otras.

Las intervenciones que se han hecho tanto en Chile como en Estados Unidos, y que dan cuenta del impacto positivo de intervenciones de este tipo en el desarrollo y bienestar de los estudiantes, señalan que este desafío es abordable desde una buena formación de profesores en ejercicio (Marchant, Milicic y Soto, 2019). Los colegios, por tener una gran influencia en la socialización de los estudiantes, están en una posición privilegiada para favorecer el desarrollo socioemocional y crear climas sociales nutritivos (Milicic y Arón, 2017; Casassus, 2014). Las intervenciones pueden ser muy efectivas y se ha demostrado que es posible hacerlas tanto a nivel preventivo, para fortalecer a ambos sexos y disminuir la brecha que pueda haber entre géneros, como a nivel de intervención para mejorar, por ejemplo, la autoestima de los alumnos que la presenten disminuida (alumnos con Baja Autoestima o Muy Baja Autoestima).

A fin de favorecer la formación integral de los alumnos durante las últimas décadas se han desarrollado, tanto en el extranjero como en Chile, diversos programas de desarrollo socioemocional para los alumnos mismos, técnicas como el *mindfulness* (Siegel y Payne, 2016), libros infantiles, películas y videos. Los Programas de Desarrollo Socioemocional ofrecen un conjunto de oportunidades intencionadas para que los estudiantes desarrollen esta área fundamental y los docentes dispongan de propuestas con temáticas, metodologías y materiales definidos. Programas y políticas como Caring School Community (CSC) en Estados Unidos, Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) en Inglaterra, Kidds Matter en Australia (Humphrey, 2013) o los programas Bienestar y Aprendizaje Socio-Emocional (BASE) y Confiar en Uno Mismo, en nuestro país (Milicic et al., 2014; Haeussler y Milicic, 2014), son ejemplos de los esfuerzos que se están realizando.

Aprendizaje socio-emocional. Mirada evolutiva desde el concepto de la narrativa y la identidad

La variable autoestima ha sido una de las variables más estudiadas en el aprendizaje socioemocional. Ha sido foco de estudio de múltiples investigaciones relacionadas con desarrollo infantil y juvenil durante las últimas décadas. En nuestro país existen algunos instrumentos estandarizados para evaluarla en cursos de enseñanza básica (Marchant, Haeussler y Torretti, 2016). Si bien son pocos y no abarcan todo el ciclo escolar desde pre-kinder a cuarto medio, han permitido aprender mucho. Por ejemplo, saber cómo se comporta la autoestima evolutivamente en educación básica y si hay o no diferencias por género.

Desde el punto de vista evolutivo tanto la infancia como la adolescencia se reconocen como períodos críticos en la formación de la autoestima (Céspedes, 2016; Kiviruusu et al, 2015). Durante la infancia se construyen sus cimientos fundamentalmente a través de los mensajes que los adultos significativos transmiten a los niños y de las experiencias de éxito que puedan experimentar y que sean oportuna y apropiadamente retroalimentadas por estos adultos. Existe una fuerte diferencia entre los enfoques basados en las fortalezas de los alumnos versus los centrados en los déficits. Un medio que posibilita experiencias positivas y les da adecuada retroalimentación mejora la imagen personal de los niños y por ende, su autoestima. En este período comienzan a aparecer los juicios personales acerca de las propias habilidades y características.

A medida que los niños crecen la autoestima se ve influenciada por más factores como la evaluación de los pares, el éxito académico, la apariencia física, las normas sociales, las expectativas de los padres, entre otros, y muchas veces tiende a disminuir (Cantero et al., 2016; De Tejada, 2010; Milicic y López de Lérída, 2013). En esta edad surge la autoevaluación mediante comparaciones sociales, volviéndose especialmente importante la internalización de las opiniones de los otros significativos como los padres, profesores y pares. Este período es muy relevante para la toma de decisiones personales respecto al proyecto de vida. En él se dan fuertes cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, normalmente se

plantean los “*sí mismos*” posibles de manera más concreta y hay más toma de conciencia de las limitaciones personales y del entorno que pueden condicionar las opciones futuras. Durante la adolescencia los altos niveles de autoestima se asocian con relaciones de calidad como factor protector (Bi, Ma, Yuan y Zhang, 2016) y la baja autoestima a factores de riesgo (Galván, 2014; Florenzano y Valdés, 2013).

