

Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile

Program of Socio- emotional learning for teachers of two vulnerable schools in Chile: it's effects in the students

Teresita Marchant Orrego^{1*}

Neva Milicic Muller²

Pilar Álamos Valenzuela²

(1) Fundación Belén Educa, (2) Pontificia Universidad Católica de Chile

Se describe un programa de capacitación en desarrollo socioemocional, realizado el 2009-2010, a 120 directivos y profesores de dos colegios que atienden alumnos vulnerables en Chile y el impacto que éste tuvo en los participantes y en los alumnos. El programa se basó en un modelo de aprendizaje experiencial que busca desarrollar competencias socioemocionales en los profesores. Se profundizó en temas como: paradigma de la inteligencia emocional; autoestima; clima escolar y convivencia social; aprendizaje socioemocional en el contexto escolar; importancia de los vínculos; familia y desarrollo socioemocional; intimidación escolar; resiliencia. Se evaluó la autoestima de los profesores, así como la de alumnos de kínder a octavo básico con el objetivo de aportar evidencia local en favor de la formación docente en aprendizaje socioemocional y su impacto tanto en la autoestima de los profesores, como en la autoestima y rendimiento académico de los alumnos. Para medir el impacto del programa se reevaluó la autoestima de los profesores y la de los alumnos que presentaron Baja Autoestima. Los resultados mostraron que el programa mejoró la autoestima de los profesores, de los estudiantes y el rendimiento académico (Lenguaje y Matemática).

Palabras clave: Aprendizaje Socio-emocional, Convivencia, Capacitación de profesores, Intervención educativa en sectores de pobreza, Autoestima.

A program of training in socio-emotional learning, carried out in the years 2009 - 2010 to 120 headmasters and teachers of two schools of poor contexts in Chile, and it's effect in the teachers and the students, is described. It is based in a model of experiential learning that seeks out the development of socio-emotional competencies. Some topics were dealt in depth such as: emotional intelligence paradigm; self-esteem; school social climate and social coexistence; socio-emotional learning in school context; importance of affective bonds; family and socio-emotional development; bullying; resilience. Self-esteem of teachers and students from Kinder to 8th grade was assessed to provide evidence that support teachers training in socioemotional learning, and its impact on both teachers' self-esteem and students' self-esteem academic achievement. To evaluate the impact of the program all teachers, and the students with Very Low Self-Esteem, were re-assessed. Results show that the program improved self-esteem of teachers, students and school outcomes (Language and Mathematics).

Keywords: Socio-emotional learning, Social coexistence; Teacher training, Educational intervention in poor contexts, Self-esteem.

*Contacto: tmarchant@beleneduca.cl

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de agosto 2013

1ª Evaluación: 24 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 1 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

1. Introducción

Durante los últimos años, el aprendizaje socioemocional ha capturado la atención del mundo académico, las políticas públicas y el contexto escolar. Programas y políticas como *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) y *Caring School Community* (CSC) en Estados Unidos; *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) en Inglaterra; *Kids Matter* en Australia; y *Bienestar y Aprendizaje Socio-Emocional* (BASE) en Chile, son ejemplos de los esfuerzos que diversos países están realizando en materia de aprendizaje socioemocional (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; Humphrey, 2013). Para muchos, el aprendizaje socioemocional es la “pieza que falta” para proveer una educación efectiva a niños y adolescentes (Elias, 1997).

El centro CASEL (*Colaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) define el aprendizaje socioemocional como el proceso de ayudar a niños, e incluso adultos, a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. El aprendizaje socioemocional enseña las competencias que todos necesitamos para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo de manera efectiva y ética. El concepto del aprendizaje socioemocional está ligado al concepto de inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Sluyter, 1997).

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

- **Conciencia de sí mismo:** Es la capacidad de identificar y reconocer las propias emociones, de tener una percepción precisa de sí mismo, así como al desarrollo de la auto eficacia, y la espiritualidad y el logro de un sistema de valores.
- **Conciencia social:** Esta competencia incluye la toma de perspectiva, el desarrollo de la empatía, la aceptación y valoración de la diversidad, así como el respeto por los otros.
- **Toma responsable de decisiones:** Comprende el desarrollo de la capacidad de identificar y resolver los problemas, evaluando y reflexionando, antes de tomar decisiones y asumiendo la responsabilidad personal y moral por éstas.
- **Autorregulación:** En esta área se incluye el desarrollo del control de impulsos, la auto-motivación, la capacidad de fijarse metas y cumplirlas. También incluye el manejo del estrés y la habilidad para organizarse.
- **Manejo de relaciones:** Agrupan la capacidad para realizar trabajo cooperativo, pedir y dar ayuda, negociar, y manejar conflictos.

La evaluación de estas competencias ha sido abordada por instrumentos que evalúan tanto variables individuales como contextuales (Denham, Ji y Hamre, 2010). A nivel individual, la autoestima es uno de los constructos que ha recibido mayor atención en el contexto escolar (De Rosier y Lloyd, 2011; Miller y Daniel, 2007; Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, Ke y Lu, 2009; Wilhite y Bullock, 2012), sobre todo al considerar la influencia que tienen los profesores en la construcción de la autoestima de sus estudiantes (Milicic, 2010).

El desarrollo de competencias socioemocionales es especialmente relevante para los niños que, por pertenecer a los sectores más vulnerables, se encuentran en riesgo psicosocial y tienen menos oportunidades de un aprendizaje positivo en esta área; como eran los alumnos que constituyeron el grupo que hizo parte del programa evaluado en

este estudio. Para ellos posiblemente sus profesores son una posibilidad única de ser sus tutores de resiliencia.

La formación aportada desde la neurociencia acerca de cómo las emociones afectan el aprendizaje cognitivo y socioemocional, ha abierto nuevos horizontes acerca de la transferencia de estos conocimientos hacia la enseñanza, centrándose en el desarrollo emocional positivo (Milicic y López de Lérída, 2009) y en un enfoque más centrado en las competencias que tengan los estudiantes que en los déficit que puedan presentar.

En la escuela los estudiantes no solo aprenden competencias académicas, sino que aprenden desde el punto de vista emocional a conocerse y vincularse consigo mismos y a valorarse; a relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferentes a sus padres así como a relacionarse con el mundo externo.

Como plantea Palomera (2009):

La escuela es el lugar donde todos los niños, independientemente de su suerte respecto a los nichos familiares en los que vivan, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar todas aquellas destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y, esta es nuestra apuesta, ser felices (p. 269).

En esta perspectiva el desarrollo de las competencias socioemocionales en el contexto escolar, es un medio para el logro del bienestar socioemocional de las personas. Hay evidencia científica suficiente que respalda la necesidad de promover emociones positivas en el contexto escolar, ya que ellas juegan un rol fundamental en la adaptación individual, en los índices de salud y una mejor adaptación a situaciones adversas o estresantes (Fernández-Abascal, 2009).

El desarrollo socioemocional de los estudiantes no solo constituye un bien en sí mismo sino que también ha demostrado efectos positivos en indicadores académicos. Meta análisis de 213 estudios sobre efectos del aprendizaje socioemocional, que abarcaban más de 270.000 estudiantes, desde preescolar a octavo año, mostró de forma consistente, que además de los efectos emocionales se observaba una mejora en el rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). En esa misma línea, estudios en el contexto escolar chileno han dado cuenta de la relación entre variables socioafectivas -bienestar socioemocional, autoestima, integración social y clima social escolar- y el rendimiento académico (Berger et al., 2011).

