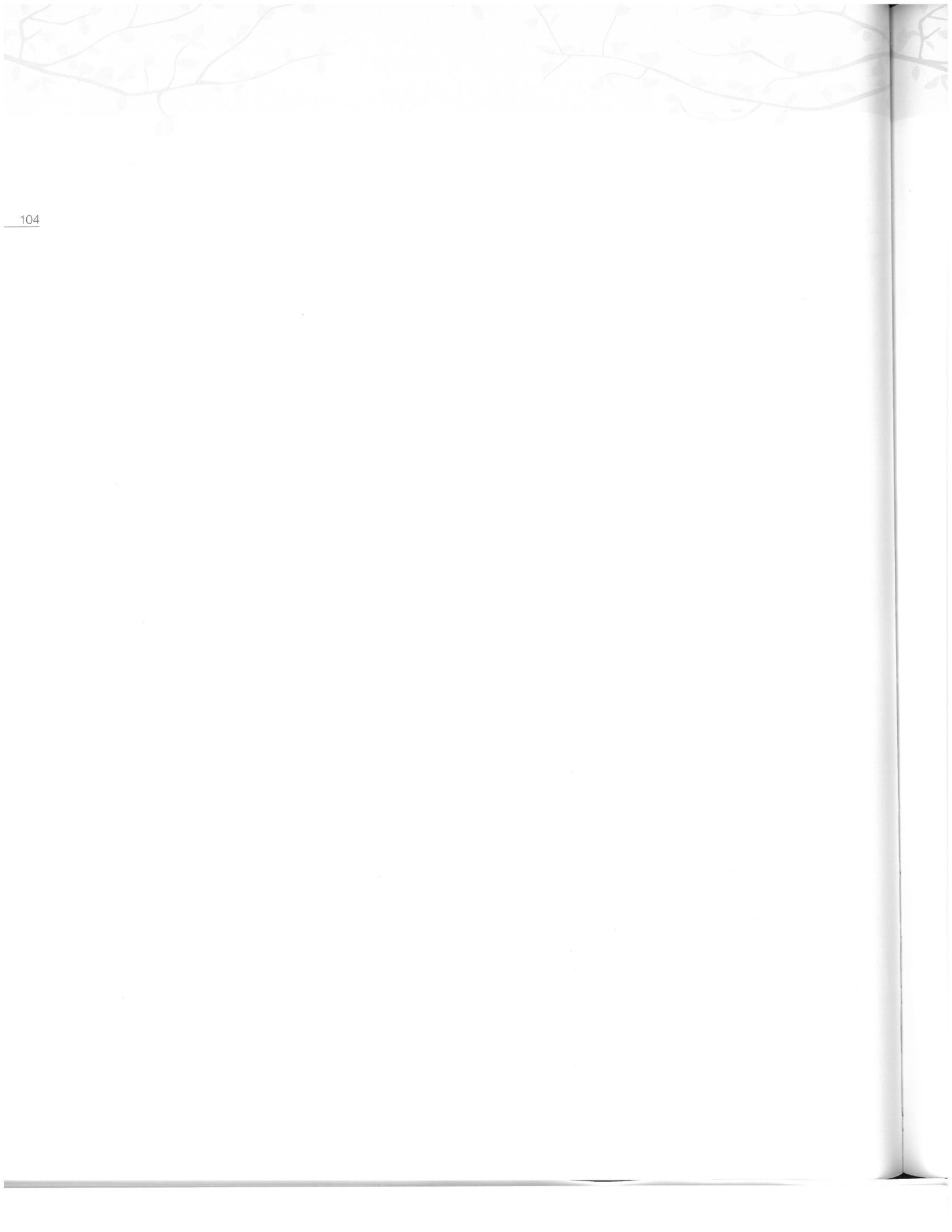




APEGO & APRENDIZAJE SOCIO-EMOCIONAL:
EL “ELEFANTE EN LA HABITACIÓN”
DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Felipe Lecannelier