Investigaciones hechas en Chile señalan por una parte que los docentes ven una marcada disminución de la autoestima de sus alumnos al finalizar la enseñanza básica (Marchant et al., 2013) y por otra, que los resultados de autoestima de los propios alumnos de tercero a octavo básico, corroboran esta percepción, al mostrar que esta disminuye a medida que avanza la escolaridad (Marchant, Milicic y Pino, 2017). Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones latinoamericanas en torno al tema (De Tejada, 2010). Sin embargo, esta tendencia varía cuando se hacen adecuadas intervenciones en esta línea.

Respecto al género se observa que en general en autoestima no hay diferencias entre hombres y mujeres en los años preescolares y primer ciclo básico pero, ya al finalizar el segundo ciclo los hombres muestran niveles más altos que las mujeres. Normalmente las diferencias significativas aparecen en 6° básico y se acentúan en 7° y 8° básico (Rentzch et al., 2016; Milicic y Gorostegui, 2011). Los resultados por nivel de escolaridad y género reflejan que la autoestima es un concepto dinámico y que hay edades o etapas que son especialmente importantes para su desarrollo. Aparece la necesidad de hacer intervenciones en períodos críticos de construcción de la identidad como 6° a 8° básico y hacer intervenciones adicionales para las mujeres de esos niveles, ya que son ellas las que más fuertemente experimentan un deterioro de su autoestima.

Neurociencia y aprendizaje-socioemocional

En estos últimos años, los grandes avances de la neurociencia, han permitido profundizar en las bases biológicas de comportamiento socioemocional y también en cómo las emociones afectan el aprendizaje cognitivo y socioemocional (Siegel, 2014). Investigaciones recientes concluyen que el cerebro es inherentemente social, que nuestras relaciones modelan el cómo funciona y se desarrolla, que las experiencias tempranas

tienen una influencia poderosa y duradera en su desarrollo y moldean la arquitectura cerebral, que un cerebro no receptivo inhibe el aprendizaje, y que la atención genera acción cerebral. Donde van las ideas, van las conexiones cerebrales (Cozolino, 2013). Siegel y Payne (2018) plantean que las relaciones entre padres e hijos, y también entre profesores y alumnos, afectan la receptividad del cerebro para incorporar nuevas experiencias y aprender de ellas. Señalan la importancia de focalizar la enseñanza en lo positivo, de cultivar un cerebro afirmativo, es decir, un cerebro interconectado cuyas partes trabajen como un todo coordinado y equilibrado. Plantean que donde va la atención las neuronas se activan y se crean nuevas conexiones. Si el colegio se focaliza en los aspectos positivos, la atención del alumno se irá habituando a focalizarse y hacer conexiones en la zona de las emociones positivas. Si se centra en los déficits y los problemas, la atención del niño va a centrarse en ellos con consecuencias negativas para su desarrollo socioemocional. Saber que a qué le presta atención un niño produce una activación a nivel neuronal y ello lleva a conexiones que favorecen la integración cerebral, nos hace reflexionar sobre qué estímulos les vamos presentando cotidianamente a nuestros niños en la escuela y en el hogar.

La neurociencia nos hace tomar conciencia que toda acción educativa crea cerebro y por lo tanto, lo que no se hace, no crea cerebro o disminuye las posibilidades de su desarrollo. Si nos centramos más en el cerebro del que aprende que en lo que queremos enseñar sin duda vamos a obtener mejores resultados. En este proceso de formación, el rol del profesor como agente que colabora en la construcción de arquitectura cerebral es central, especialmente para los alumnos de contextos vulnerables que muchas veces no reciben tempranamente los nutrientes afectivos y cognitivos necesarios.

El desarrollo socioemocional en el contexto educacional actual

Si bien las escuelas existen hace muchísimos años —y se han intentado hacer en cada país reformas que las lleven a perfeccionar su quehacer— estas siempre se ven enfrentadas a nuevos retos educativos ya que la sociedad, las escuelas y los alumnos cambian y hay que ir superando barreras constantemente.