El aprendizaje socioemocional, definido como un proceso, sugiere un curso de acción explícito, un método o una práctica que involucra a todos los actores del establecimiento. Asimismo, el foco en la enseñanza subraya la posibilidad de sistematizar las competencias socioemocionales a desarrollar en los estudiantes, llevando a cabo un proceso de instrucción y enseñanza formal (Humphrey, 2013). El rol de los profesores en este proceso es de la mayor importancia para el desarrollo de niños y adolescentes.

En el contexto del desarrollo profesional docente, las competencias de los profesores para promover el aprendizaje socioemocional de sus alumnos, es uno de los elementos centrales para el logro de una formación integral de los estudiantes y está intrínsecamente ligado a la capacidad de favorecer en los niños el desarrollo de una identidad positiva (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

El modelo de clase prosocial de Jennings y Greenberg (2009) sugiere que las competencias emocionales y el bienestar docente se relacionan con los resultados académicos y socioafectivos de los estudiantes. Los autores sugieren que esta relación estaría mediada por tres variables: el vínculo positivo entre profesor y estudiantes, el

manejo efectivo de la clase y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

En relación a establecer un vínculo positivo con los estudiantes, los profesores emocionalmente competentes responden efectivamente a las necesidades de sus alumnos en tanto reconocen sus emociones, comprenden las evaluaciones cognitivas asociadas a sus emociones y entienden cómo esas cogniciones y emociones motivan la conducta de los estudiantes.

Acerca del manejo de la clase, el modelo de clase prosocial sugiere que los docentes con alta competencia socioemocional logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de los alumnos y brindan soporte a las dinámicas de conflicto al interior del aula.

Respecto a la implementación de un currículum socioafectivo, los docentes que demuestran alta competencia socioemocional resultan ser más efectivos en tanto modelan en sus estudiantes las conductas esperadas. Según Jennings y Greenberg (2009) de este punto se desprende la importancia de la formación de los profesores en la enseñanza de competencias socioemocionales.

En su conjunto, estas tres variables -establecer un vínculo positivo con los alumnos, tener un manejo efectivo de la clase e implementar con éxito la enseñanza de competencias socioafectivas- se asocian con la construcción de un clima de aula nutritivo, que a su vez influye en los resultados de los estudiantes y en la competencia y bienestar docente, creando un circuito de retroalimentación positivo.

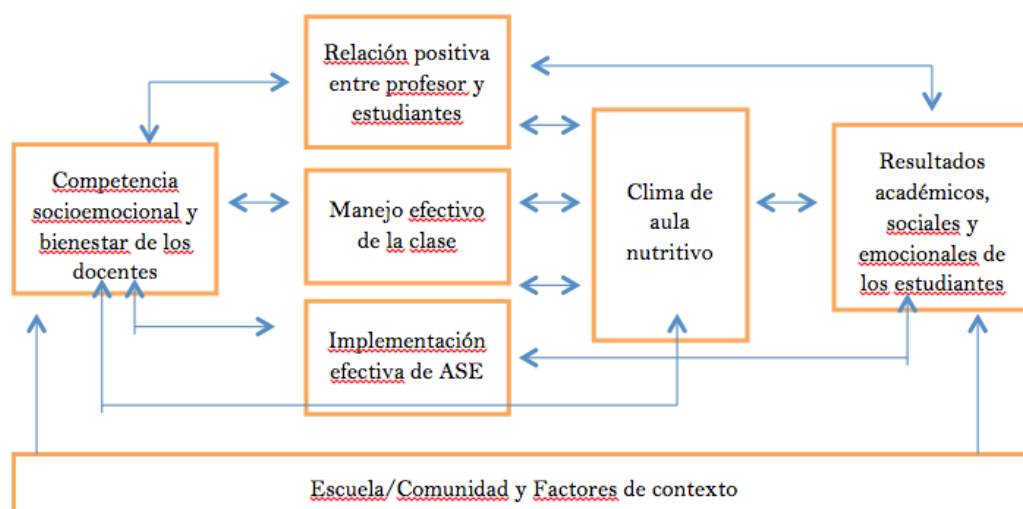


Figura 1. Modelo de clase prosocial según Jennings y Greenberg (2009)

Fuente: elaboración propia

Pese a lo anterior, la dimensión del desarrollo personal y educación emocional de los docentes está insuficientemente desarrollada o definitivamente ausente en muchos programas de formación docente inicial (Palmer, 2003). En los currículos de formación de profesores hay énfasis en lo cognitivo y en lo técnico obviando lo emocional y muchas veces tildando de un carácter poco académico, e incluso ingenuo, el trabajo en esta área (Berger et al., 2011).

Dada la contundente evidencia respecto de la relación entre las competencias emocionales docentes y el desarrollo socioafectivo y académico de los estudiantes, se han

comenzado a desarrollar programas de formación docente en esta línea. Al respecto, Sabol y Pianta (2012) realizan una revisión de algunas de estas iniciativas, tales como *Banking Time*, *Teacher-Child Interaction Training*, y *My Teaching Partner*.

A continuación se describe el impacto de un programa orientado a promover las competencias socioemocionales en los estudiantes, y secundariamente a un enfoque preventivo buscando desarrollar estas habilidades como un factor protector frente a los riesgos en el área de la salud mental; especialmente en atención a que se trata de un programa que se realiza en colegios que atienden a estudiantes vulnerables.

En este contexto, y bajo el supuesto de que un programa de esta naturaleza se sostiene básicamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los profesores, se realizó un programa de capacitación docente en el cual se enfatizó el rol del profesor y sus competencias, así como la evaluación de la autoestima del profesor antes y después del programa. Los estudios plantean que existe una relación circular entre las competencias de los profesores y los estudiantes (Reasoner, 1984 en Milicic y López de Lériida, 2009).

El presente artículo busca aportar evidencia local respecto a un programa de formación socioemocional docente y su impacto en el desarrollo de los profesores y los alumnos, en contextos de vulnerabilidad. En específico, se hipotetizó que la participación en un programa de formación de profesores tendrá un impacto positivo significativo en los estudiantes de enseñanza básica, tanto en su autoestima como en su rendimiento académico.

2. Método

2.1. Muestra

Se realizó un programa de capacitación integral que involucró a todos los profesionales que trabajan con los alumnos de Pre-Kínder a Cuarto Medio desde sus distintos roles (Directivos Superiores, Profesores, Inspectores y Especialistas que atienden a alumnos con Necesidades Educativas Especiales), con un total de 120 participantes. Los profesionales que participaron del programa de formación pertenecían a dos de los ocho colegios de la Fundación Belén Educa, institución que tiene colegios Particular Subvencionados en comunas vulnerables de la Región Metropolitana. Los ocho colegios el año 2010 atendían a alumnos de Pre Kinder a Cuarto Medio Técnico Profesional. El Colegio 1 que participó en este estudio, atendía a 1485 alumnos y el Colegio 2 a 1237 alumnos. De ese total un 62% de los alumnos eran vulnerables, es decir alumnos por los cuales el estado chileno paga una subvención adicional (alumnos SEP).