INTRODUCCIÓN

El “*elefante en la habitación*” es una expresión anglosajona para referirse a algo que es tan evidente de observar, pero que, a pesar de eso, se suele ignorar o simplemente negar. El sentido específico del término se relaciona al hecho que si existiera un elefante en una habitación, sería tan inevitable de observar, que si se ignorara, sería simplemente porque la persona ha “decidido” no prestar atención ni enfrentar tal magno animal. Es de mi parecer (y el de muchos investigadores de la educación a través del mundo), que en las políticas y modelos educativos, todo lo referido a los procesos emocionales, relacionales y personales (tanto de los educadores como de los alumnos), han sido un elefante en la habitación dentro de las políticas educativas. El “Elefante” ha sido más bien propuesto, aclarado e identificado al interior del mundo de algunos expertos y académicos de la educación (Lecannelier, 2008; Payton et al., 2000; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), pero no necesariamente a nivel concreto de la aplicación práctica y real de políticas educativas que promuevan lo que se llama Aprendizaje Socio-Emocional. En tal sentido, y concretizando mucho más el argumento presentado, esta ausencia de lo socio-emocional en la educación puede fácilmente demostrarse al analizar el número de horas y recursos (económicos, físicos y humanos) que los colegios dedican actualmente, como parte de su currículo, al aprendizaje de habilidades tales como la empatía, la compren-

sión, regulación y expresión emocional, la responsabilidad social, el buen-trato, la convivencia sana, y muchos otros temas supuestamente no relacionados al rendimiento escolar.

Sin embargo, y de modo paradójico, los estudios sobre los factores que afectan el rendimiento escolar han demostrado que las variables socio-emocionales son un determinante decisivo a la hora de diferenciar aquellos alumnos con bajo rendimiento de los con alto rendimiento académico. Más aún, investigaciones actuales respaldan la noción de que el fomento de habilidades socio-emocionales en los profesores y alumnos, puede afectar positivamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zins, Boodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Pero la paradoja más extrema es que, a pesar de toda la evidencia que respalda estas aseveraciones, gran parte de la educación a nivel mundial sigue operando bajo el principio de que un niño/a es solo las competencias cognitivas que el educador necesita para que complete su programa educativo.

Las variables socio-emocionales son un determinante decisivo a la hora de diferenciar aquellos alumnos que evidencian un bajo rendimiento frente a un alto rendimiento académico.

Por ende, es urgente una reorientación de la praxis educativa hacia la inclusión de procesos sociales y emocionales como una parte integral de los programas y políticas que fomenten una mejora en la calidad de la educación. Sin embargo, esta reorientación no debe quedar solo en la propuesta de principios y criterios generales, sino más bien, materializarse en programas específicos que entreguen herramientas concretas a los docentes para el fomento de este tipo de procesos socio-emocionales. En este sentido, el presente capítulo tiene un doble objetivo: por un lado, articular algunas evidencias y conceptualizaciones actuales sobre la importancia del Aprendizaje Socio-Emocional (ASE) para una mejora en la práctica educativa; y por el otro, proponer un modo de comprender y trabajar estos procesos en la Educación Parvularia, por medio de un programa de Aprendizaje Socio-Emocional a través del Fomento del Apego entre alumnos y educadoras.



En términos concretos, la propuesta del presente capítulo se podría resumir bajo la siguiente afirmación: “las habilidades socio-emocionales deben ser una parte integral del foco de la educación actual, las cuales solo pueden ser enseñadas de un modo efectivo a través de un proceso informal, práctico y experiencial de creación de un espacio y experiencia de seguridad emocional en el alumno, el que solo es posible de ser logrado a través de un vínculo de apego sano entre los alumnos y sus educadores”.

Pero, dado que toda conceptualización y propuesta debe siempre tener un inicio, aquí se propone partir por la relevancia de la educación y prevención temprana.

Las habilidades socio-emocionales deben ser una parte integral del foco de la educación actual, las cuales solo pueden ser enseñadas de un modo efectivo a través de un proceso informal, práctico y experiencial de creación de un espacio y experiencia de seguridad emocional en el alumno, el que solo es posible de ser logrado a través de un vínculo de apego sano entre los alumnos y sus educadores.

SI SE QUIERE PARTIR BIEN EN LA EDUCACIÓN, SE DEBE "PARTIR POR EL PRINCIPIO".