Hargreaves (2003) plantea que el modelo familiar que subyace a muchas prácticas escolares se basa en una familia nuclear, heterosexual, con dos padres presentes y de clase media. Sin embargo, las familias hoy en día han cambiado y se caracterizan por una enorme diversidad. Esto representa un desafío mayor para las escuelas: familias en que ambos padres trabajan; familias en proceso de divorcio especialmente cuando existen juicios por tutela de los hijos, por violencia doméstica o abuso sexual; familias ensambladas en que las nuevas parejas, los hijos anteriores y eventualmente los hermanos que nacen de la nueva relación deben convivir juntos; familias uniparentales de madres adolescentes; familias de inmigrantes que muchas veces están enfrentando un proceso de adaptación a una nueva cultura y muchas veces a un nuevo idioma; familias cuyos padres se encuentran vinculados a círculos delictuales como el narcotráfico u otros; familias con altos índices de violencia intrafamiliar.

En los últimos años, la irrupción de la tecnología y de la informática, ha producido grandes cambios sociales y posiblemente a nivel cerebral. Los niños y los adultos han variado la forma de relacionarse entre ellos, con sus pares y con el mundo. La inteligencia artificial y la biotecnología han ido remodelando y rediseñando la forma de aprender y también la de trabajar. Hoy se nos plantea el imperativo de ir definiendo qué habilidades creemos van a necesitar nuestros alumnos para sobrevivir y prosperar en el mundo del 2040 o del siglo XXI, para conseguir trabajo y orientarse en el laberinto de la vida. También la necesidad de definir cuánta tecnología incorporar en el ámbito escolar y definir el espacio que va a ocupar en el aprendizaje cognitivo y socioemocional de nuestros alumnos. Finalmente, cómo enfrentar el mal uso de esta en el aprendizaje, en las relaciones familia-escuela y en las relaciones entre los alumnos.

Por otro lado, ha habido una mayor aceptación de la diversidad y a las escuelas se han integrado muchos alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Casi todas las escuelas del país tienen tanto alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias como con Necesidades Educativas Especiales Permanentes y han incorporado variados especialistas para poder atenderlos.

Atendiendo a todas estas variables, los profesores se quejan de que cada día trabajar en educación se hace más complejo y a la luz de los datos de salud mental disponibles, parecieran tener razón. Estos entregan cifras preocupantes, tanto para la población infantil como para los adultos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala a Chile como el país de mayor carga de morbilidad en América Latina (22,5%: 19,3% para niños y 25,8% para adultos) (Organización Panamericana de la Salud, 2018). Las tasas de suicidio también son altas: 17,4 en hombres y 3,4 en mujeres, cada 10.000 habitantes. El estudio de Senda N° 12, realizado el año 2017 en una muestra nacional de estudiantes de octavo a cuarto medio, entrega cifras alarmantes en el consumo de alcohol y drogas: uno de cada 3 jóvenes consume marihuana y un 64 % dice haberse embriagado el último mes. Qué duda cabe, al escuchar o leer noticias, que los contextos educacionales son escenarios de mayor violencia, de acoso escolar (*bullying* o *cyberbullying*), de un aumento de los intentos de suicidio de alumnos y de un aumento del consumo de alcohol y drogas. A modo de ejemplo, cada cierto tiempo los medios nos muestran como los efectos del acoso escolar han producido un grave daño en algún alumno de un colegio. Ciertamente el daño no ha sido exclusivamente para ese niño y sus familias —aunque por supuesto es el más significativo— sino que todos los miembros de la comunidad escolar quedan dañados. Los otros estudiantes, los profesores, los directivos, los otros apoderados. Se genera una crisis en la que hay un antes y un después, que se expresa en inculpaciones mutuas y en la que de algún modo todos cargan con sentimientos de culpa por lo que pudieron haber hecho o por lo que dejaron de hacer.