Para conocer la realidad de autoestima de los colegios y medir el impacto del programa, se evaluó la autoestima de los adultos participantes y de los alumnos de educación preescolar y básica (Kinder a Octavo básico) con instrumentos estandarizados.

A los adultos se les evaluó al iniciar y finalizar el Programa. Del total de profesores, 40 participaron en la evaluación de autoestima pre y post.

Los estudiantes de educación preescolar y básica fueron evaluados al iniciar el programa. Todos los alumnos de tercero a octavo básico de ambos colegios (n=990) fueron evaluados con un instrumento de auto-percepción y una muestra de 10 estudiantes por curso, de kínder a octavo básico (n=380), con un instrumento que mide la autoestima de

los alumnos a través de un evaluador externo, en este caso el profesor jefe, que es el profesor que tiene a cargo el curso durante el año escolar.

Al finalizar el programa, se reevaluó solo a los alumnos que presentaron Baja Autoestima en el test de auto-percepción para conocer su evolución después de dieciocho meses de intervención. Un total de 103 alumnos con Baja Autoestima fueron reevaluados.

2.2. Metodología del programa

La metodología del Programa contempló tres instancias de capacitación, de dos días cada una, distribuidas a lo largo de un año y medio. En cada instancia se trabajó con una metodología que combinaba conferencias y talleres. Después de cada conferencia se hacía un taller en grupos pequeños (n=30 participantes) para vincular el contenido expuesto con la experiencia personal. Cada día se desarrollaron dos conferencias y dos talleres, todos dictados por un equipo de 6 especialistas en desarrollo socioemocional.

Los contenidos abordados fueron: paradigma de la inteligencia emocional en los niños; aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar; clima escolar y convivencia social; familia: como potenciar a los padres en desarrollo socio-emocional; importancia de los vínculos en el aprendizaje socio-emocional; desarrollo socio-emocional y bienestar docente; intimidación escolar y desarrollo socio-emocional; resiliencia y aprendizaje emocional; reconociendo la autoestima positiva y negativa; y las crisis: características, impacto y apoyo.

Adicional a las instancias de capacitación, hubo tareas cuyo desarrollo fue monitoreado por los Directores de los colegios y el Departamento de Orientación y Familia de Fundación Belén Educa. Las tareas contemplaban la realización de actividades donde se intencionaba el fomento de la autoestima; la elaboración, aplicación y registro de actividades para desarrollar áreas de aprendizaje socioemocional en los alumnos; lectura personal de distintos artículos o capítulos de libros; evaluación de autoestima a los estudiantes de kínder a 8° básico, así como el registro e información de los resultados. Se pidió a cada colegio identificar a los cursos con más Baja Autoestima, listar a los alumnos que presentaban Baja y Muy Baja Autoestima por curso y crear un plan de trabajo para los cursos con Baja Autoestima, los alumnos con Baja Autoestima y los alumnos con Muy Baja Autoestima.

La intervención con los alumnos implicó por una parte, fortalecer las instancias de trabajo preventivo en desarrollo socioemocional que ya existían en el colegio para los alumnos de pre-kínder a cuarto medio y por otra, implementar un plan específico para los cursos que se identificaron con Baja Autoestima de kínder a octavo básico y para los niños con Baja y Muy Baja Autoestima que se identificaron en esos mismos niveles.

A nivel colegio se intencionó el buen uso de las instancias existentes:

1. El Programa de Orientación y Familia 5°básico a II°medio para alumnos (1 hora semanal) y para Padres de Familia (20 minutos de la Reunión de Apoderados mensual de Pre Kinder a IV° Medio) que existe en el currículum y que está definido en sus temáticas y metodología.
2. El Programa Consejo de Curso para fomentar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos en alumnos de 5° a 8° básico (1 hora semanal). Este programa existe en el currículum y está definido en sus temáticas y metodología.

3. Capacitación mensual de Profesores Jefes en como implementar los Programas de Orientación y Familia y de Consejo de Curso que realizan los psicólogos a cargo del programa de Orientación y Familia en un espacio curricular establecido.
4. Seguimiento al porcentaje de cumplimiento semestral y anual de los programas Orientación y Familia (Alumnos y Apoderados) y Consejo de Curso, por Profesor Jefe.
5. Trabajo en el tema Formación Integral en un Consejo de Profesores al mes (2 horas).
6. Mayor uso del material existente en Biblioteca de Desarrollo Socioemocional tanto para profesores como para alumnos.
7. Evaluación periódica (cada dos años) de Autoestima de los alumnos de Kinder a 8° en los colegios de Fundación Belén Educa. Esta permite identificar a los cursos que más preocupan, y a los alumnos con Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima por curso, focalizar apoyo en ellos y evaluar los programas y estrategias implementadas para mejorar desarrollo socioemocional.

Para los cursos que presentaron Baja Autoestima se implementaron estrategias como las siguientes:

1. Revisar algunos indicadores generales como promedio de notas en los subsectores de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias; posibles repitentes; anotaciones positivas y negativas en el Libro de Clases; para tomar las medidas remediales pertinentes.
2. Revisar la calendarización del retiro anual de un día que realiza cada curso. Este tiene temáticas y metodologías especificadas por nivel. Revisar fecha de implementación, contenidos, metodología y como fortalecerlo desde la temática Autoestima.
3. Revisar la programación anual de Orientación y Familia del curso. Adelantar los temas que parezcan más relevantes para cada curso.
4. Privilegiar la participación de estos cursos en las salidas pedagógicas y/o culturales que hace el colegio.
5. Premiar los aspectos en que se destaque el curso o sus alumnos.
6. Definir el apoyo de estos cursos como una tarea equipo en que el o la Directora debe comprometerse, el Profesor Jefe y los Profesores por subsectores de aprendizaje.

En los alumnos que se observó Bajo Autoestima se hizo un plan de trabajo con los Profesores Jefes. Cada colegio y cada profesor definieron su plan de trabajo, con el compromiso de realizar al menos las cuatro estrategias siguientes:

1. Entrevista con los apoderados de cada niño. Plan de apoyo casa-colegio. Dos entrevistas por semestre.
2. Seguimiento intencionado de estos niños en el Área Formación (clase semanal de Orientación y Familia y de Consejo de Curso).
3. Seguimiento informal del día a día y del trabajo académico de estos alumnos.
4. Dos entrevistas Profesor Jefe-alumno por semestre.

Con los alumnos que presentaron Muy Baja Autoestima se definió dar apoyo vía especialistas, cuando los había (psicólogo, psicopedagogo) con la visitadora social o con un profesor específico. Cada colegio definió su plan de trabajo, con el compromiso de incluir al menos las seis estrategias siguientes:

1. Reunir los antecedentes de cada niño en una planilla (académicos, asistencia, conducta, atención de especialistas, etc.). Dar prioridad de atención a los alumnos que no están con atención en el colegio o con especialistas externos.
2. Entrevista con los apoderados de cada niño. Plan de apoyo casa-colegio. Dos entrevistas por semestre.
3. Dos entrevistas con el alumno por semestre.
4. Derivación al especialista cuando corresponda.
5. Seguimiento a la derivación a especialistas.
6. Trabajo coordinado del responsable de esta tarea con el Profesor Jefe.