A pesar de que la importancia de los primeros años de vida de un niño fue un tópico olvidado durante muchos años en las propuestas sobre el desarrollo y la educación, más de 30 años de investigación han finalmente demostrado que todo lo que ocurre en la infancia temprana y edad preescolar es fundamental para explicar lo que ocurrirá posteriormente en la vida de un niño (y de los adultos a su cargo) (Lecannelier, 2006; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2006). La evidencia a nivel neurobiológico ha mostrado que, dado que el bebé nace con solo el 23% de su cerebro desarrollado, todo el resto de su arquitectura y organización cerebral va a depender del tipo de cuidado y educación que éste recibirá durante su vida, especialmente sus primeros años de existencia (Gazzaniga, 2010; Hrdy, 2009). Pero más aún, los descubrimientos en este campo de estudio han demostrado que el desarrollo de aquellas áreas cerebrales que históricamente se han considerado esenciales para el aprendizaje (áreas prefrontales y frontales) son enteramente dependientes del tipo y calidad de experiencia que el niño experimentará (Schore, 2001). En ese sentido, el rol de los adultos a cargo del cuidado y educación del niño serán fundamentales para la organización y desarrollo de un cerebro que le permita aprender, desarrollarse y adaptarse de un modo integral y exitoso. Pero estas evidencias neurobiológicas últimamente han ido

mostrando algo más sorprendente aún, a saber, que al parecer no son sólo las áreas más cognitivas del cerebro las implicadas en los procesos de aprendizaje, sino que las áreas emocionales parecen ser más bien la base de todo este proceso.



Todo lo que ocurre en la infancia temprana y edad preescolar es fundamental para explicar lo que ocurrirá posteriormente en la vida de un niño.

El rol de los adultos a cargo del cuidado y educación del niño serán fundamentales para la organización y desarrollo de un cerebro que le permita aprender, desarrollarse y adaptarse de un modo integral y exitoso.

Entonces, si los primeros años de vida de un ser humano son fundamentales para su organización, desarrollo y adaptación, todo lo que se pueda realizar en ese periodo en términos de ayuda, estimulación, educación y cuidado, va a dar frutos en el futuro del niño (¡y claramente en su presente!). Si es justamente este periodo temprano de la vida el más susceptible de verse afectado por la experiencia y el ambiente, entonces las políticas de protección y educación de la infancia deben empezar desde el nacimiento (Shonkoff&Meisels, 2000). Afortunadamente, toda esta evidencia anteriormente mencionada ha sido también comprobada al nivel de los programas de intervención y educación temprana. Puesto de un modo simple y sintético, lo que se ha observado es lo siguiente: mientras más temprano se empieza a fortalecer una habilidad/proceso/dificultad, más efectiva, económica y breve será la intervención y se requerirán menos necesidades de especialización (Ialongo et al., 2006). Por ejemplo, en el caso de la preocupante problemática del bullying, los estudios y experiencia sobre la efectividad de programas de prevención han demostrado que si se empieza a trabajar desde los 10 años en la prevención del matonaje, se requieren a lo menos 2 años de implementación, personal especializado y altamente capacitado, y los niveles de impacto no suelen ser muy significativos. Pero si el programa preventivo empieza en la educación básica, el tiempo de implementación es menor (aproximadamente 1 año), y a su vez, el nivel de especialización es menor, encontrándose un mayor nivel de impacto en la reducción de conductas de

hostigamiento. (Tremblay, Masse, Pagani, Vitaro, 1996). Pero si se inicia un programa de prevención de la violencia escolar desde el inicio de la Educación Parvularia, se requieren menos recursos de tiempo y especialización del profesional, pero por sobre todo, los resultados son más positivos que en edades más tardías (Domitrovich, Greenberg, Kushé, Cortés, 2001).

Como se verá posteriormente, lo que uno hace en la Educación Parvularia afecta de sobre manera lo que ocurrirá en la educación básica y media, no solo al nivel de las conductas de bullying, sino que a nivel del rendimiento académico, la responsabilidad, el compromiso y motivación hacia el aprendizaje, la calidad de la relación con los pares y profesores, y muchos otros procesos imprescindibles para una educación verdaderamente integral y humana. Cabe remarcar que la argumentación presentada aquí es ampliamente conocida a través del mundo, razón por la cual muchos países se encuentran en la tarea de proponer programas nacionales de protección a la primera infancia, siendo Chile el pionero en Iberoamérica (a través del Sistema de Protección a la Infancia, Chile Crece Contigo). Por lo tanto, la primera "piedra" de la propuesta de este edificio conceptual y práctico sobre el Apego y el Aprendizaje Socio-Emocional plantea que en todo lo que se refiere al cuidado y educación en infancia, mientras más temprano se inicia la ayuda, mejores resultados se obtendrán posteriormente (desafortunadamente, lo contrario también es válido).