El aumento de los problemas de convivencia escolar, y de salud mental, dificulta enormemente la convivencia escolar y el aprendizaje y hace que el manejo de alumnos en la sala de clases y en los recreos sea más complejo. Esto también afecta negativamente a los profesores quienes muchas veces presentan, a consecuencia de ello, desgaste profesional. El desgaste profesional o *burnout*, se refiere a la sensación de “estar fundidos”, estar emocionalmente agotados, que presentan los docentes como consecuencia del desempeño de sus labores profesionales. Esto se manifiesta en sentirse excesivamente tensos, irritables, ansiosos,

deprimidos. Un componente importante del *burnout* es un alto nivel de desmotivación y el desempeño de la labor docente con gran distancia emocional (Arón y Milicic, 2013). Hay cifras alarmantes del aumento del desgaste profesional en nuestro país en los últimos años (Avalos-Bevan, 2018).

La biotecnología y la informática, los cambios sociales, el aumento de los problemas de salud mental han llevado a una sensación de mayor incertidumbre a los que educan acerca de para qué se está educando y una mayor conciencia de lo perdidos que estamos respecto al futuro que deberán enfrentar nuestros alumnos o hijos. Esta pérdida de certeza y las cifras de la realidad nos obligan a una actitud de mayor apertura, de mayor conciencia de la necesidad de una formación integral de los alumnos. También, de cómo implementar factores protectores de salud mental en el contexto escolar que lleven a un mayor estado de bienestar emocional tanto en los estudiantes como en los profesores, y por consiguiente, a un mayor aprendizaje.

Avances en Chile en desarrollo socioemocional

Las reformas educacionales en América Latina y el mundo han tenido la clara intención de incluir el desarrollo social y emocional de los estudiantes al formular los objetivos transversales. La educación en Chile, de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2011), tiene como finalidad ofrecer una educación integral a niños y jóvenes. Sin embargo, en la mayoría de los establecimientos educacionales, el llamado a la educación integral se restringe al desarrollo cognitivo de los estudiantes (Carrasco-Aguilar, Ascorra, López y Alvarez, 2018; Mena, Romagnoli y Valdés, 2008). Los objetivos transversales aún no figuran en los currículum como un conjunto de objetivos a enseñar sistemáticamente. La transferencia y la instrumentalización de aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional implican un gran desafío que normalmente ha sido insuficientemente logrado. A pesar de esto, ha habido avances:

- Las políticas educativas actuales, exigen que todo colegio del país tenga un Proyecto Educativo Institucional (PEI), es decir, un proyecto que tenga definida su Visión y su Misión, la propuesta educativa del

establecimiento en lo académico y lo formativo; el sello que define lo que espera de sus alumnos, profesores y apoderados; y que especifique sus valores y principios intransables.

- Las políticas educativas también exigen que todo establecimiento tenga una política de convivencia escolar, un plan de gestión de la convivencia escolar, y diversos planes y protocolos de acción. Por ejemplo: seguridad escolar y párvulos; seguridad e higiene; afectividad y sexualidad; maltrato, acoso y violencia escolar; padres adolescentes; abuso sexual; conducta suicida y autolesiones; consumo de drogas y venta de alcohol; estrategias de vulneración de derechos.

- A nivel nacional en nuestro país se hacen evaluaciones externas, año a año, que no son solo académicas. Hoy en día la prueba SIMCE además de evaluar los logros de aprendizaje en cada ciclo y en diversas asignaturas (Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, e Inglés), incorpora información relacionada con el nivel de desarrollo personal y social de los estudiantes. Es así que se entrega información sobre autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional. Las escuelas reciben por lo tanto informes periódicos de su desempeño en áreas académicas y no académicas y una clara señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar ambas y así comprometerse con la formación integral de los estudiantes.

- El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación hacen supervisiones a los establecimientos cada vez más integrales. Estas se enfocan, hoy en día, no solo en lo académico y lo administrativo sino que también consideran los indicadores de desarrollo personal y social y áreas como la convivencia escolar.

- Los establecimientos educacionales hoy en día tienen más profesionales incorporados en sus equipos directivos. Ejemplos son el encargado de Convivencia Escolar y el encargado de Orientación y Familia.