2.3. Instrumentos de evaluación

a) Autoestima Profesores

Los participantes fueron evaluados al inicio (marzo 2009) y término (junio 2010) del programa con el Tennessee Self Concept Scale (TSCS:2), normas norteamericanas (Fitts y Warren, 1996).

El test entrega un resultado de Auto-concepto Total (TOT) para las áreas de Auto-concepto Físico (PHY); Moral (MOR); Personal (PER); Familiar (FAM); Social (SOC) y Académico-Laboral (ACA), además de entregar resultados en las subescalas de Identidad (IDN), Satisfacción (SAT) y Conducta (BHV).

Los resultados del test se expresan en Puntajes T que tienen un promedio de 50 y una desviación estándar de 10.

Como muestra la Tabla 1 el Test Tennessee lo respondió un total de 40 Profesores Pre-Post Programa.

Tabla 1. Número de Profesores evaluados Pre-Post Programa (Marzo 2009- Junio 2010)

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Colegio 1	7	17	24
Colegio 2	0	16	16
Muestra Total	7	33	40

Fuente: Elaboración propia

b) Autoestima alumnos

Los estudiantes de kínder a octavo básico fueron evaluados con la Batería de Test de Autoestima Escolar (TAE) (Marchant, Haeussler y Torretti, 2002) al comenzar el Programa. Esta batería cuenta con dos instrumentos: TAE-Alumno y TAE-Profesor.

El TAE-Alumno evalúa autoestima vía auto reporte. Es un test de screening o tamizaje, que mide autoestima general de alumnos de 3° a 8° básico (8 a 13 años) en relación a una norma establecida por curso y por edad. Determina si la autoestima del niño es normal o se encuentra bajo lo esperado. Como muestra la Tabla 2, fue aplicado a todos los estudiantes de 3° a 8° básico, de ambos colegios participantes en el programa de formación docente (n=990). Se evaluó a un total de 28 cursos.

Tabla 2. Distribución por curso y género de los alumnos evaluados con TAE-Alumno. Muestra TAE- Alumno Mayo 2009

	N TOTAL	HOMBRE		MUJER	
		N	%	N	%
3° básico	175	94	53,7	81	46,3
4° básico	177	100	56,5	77	43,5
5° básico	106	57	53,8	49	46,2
6°básico	196	103	52,6	93	47,4
7°básico	184	84	45,7	100	54,3
8°básico	152	63	41,4	89	58,6
Total	990	501	50,6	489	49,4

Fuente: Elaboración propia

El TAE-Profesor evalúa autoestima vía inferencia de la conducta observada. En este caso, el Profesor Jefe evalúa la autoestima de sus alumnos. Es un test de screening o tamizaje, que mide autoestima general de alumnos de kinder a 8° básico (5 a 13 años) en relación a una norma establecida por curso y por edad. Determina si la autoestima del niño es normal o se encuentra bajo lo esperado. Como muestra la tabla 3, fue aplicado por los Profesores Jefes de los establecimiento participantes, a una muestra aleatoria de 10 alumnos de los cursos mencionados (n=380). Se evaluó a un total de 46 cursos.

Tabla 3. Distribución por curso y género de los alumnos evaluados con TAE Profesor. Muestra TAE-Profesor. Mayo 2009

	N TOTAL	HOMBRE		MUJER	
		N	%	N	%
Kinder	50	23	46,0	27	54,0
1° básico	50	20	40,0	30	60,0
2°básico	60	32	53,3	28	46,7
3° básico	42	28	66,7	14	33,3
4° básico	35	24	68,6	11	31,4
5° básico	27	13	48,1	14	51,9
6°básico	38	27	71,1	11	28,9
7°básico	39	13	33,3	26	66,7
8°básico	39	17	43,6	22	56,4
Total	380	197	51,8	183	48,2

Fuente: Elaboración propia

Las normas de ambos instrumentos están establecidas en Puntaje T, que tienen un promedio de 50 y una desviación estándar de 10. Ambos instrumentos permiten clasificar a los alumnos en tres grandes categorías: Autoestima Normal, Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima. El nivel de Autoestima se categoriza en:

- Autoestima Normal: Puntaje T ≥ 40 puntos (En el promedio, sobre éste o hasta 1 DS bajo promedio).
- Baja Autoestima: Puntaje T entre 30 y 39 puntos (1 DS bajo promedio).
- Muy Baja Autoestima: Puntaje T ≤ 29 puntos (2 o más DS bajo promedio).

Se espera que 84% de los alumnos presenten Autoestima Normal, 14.5% Baja Autoestima y 2.5% Muy Baja Autoestima.

Al finalizar el primer año y medio de intervención se reevaluó a todos los alumnos calificados con Baja Autoestima en el TAE-Alumno, con el mismo instrumento, a fin de ver su evolución (n=103).

c) Rendimiento académico del establecimiento

Para medir el rendimiento académico del establecimiento se consideraron los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que aplica el Ministerio de Educación de Chile. Corresponde a una prueba estandarizada de aplicación nacional que rinden todos los alumnos de los establecimientos del país al finalizar Cuarto básico (todos los años) y al finalizar Octavo básico o Segundo medio (año por medio cada nivel). Esta evaluación permite evaluar la calidad del aprendizaje del establecimiento en los subsectores de Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia. Los resultados del SIMCE se entregan en puntajes normalizados que tienen un promedio basal de 250 puntos y una desviación estándar de 50.

2.4. Plan de análisis

Se analizaron los resultados de autoestima de los profesores en puntajes T por área (Auto-concepto Físico, Moral, Personal, Familiar, Social y Académico-Laboral) y por sub-escala (Identidad, Satisfacción y Conducta). Se graficó el puntaje pre-post por área y sub-escala y se señaló si las diferencias son o no estadísticamente significativas.

Los resultados iniciales de autopercepción de los alumnos, evaluados mediante TAE-Alumno, y de percepción de autoestima de los estudiantes, medidos a través de TAE-Profesor, se organizaron:

1. En Puntajes Estándar, especificando los Puntajes T y las Desviaciones Estándar totales y por nivel, el Test F entre niveles y el Test Sidak por nivel.
2. En categorías de autoestima, especificando número y porcentaje de alumnos con Autoestima Normal, Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima de la muestra Total y cada nivel.
3. Por género especificando el Puntaje T, las Desviaciones Estándar y el Test T entre sexos.

Los resultados de la reevaluación de los alumnos con Baja Autoestima en el TAE-Alumno (Mayo 2009-Noviembre 2010) fueron organizados:

1. En Puntajes Estándar, especificando el Puntaje T obtenido Pre y Post y las Desviaciones Estándar tanto para el total como por cada nivel y el Test T de diferencias por nivel.
2. En categorías de autoestima: número y porcentaje de alumnos con Baja Autoestima que permaneció en la misma categoría, que mejoró (pasó a Autoestima Normal) o bien empeoró (pasó a Muy Baja Autoestima).

Se analizó los resultados académicos (Resultados SIMCE) mediante comparación entre los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes de 4ºbásico del Colegio 1, del Colegio 2 y el Promedio Nacional, es decir, la media de los estudiantes de todos los colegios del país, tanto en Lenguaje como Matemática en los años 2008, 2009 y 2010. También se comparó los Niveles de Aprendizaje alcanzados por los alumnos en esos mismos años. En el sistema educacional de Chile los Estándares de Aprendizaje

comprenden tres niveles: Nivel Básico, Nivel Intermedio y Nivel Avanzado. Cada uno de los niveles de aprendizaje se encuentra asociado a un rango de puntaje en las pruebas SIMCE según el cual se categoriza el desempeño de los estudiantes. Se consideró el porcentaje de alumnos por nivel de aprendizaje de los colegios 1 y 2 y del Promedio Nacional, los años 2008, 2009 y 2010, tanto en lenguaje como matemáticas 4° básico.

4. Resultados

En la tabla 4 se presentan los resultados de autoestima profesores pre-post programa y sus niveles de significación.

Se observan diferencias significativas pre-post en Auto-concepto General. Este mejoró significativamente entre Marzo 2009 y Junio 2010. También se hallaron diferencias significativas en las áreas Moral, Personal, Familiar, Social y Académica y en las subescalas de Satisfacción y Conducta. Cada una mejoró significativamente en este período.

La evaluación de la autoestima de los estudiantes al iniciar el programa -tanto con el test de auto-percepción (TAE-Alumno) como con el test de evaluación de autoestima por un otro significativo (TAE-Profesor)- se presenta en las tablas 4, 5 y 6.

A partir de los promedios de puntajes T por nivel se observan diferencias significativas entre niveles en el total de los alumnos (Test F, entre cursos, valor $p \leq 0.05$). El rango de promedios de Puntajes T varió entre 45.6 y 50.4 en la Muestra Total. El Test Sidak indica entre qué niveles se dieron las diferencias. Cuarto básico fue el nivel con menor Puntaje T promedio.

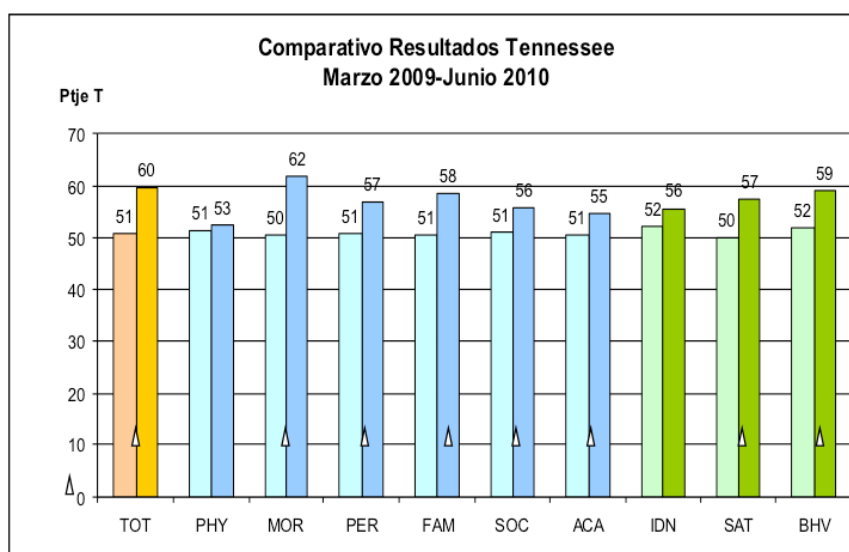


Gráfico 1. Resultados Autoestima Profesores
Fuente: Elaboración propia

Se observa que los estudiantes de ambos colegios presentan un nivel de autoestima levemente disminuido. Hay un porcentaje menor que lo esperado de alumnos con Autoestima Normal (76.4% vs. 84%) y más alumnos que presentan Baja Autoestima (18.9% vs. 13.5%). Hay casi el doble de alumnos que dan cuenta de Muy Baja Autoestima (4.7% vs. 2.5%). Se identificó 36% de cursos (10/28) donde era necesario trabajar el desarrollo socioemocional de los estudiantes ya que presentaban 75% o menos de sus alumnos con Autoestima Normal.

El instrumento permitió identificar a 47 alumnos que presentan Muy Baja Autoestima, quienes fueron referidos a especialista para un adecuado diagnóstico, y 187 alumnos con Baja Autoestima que fueron apoyados a través de sus Profesores Jefes y reevaluados en un plazo de 8 meses.

Tabla 4. Resultados TAE-Alumno. Puntajes T Promedio y DS. Puntaje T Promedio y Desviación Estándar total y por curso, TAE-Alumno

CURSO	N	PUNTAJE T	STD	SIDAK ENTRE CURSOS
3°básico	175	50,4	13,3	A
4°básico	177	45,6	11,7	B
5°básico	106	49,0	12,7	A
6°básico	196	48,5	11,2	A
7°básico	184	48,2	13,3	AB
8°básico	152	47,8	11,8	AB
Total	990	48,2	12,4	
Test F entre cursos				0,015*

Nota. * $p \leq 0.05$.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Resultados TAE-Alumno. Categorías. Mayo 2009. Número y porcentaje de alumnos con Autoestima Normal, Baja y Muy Baja total y por nivel

	MUY BAJA AUTOESTIMA		BAJA AUTOESTIMA		NORMAL AUTOESTIMA		TOTAL N
	N	%	N	%	N	%	
3°básico	7	4,0	30	17,1	138	78,8	175
4°básico	9	5,1	40	22,6	128	72,3	177
5°básico	8	7,5	12	11,3	86	81,1	106
6°básico	7	3,6	36	18,3	153	78,1	196
7°básico	8	4,3	40	21,7	136	73,9	184
8°básico	8	5,3	29	19,1	115	75,6	152
Total	47	4,7	187	18,9	756	76,4	990

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Puntaje promedio y desviación estándar por género, TAE-Alumno. Total TAE-Alumno. Mayo 2009

SEXO	N	PUNTAJE T	STD	TEST-T
Hombre	501	48,8	12,4	A
Mujer	489	47,7	12,3	A
Total	990	48,2	12,4	
Test T entre Sexos				0,172

Fuente: Elaboración propia

No se reportan diferencias significativas por género. Las tablas 7, 8 y 9 presentan los resultados de la evaluación inicial de autoestima de los estudiantes, mediante el TAE-Profesor.

Al analizar los promedios de puntajes T por nivel se observan diferencias significativas entre niveles en el total de los alumnos (Test F, entre cursos, valor $p \leq 0.001$). El Test Sidak indica entre qué niveles se dieron las diferencias. Octavo básico fue el nivel con menor Puntaje T promedio.

Tabla 7. Puntaje T Promedio y Desviación Estándar total y por curso, TAE-Profesor. Resultados TAE-Profesor. Puntajes T Promedio y DS. Mayo 2009

CURSO	N	PUNTAJE T	STD	SIDAK ENTRE CURSOS
Kínder	50	55,6	10,4	A
1° básico	50	50,2	10,2	C
2° básico	60	54,5	13,7	AB
3° básico	42	51,9	10,5	ABC
4° básico	35	49,7	9,5	C
5° básico	27	49,9	7,0	BC
6° básico	38	50,1	11,4	C
7° básico	39	51,2	11,0	ABC
8° básico	39	43,2	8,1	D
Total	380	51,1	11,1	
Test F entre cursos				<0,001

Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados se observa que los Profesores Jefes perciben a sus estudiantes con mejor autoestima que la que se perciben los propios alumnos (auto-percepción: 76% con Autoestima Normal; vía Profesor Jefe: 87% con Autoestima Normal). Además, perciben un porcentaje menor de alumnos con Baja Autoestima (10.8% vs el 13.5% esperado) y un porcentaje equivalente de alumnos con Muy Baja Autoestima (2.4% vs el 2.5% esperado).