- En toda escuela existe una hora curricular para Orientación y Familia para la mayoría de los niveles de grado (3° básico a II° medio) y para Consejo de Curso en varios niveles. Estos son espacios privilegiados para abordar el desarrollo socioemocional de los alumnos.
- La gran mayoría de las escuelas ha ido ampliando su oferta de actividades extra-programáticas, y sus vínculos con la comunidad, a fin de ayudar a los alumnos a desarrollar intereses y talentos. La existencia de más recursos a los cuales postular ha permitido a las escuelas desarrollar proyectos propios.
- En nuestro país hay muchas publicaciones sobre desarrollo socioemocional. Se han publicado artículos científicos, libros académicos, libros para profesores, para padres y para niños en temáticas fundamentales como autoestima, clima social escolar, convivencia, violencia escolar, desarrollo cerebral y aprendizaje, entre otros. También estudios y cifras sobre la realidad de salud mental de nuestro país como consumo de drogas, de alcohol, *bullying* o suicidio.
- Se han estandarizado algunos instrumentos para evaluar autoestima y clima social escolar en educación básica.

Sin embargo, es un área donde aún falta mucho por hacer. El aprendizaje socioemocional, definido como un proceso, invita a un curso de acción explícito, a una práctica que involucre a todos los actores del establecimiento, y muy especialmente a los profesores. Invita a los establecimientos escolares a definir y sistematizar las competencias socioemocionales a desarrollar en los estudiantes y en los profesores, así como diseñar el proceso de instrucción y enseñanza formal de estas.

Propuestas de política

Se presentan a continuación algunas propuestas que permitirían avanzar en el desafío del aprendizaje socioemocional:

- Que los currículums de formación inicial docente tengan al menos un año de formación en desarrollo socioemocional. Además del énfasis

en lo cognitivo y en lo técnico, que incorporen lo emocional como una parte fundamental de la formación. Los profesores son agentes clave en la formación académica, en transmitir pasión por el aprendizaje, en la construcción de arquitectura cerebral, en el desarrollo de la autoestima, de vínculos positivos, en la convivencia, el clima social, el manejo de crisis. También como figuras de apego secundario y tutores de resiliencia.

- Que las políticas públicas consideren el aprendizaje socioemocional como un tema a incluir en los programas de desarrollo profesional de profesores en ejercicio. Con un mundo cada vez más complejo, y un mayor desgaste profesional docente, hay que darles más y mejores herramientas para trabajar con los alumnos y con las familias. Resulta fundamental incorporar talleres psicoeducativos en temas relevantes como aprendizaje socioemocional, autoestima, *mindfulness*, orientados al desarrollo personal de los profesores.
- En la formación de directivos y docentes en desarrollo socioemocional, poner el foco en lo preventivo y en el uso de redes de salud y de salud mental. Que transformen a las escuelas en espacios que nutren emocionalmente a los alumnos, que proveen un ambiente seguro, organizado y confiable. Que sean directivos y docentes capaces de intervenir en situaciones de riesgo, de detectar oportunamente a los alumnos que se están apartando de su curso de desarrollo normal, que conozcan las redes de apoyo existentes y deriven a los alumnos con problemas para una atención especializada.
- Fortalecer las alianzas entre las redes escolares y las redes de salud y de salud mental. Es necesario que todo establecimiento pueda detectar en forma oportuna a los alumnos con problemas, derivarlos y cooperar en su tratamiento.
- Fortalecer las duplas psicosociales en los colegios. Incorporar más especialistas que permitan derivar a los estudiantes con problemas, acompañarlos en su tratamiento, orientar a sus profesores y padres. Tener duplas psicosociales especializadas por ciclo y con amplio conocimiento de las redes de salud y de salud mental existentes.