Tabla 8. Número y porcentaje de alumnos con Autoestima Normal, Baja y Muy Baja total y por nivel, TAE-Profesor. Resultados TAE-Profesor. Categorías. Mayo 2009

	MUY BAJA AUTOESTIMA		BAJA AUTOESTIMA		NORMAL AUTOESTIMA		TOTAL N
	N	%	N	%	N	%	
Kínder			2	4,0	48	96,0	50
1°básico	2	4,0	5	10,0	43	86,0	50
2°básico	3	5,0	5	8,3	52	86,7	60
3°básico	1	2,4	4	9,5	37	88,0	42
4°básico			5	14,3	30	85,7	35
5°básico			2	7,4	25	92,6	27
6°básico			6	15,8	32	84,2	38
7°básico	1	2,6	4	10,2	34	87,2	39
8°básico	2	5,1	8	20,5	29	74,4	39
Total	9	2,4	41	10,8	330	86,8	380

Fuente: Elaboración propia

En relación con lo anterior, se identificó 20% de cursos (9/46) donde era necesario trabajar autoestima ya que presentaban 75% o menos de sus alumnos con Autoestima Normal.

No se observan diferencias significativas por género. Tal como se mencionó en la descripción del programa, se realizó un seguimiento a los estudiantes identificados con Baja y Muy Baja Autoestima en el TAE-Alumno en Mayo 2009.

Tabla 9. Puntaje promedio y desviación estándar por género, TAE-Profesor: Mayo 2009

SEXO	N	PUNTAJE T	STD	TEST-T
Hombre	197	50,2	11,7	A
Mujer	183	52,0	10,3	A
Total	380	51,1	11,1	
Test T entre Sexos				0,119

Fuente: Elaboración propia

A continuación se exponen los resultados de la reevaluación de los alumnos con Baja Autoestima. Las tablas 10 y 11 presentan los resultados de la reevaluación de estos estudiantes, al finalizar el período académico, tras 18 meses de intervención.

Tabla 10. Resultados reevaluación alumnos con Baja Autoestima en el TAE-Alumno Mayo 2009. Puntaje T Promedio y DS por nivel. Muestra Total Noviembre 2009

CURSO	TAE PTJE T NIÑOS INICIAL			TAE PTJE T NIÑOS FINAL			TEST-T DE DIFERENCIA
	N	PROMEDIO	STD	N	PROMEDIO	STD	
3ºbásico	25	35,8	2,6	25	44,4	8,7	<0,001*
4ºbásico	23	34,4	2,7	23	41,3	10,0	0,004*
5ºbásico	10	36,5	1,9	10	42,1	8,8	0,055*
6ºbásico	21	35,9	2,8	21	39,9	12,4	0,167
7ºbásico	14	36,4	2,7	14	38,2	6,8	0,336
8ºbásico	10	37,5	2,4	10	41,8	5,9	0,053*
Total	103	35,8	2,7	103	41,5	9,5	<0,001

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos, se observa que hubo diferencia significativa en el promedio de los alumnos con Baja Autoestima entre el inicio y final del período académico (Test T valor $p \leq 0.001$). Los promedios de noviembre fueron significativamente mayores en 3º, 4º, 5º y 8º básico. En 6º y 7º básico también incrementaron pero no significativamente.

Tabla 11. Porcentaje de alumnos por categoría, por nivel y Total, TAE-Alumno

AUTOESTIMA MUY BAJA		AUTOESTIMA BAJA		AUTOESTIMA NORMAL		TOTAL	
N	%	N	%	N	%	N	%
10	9,7	36	35,0	57	55,3	103	100

Fuente: Elaboración propia

Se desprende que 55% de los estudiantes mejoró y alcanzó una Autoestima Normal. Un 35% de los estudiantes continuó con Baja Autoestima y fue necesario seguirlos estimulando y 9.7% empeoró su autoestima y alcanzó una Muy Baja Autoestima.

En relación al rendimiento académico, el análisis de distintos parámetros al iniciar y terminar la intervención mostró un incremento en los resultados de los alumnos tanto en Lenguaje como Matemática en ambos colegios. Las figuras 1 y 2 resumen el avance en la Prueba SIMCE 4º básico, prueba externa que se aplica a todos los estudiantes de Chile una vez al año.

En Lenguaje se observa que ambos colegios se encontraban bajo el Promedio Nacional el 2008. Este incrementó 11 puntos entre el 2008 y el 2010. Los colegios incrementaron entre 28 y 39 puntos, acercándose uno al Promedio Nacional y el otro superándolo.

En Matemática ambos colegios se encontraban bajo el Promedio Nacional el 2008, el cual incrementó 6 puntos entre el 2008 y el 2010. Los colegios incrementaron entre 18 y 40 puntos, alcanzando uno el Promedio Nacional y el otro superándolo.

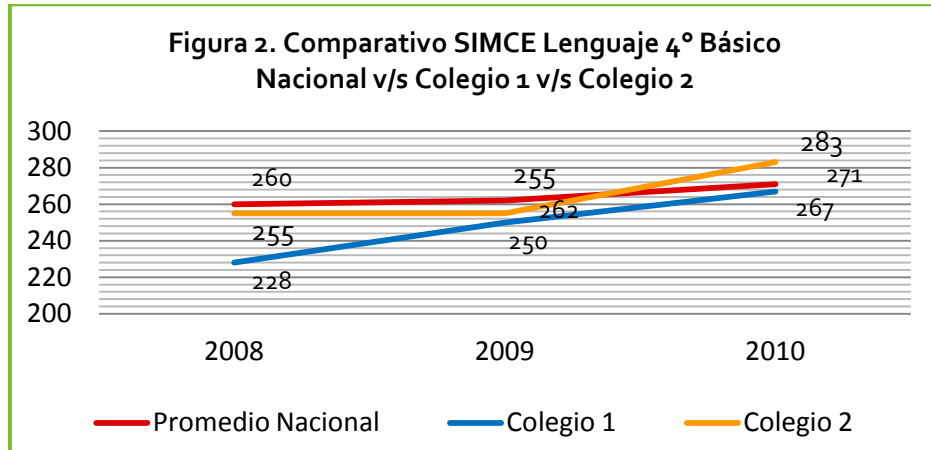


Figura 2. Resultados SIMCE Lenguaje 4° básico 2008-2010. Promedio Nacional y Colegios 1 y 2

Fuente: Elaboración propia

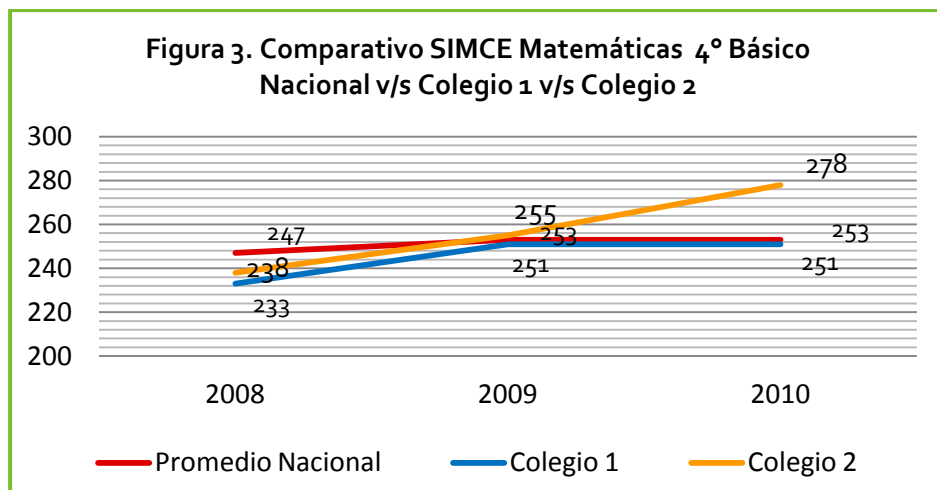


Figura 3. Resultados SIMCE Matemática 4° básico 2008-2010. Promedio Nacional y Colegios 1 y 2

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la calidad del aprendizaje, los niveles de aprendizaje en ambos sub-sectores y colegios mostraron una disminución del porcentaje de alumnos en Nivel Inicial y un aumento del porcentaje en Nivel Avanzado. Las Figuras 4 y 5 presentan el porcentaje de alumnos de Nivel Inicial, Intermedio y Avanzado en el SIMCE de 4° básico, tanto en Lenguaje como Matemática, en los colegios 1 y 2 y a Nivel Nacional para los años 2008, 2009 y 2010.

Se observa que tanto en Lenguaje como en Matemática los dos colegios disminuyeron el porcentaje de alumnos de Nivel Básico más que el promedio Nacional, a la vez que aumentaron el porcentaje los alumnos de Nivel Avanzado más que el Promedio Nacional, entre los años 2008 y 2010.

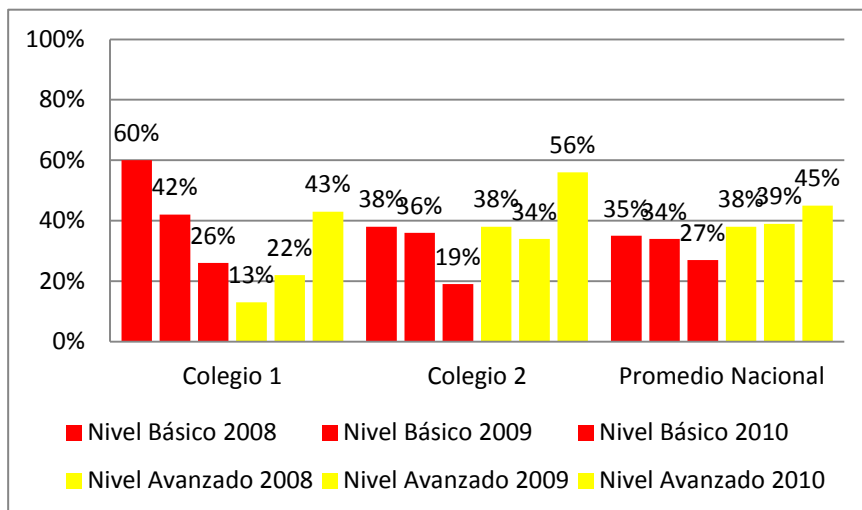


Figura 4. Porcentaje de alumnos por nivel de aprendizaje 2008-2010 en Lenguaje 4° básico

Fuente: Elaboración propia

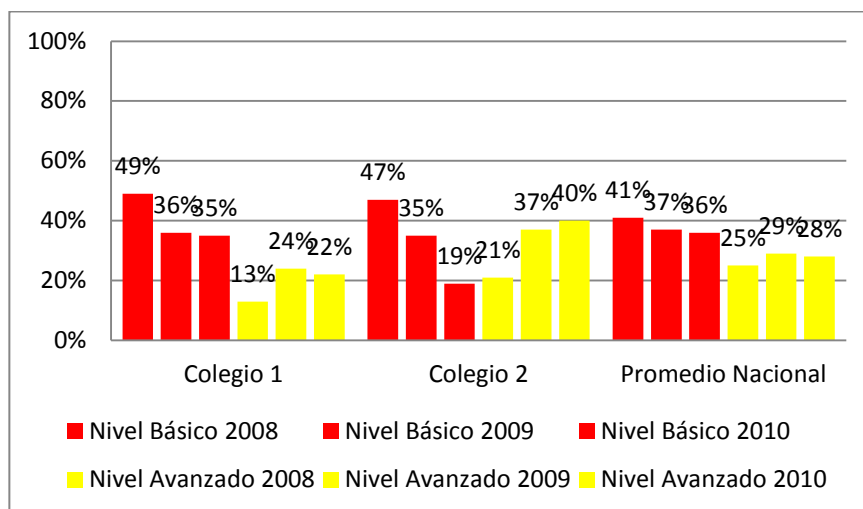


Figura 5. Porcentaje de alumnos por nivel de aprendizaje 2008-2010 en Matemática 4° básico.

Fuente: Elaboración propia

En Lenguaje el porcentaje de alumnos de Nivel Básico disminuyó en 34% para el Colegio 1, en 19% para el Colegio 2 y a nivel Nacional solo en 8%. El porcentaje de alumnos de Nivel Avanzado aumentó en 30% para el Colegio 1, en 18% para el Colegio 2 y a nivel Nacional solo en 7%. El año 2008 ambos colegios tenían en Lenguaje más alumnos que el Promedio Nacional en Nivel Básico y el año 2010 ambos tuvieron menos alumnos que el Promedio Nacional en ese nivel.

En Matemática el porcentaje de alumnos de Nivel Básico disminuyó en 14% para el Colegio 1, en 28% para el Colegio 2 y solo en 5% a nivel Nacional. El porcentaje de alumnos de Nivel Avanzado aumentó en 9% para el Colegio 1, en 19% para el Colegio 2 y solo en 3% a nivel Nacional. El año 2008 ambos colegios tenían en Matemática más alumnos que el Promedio Nacional en Nivel Básico y el año 2010 ambos tuvieron menos alumnos que el Promedio Nacional en ese nivel.

Estos resultados se consideran altamente satisfactorios en atención que los colegios en que se realizó la intervención son establecimientos de alta vulnerabilidad social.

4. Discusión

El programas de capacitación en desarrollo socioemocional tuvo una buena acogida en los colegios y logró un impacto positivo en la autoestima de los profesionales y de los estudiantes de Educación básica (3° a 8° básico). El programa demostró impactar en el Autoconcepto General de los Profesores para las áreas Moral, Personal, Familiar, Social y Académica y en las sub-escalas de Satisfacción y Conducta. En todas hubo diferencias estadísticamente significativas entre el inicio y el fin del Programa.