- Cada 10 años de ejercicio profesional otorgar a los profesores un semestre sabático para que se actualicen en sus conocimientos en el país o en otras realidades (intercambios). La investigación y la tecnología avanzan, las sociedades, las familias y los alumnos cambian y el profesor necesita actualizarse.
- Considerar el número de alumnos por curso y por establecimiento. Tender al trabajo escolar en contextos más pequeños para favorecer el aprendizaje y que haya mayor control y regulación social. Establecimientos sobre 1.200 alumnos, y con cursos numerosos, hacen más difícil manejar el clima social escolar y la convivencia.
- Fortalecer a las aulas inclusivas con más recursos y la presencia de un segundo profesor para apoyar las actividades pedagógicas y grupales. La presencia de un segundo profesor es considerada por los docentes como fundamental para el trabajo en el área de la inclusión.
- Operacionalizar los objetivos transversales del Currículum Nacional. Definirlos y lograr que figuren en cada establecimiento educacional como un conjunto de objetivos a ser enseñados sistemáticamente y evaluados periódicamente.
- Contar con Bibliotecas del Profesor en cada establecimiento. Si bien en Chile hay buenos libros para profesores, para padres, para comunidades educativas, para niños y adolescentes, en desarrollo socioemocional estos normalmente no están accesibles en los colegios.
- Otorgar más recursos para que los colegios, especialmente los más vulnerables, puedan ofrecer una mayor variedad de talleres extraprogramáticos y visitas culturales. Generar espacios o nichos ecológicos donde los alumnos puedan desarrollar y fortalecer sus talentos y la creatividad. Hacer un esfuerzo por sacar el aprendizaje de las aulas, por hacerlo más experiencial, llevándolos a exposiciones, museos, conciertos, conferencias.
- Cuidar y aumentar los espacios existentes de actividad física orientándolos desde un enfoque preventivo, de promoción de la salud

física y de bienestar emocional. Poner énfasis en el auto cuidado, la alimentación y todo lo que pueda prevenir la obesidad con sus riesgos para la salud física y mental.

- Socializar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento con profesores, padres y alumnos. Que cada estamento conozca la Visión y Misión del establecimiento, su propuesta educativa, sus valores y principios, lo que se espera de alumnos, profesores y padres y el Plan de gestión de la convivencia escolar. Que los proyectos educativos, manuales, protocolos de acción, no existan para cumplir con las exigencias sino que sean conocidos por todos y sean carta de navegación de la institución.
- Asegurarse que cada colegio tenga una hora curricular para Orientación y Familia, o desarrollo personal, en los cursos iniciales (PK a segundo básico) y terminales (III° y IV° medio). El otorgar una hora curricular para el tema, desde tercero básico, es tardío. Período inicial es clave ya que el cerebro se forma fundamentalmente en los primeros años y hay mayor plasticidad cerebral. Los años terminales, en que los alumnos son adolescentes y están definiendo su proyecto de vida, también son claves y hay que dar espacios para trabajar en estos temas.
- Otorgar fondos para que en Chile haya más investigación sobre el tema desarrollo socioemocional en educación preescolar, básica y especialmente media. Hacer difusión de estos resultados de investigación a fin de que las instituciones relacionadas con educación, los directivos, padres y profesores los conozcan y utilicen para mejorar el trabajo en esta importante área.
- Proveer fondos para que en Chile se elaboren más instrumentos para evaluar distintos aspectos del desarrollo socioemocional como la autoestima y el clima social escolar en educación en general y especialmente de séptimo básico a cuarto medio.
- Crear un portal o sitio web donde se puedan compartir experiencias exitosas de desarrollo socioemocional tanto de jardines infantiles como de establecimientos educacionales.

Referencias

Alamos, P., & Williford, A. (2019). Exploring Dyadic Teacher-Child Interactions, Emotional Security and Task Engagement in Preschool Children Displaying Externalizing Behaviors. *Social Development*.

Arón, A. M., & Milicic, N. (2013). *Clima social escolar: escalas para su evaluación*. Ciudad de México: Trillas.

Arón, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. [Estudio instrumental]. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.

Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. *Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación*.

Avalos-Bevan, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311.

Berger, C., Alamos, P., Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En *Manzi, J., García, M.R., Abriendo las puertas en el aula: transformación de las prácticas docentes*. Colección Estudios en Educación. Santiago, Chile. Ediciones UC.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. [Estudio transversal]. *Psicología Reflexão e Crítica Psychology*, 24(2), 344-351.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). *Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*: Estudios en Educación, 17, 21-43.