En la medición inicial, los resultados de autoestima vía auto reporte (TAE-Alumno) indicaron un nivel de autoestima disminuido para los estudiantes de 3° a 8° básico de ambos colegios. Si bien alcanzan un Puntaje T promedio ($T= 48$) hay un porcentaje menor que lo esperado de alumnos con Autoestima Normal (76% vs. 84%), más alumnos con Baja Autoestima (18.9% vs. 13.5%) y casi el doble de alumnos con Muy Baja Autoestima (4.7% vs. 2.5%). Al analizar los resultados de autoestima vía auto reporte en forma evolutiva, por nivel, no se observa una clara tendencia.

Los resultados de autoestima vía inferencia de la conducta observada (TAE-Profesor) señalan que la muestra de alumnos evaluados en forma representativa por curso, de Kínder a 8° EGB, presenta un nivel de Autoestima Normal (Puntaje T 51). Al analizar los resultados de autoestima vía inferencia de la conducta observada, por nivel, no se observa una clara tendencia.

Al analizar los resultados vía auto reporte y vía inferencia de la conducta observada no se observan diferencias por género.

Se consideró de gran valor la evaluación de un mismo constructo, la autoestima, a través de dos vías: vía auto reporte (TAE-Alumno) y vía inferencia de la conducta observada (TAE-Profesor). Al comparar los resultados obtenidos se observa que los profesores identifican a un porcentaje menor de alumnos con Autoestima Normal alumnos (Auto-percepción: 76% Autoestima Normal. Vía Profesor Jefe: 87% Autoestima Normal). Esto corrobora que es necesario formar a los profesores para que visualicen más a sus alumnos y puedan percibir en forma más clara sus necesidades.

Los profesores señalan que 8°básico es el nivel donde la autoestima es más baja. Esta percepción que tienen los docentes sobre la disminución marcada de autoestima de sus alumnos al finalizar la enseñanza básica (8°), es preocupante considerando que constituye un período significativo para la toma de decisiones personales, en relación al proyecto de vida. Es en este período cuando se plantean los sí mismos posibles de manera más concreta. Hay mayor toma de conciencia de las limitaciones personales y del entorno que condicionan las opciones futuras. Los alumnos, en esta etapa, empiezan a proyectar su futuro ya sea laboral y/o en relación a estudios superiores.

Los instrumentos estandarizados utilizados permitieron identificar a los alumnos que presentaban Baja y Muy Baja Autoestima. En cada colegio se identificaron los estudiantes a quienes era necesario apoyar (alumnos con Baja Autoestima) y a los que se requería hacer un estudio más profundo (alumnos con Muy Baja Autoestima). También identificar a los cursos que presentaban altos porcentajes de alumnos con Baja y Muy Baja Autoestima y que era necesario focalizar. El TAE-Alumno identificó a un 36% de cursos con menos del 75% de los alumnos con Autoestima Normal.

Los resultados de la reevaluación hecha a los alumnos que presentaron Baja Autoestima en Mayo 2009, y con quienes se intencionó un trabajo en autoestima por 18 meses, muestran que los profesores pueden ser buenos agentes de desarrollo socioemocional para sus estudiantes, convirtiéndose en personas significativas durante el proceso de formación y desarrollo de la autoestima de los niños y adolescentes. Los resultados aportan evidencia en favor de que profesores capacitados en desarrollo socioemocional mejoran su propia autoestima, a la vez que se comprometen con el desarrollo integral de sus alumnos, logrando impactar en forma positiva en su autoestima. Los profesores demostraron interés en formarse en aprendizaje socioemocional y en evaluar a sus estudiantes. La aplicación de planes preventivos y remediales logró buenos resultados.

Si bien no se puede atribuir la mejoría de resultados académicos, de ambos colegios, al programa de desarrollo socioemocional desarrollado, ya que en Fundación Belén Educa hay capacitación permanente de los profesores en los subsectores de Lenguaje y Matemática por ser considerados prioritarios, es interesante constatar el hecho, ya que en años anteriores también se realizaron talleres de lenguaje y matemáticas, en ausencia del programa de capacitación en desarrollo socioemocional para docentes, y los avances fueron menos significativos. La mejora de autoestima de los profesores y de los estudiantes podría estar influyendo en el establecimiento de vínculos más positivos entre profesores y alumnos, una mejor convivencia escolar, un manejo más efectivo de la clase y el desarrollo de un clima escolar más nutritivo, todo lo cual incide en los resultados académicos. Sería importante confirmar esta hipótesis en futuras investigaciones, ya que los resultados del presente artículo sugieren que los programas de desarrollo emocional no sólo no quitan recursos al desarrollo cognitivo de los estudiantes sino que favorecen en forma significativa dicho rendimiento.

Los estudios demuestran que cuando se trabaja en una propuesta integral de capacitación, en que se entrega a los profesores no solo metodologías y contenidos académicos sino formación en desarrollo socioemocional, se logra impacto tanto en el quehacer profesional de los profesores como en la autoestima y los resultados educativos de los alumnos. Se ha comprobado que los profesores mejoran su desempeño académico, su autoestima personal y profesional, cambian las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos haciéndose más responsables de su aprendizaje y perfeccionan su rol como formadores integrales y no solo como guías del aprendizaje (Marchant, Lucchini, Prats, Recart y Torretti, 2005; Torretti, Lucchini, Marchant, Prats y Recart, 2007).

En síntesis, a la luz de los resultados obtenidos estimamos que Programas de Capacitación de profesores en el Área Socioemocional, más específicamente en Autoestima, logran resultados significativos en los alumnos de enseñanza básica. Este hecho lleva a pensar en la necesidad que las políticas públicas consideren el aprendizaje socioemocional como una variable a incluir en los Programas de formación inicial docente y en los programas de desarrollo profesional docente de profesores en ejercicio así como incluir actividades para los alumnos mismos en su realidad escolar.

Referencias

- Arón, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 1-8.
- De Rosier, M. y Lloyd, S. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading and Writing Quarterly*, 1, 25-47.
- Denham, S., Ji, P. y Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. Chicago, IL: Cassel.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. *Education Week*, 17(5), 36-38.
- Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fitts, W.H., y Warren, W.L. (1996). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Londres: SAGE.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. y Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Marchant T., Lucchini G., Prats A., Recart I. y Torretti A. (2005) Programa de Capacitación y Desarrollo Profesional Docente. Tirúa, VIII Región, Chile. *Boletín de Investigación Educativa*, 20(1).
- Marchant,T., Haeussler I.M. y Torretti, A. (2002) *TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-23). Nueva York: Basic Books.
- Milicic, N. (2010). *Educando los hijos con inteligencia emocional*. Santiago: Editorial Aguilar.
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2009) *Hijos con autoestima positiva*. Santiago: Editorial Norma.
- Miller, D. y Daniel, B. (2007). Competent to Cope, Worthy of Happiness?: How the Duality of Self-Esteem can Inform a Resilience-Based Classroom Environment. *School Psychology International*, 28(5), 605-622.
- Palmer, P. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education* 54(5), 376-385.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. Fernández-Abascal (ed.), *Emociones Positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sabol, T. y Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment y Human Development*, 14(3), 213-231.

- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Torretti, A., Lucchini, G., Marchant, T., Prats, A. y Recart, I. (2007). *Informe Final: Caminar Juntos. Programa de Perfeccionamiento Docente entre pares. Licantén 2001-2005*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Wilhite, S. y Bullock, L. (2012). Effects of WhyTry social skills program on students with emotional and/or behavioral problems in an alternative school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 175-194.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.