Bi, Y., Ma, L., Yuan, F., & Zhang, B. (2016). Self-Esteem, Perceived Stress, and Gender During Adolescence: Interactive Links to Different Types of Interpersonal Relationships. *The Journal of Psychology*, 150(1), 36-57.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). *Random House*. En *Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version*. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.

Cantero, M., Alfonso-Benlliure, V., & Melero, R. (2016). Creativity in Middle Childhood: Influence of Perceived Maternal Sensitivity, Self-esteem, and Shyness. [Article]. *Creativity Research Journal*, 28(1), 105-113.

Capponi, R. (2019). *Felicidad sólida: Sobre la construcción de una felicidad perdurable*: CALIGRAMA.

Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V., & Alvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la (s) política (s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 126-143.

- Casassus, J. (2014). *La educación del ser emocional*: Editorial Espacio Indigo.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*: WW Norton & Company.
- Cyrulnik, B. (2009). Autobiografía de un espantapájaros. *Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Céspedes, A. (2016). Tu cerebro. Un libro para adolescentes y para los que dejaron de serlo. *Santiago de Chile: Ediciones B*.
- De Tejada, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. [Estudio transversal]. *Liberabit*, 16(1), 95-103.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. [Article]. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, J. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional* (Vol. Serie Prácticas Educativas). Ciudad de México: IBE-UNESCO.
- Fernández-Abascal, E. (2009). Emociones positivas. *Madrid: Pirámide*.
- Florenzano, R., & Valdés, M. (2013). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Galván, A. (2014). Insights about adolescent behavior, plasticity, and policy from neuroscience research. *Neuron*, 83(2), 262-265.
- Goleman, D. (2017). *Empatía: Rasgos alterados*. New York: Penguin Random House LLC.
- Haeussler, I. M., & Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo: Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
- Hargreaves, A. (2003). La política emocional en el fracaso y el éxito escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, 229-254.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Londres: SAGE Publications Limited.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. [Article]. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826.
- Kiviruusu, O., Huurre, T., Aro, H., Marttunen, M., & Haukkala, A. (2015). Self-esteem growth trajectory from adolescence to mid-adulthood and its predictors in adolescence. *Advances in Life Course Research*, 23, 29-43.

- Lopez, V. (2016). Prácticas docentes que mejoran la convivencia escolar. [Book]. En Manzi, J. y García, M.R. (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*. Santiago, Chile. Ediciones UC.
- Marchant, T., Haeussler, I. M., & Torretti, A. (2016). TAE: Test de Autoestima del Escolar. Evaluación del alumno vía auto-reporte y vía profesor. *Santiago de Chile: Ediciones UC*.
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3° a 7° Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Marchant, T., Milicic, N., & Pino, M. J. (2017). La autoestima en alumnos de 3° a 8° básico. Una mirada por nivel de escolaridad y género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 111-125.
- Marchant, T., Milicic, N. & Soto, P. (2019). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (en prensa).
- Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2008). ¿Cuánto y donde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela. Santiago: *Documento de Trabajo. Valores UC*.
- Milicic, N. (2015). Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familiar imprescindible. *Recuperado de <http://www.valorasuc.cl>*.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*: Ariel.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2017). *Clima social escolar: un espacio tóxico o un espacio nutritivo*. Ciudad de México: Ediciones SM.
- Milicic, N., & Gorostegui, M. E. (2011). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de Educación General Básica. *Psykhé*, 2(1).
- Milicic, N., & López de Lérída, S. (2013). *Hijos con autoestima positiva: Guía para Padres*: Paidós/Editorial Planeta Mexicana.
- Moksnes, U., & Lazarewicz, M. (2016). The association between self-esteem and sense of coherence in adolescents aged 13–18years. The role of sex and age differences. *Personality and Individual Differences*, 90, 150-154.
- Morin, A., Maïano, C., Marsh, H., Nagengast, B., & Janosz, M. (2013). School Life and Adolescents' Self-Esteem Trajectories. [Article]. *Child Development*, 84(6), 1967-1988.