Si es justamente este periodo temprano de la vida el más susceptible de verse afectado por la experiencia y el ambiente, entonces las políticas de protección y educación de la infancia deben empezar desde el nacimiento.

Por ejemplo, si se inicia un programa de prevención de la violencia escolar desde el inicio de la Educación Parvularia, se requieren menos recursos de tiempo y especialización del profesional, pero por sobre todo, los resultados son más positivos que en edades más tardías.



2 APRENDIZAJE SOCIO-EMOCIONAL: LA OTRA MITAD DE LA EDUCACIÓN.

¿Usted sabe cómo se sienten los alumnos cuando asisten a los establecimientos educacionales? ¿Cómo es la experiencia emocional de un alumno que asiste diariamente a un colegio? De los pocos estudios al respecto, la evidencia no es muy alentadora. A nivel de las dificultades generales de la infancia, es importante referirse a una serie de estudios publicados en los últimos dos años, donde un grupo numeroso de investigadores provenientes de diversos países (incluyendo Chile) se propusieron la tarea de evaluar la prevalencia de problemas psicológicos que pueden presentar los niños entre 1 y 5 años. Un primer estudio comparó a 24 países, evaluando toda una amplia gama de dificultades sociales, conductuales, cognitivas y emocionales de los infantes, y sorprendentemente se encontró que Chile presentó la tasa más alta, revelando que un 44% de los niños ya a esta temprana edad mostraba algunas de estas dificultades a nivel preocupante (Rescorla et al., 2011). Dado que este dato se obtuvo a través del reporte de los padres, se decidió realizar un segundo estudio, donde participaron 15 países, pero esta vez se encuestó a las educadoras de párvulos (Rescorla et al., 2012). Los resultados mostraron que esta vez nuestro país no se encontraba en el número uno, pero sí en la quinta posición, y todavía en un rango preocupante de dificultades psico-sociales en los niños. ¿Qué evidencia esto? Dado que esta serie

de investigaciones solo se propuso describir la frecuencia de problemas en cada país, todavía es muy apresurado adelantar cualquier tipo de hipótesis explicativa (aunque sabemos que cada persona buscará explicar este dato de acuerdo a los intereses que dicta su profesión).

Más específicamente, en relación a la experiencia emocional de los niños cuando asisten al colegio, en una encuesta realizada por el MINEDUC el año 2008, se le preguntó a 225.027 escolares de 2° medio cómo se sentían al ir al colegio, y el 40% reportó sentirse “triste, deprimido y bajo-nestado” algunas veces, y el 11% siempre. En una serie de encuestas realizadas por nuestro equipo con el objetivo de evaluar la frecuencia, tipos y experiencia de bullying en diferentes regiones, se encontró que alrededor del 40% reportaba sentirse con miedo al asistir al colegio. Interesantemente, al indagar la causa de este miedo, la primera causa no era precisamente el bullying, sino más bien el miedo a sentirse presionados por los profesores a nivel académico (Lecannelier, Rodríguez, Varela, & Astudillo, 2009). En una posterior encuesta realizada por nuestro equipo en colaboración con la empresa VTR a 1365 alumnos entre séptimo y cuarto medio, se encontró que el 25% reportaba sentir miedo algunas veces, donde las principales causas son: “no saber el trabajo en clases” y “a uno o varios compañeros” (VTR/CEEIN, 2010).

La evidencia neurobiológica actual ha destruido varios mitos sobre los temas del aprendizaje y la educación (los que se conocen como "neuro-mitos"). Uno de los hallazgos más sorprendentes se relaciona con un hecho que en la experiencia cotidiana puede ser bastante obvio, pero que no ha sido puesto en práctica en las políticas educativas: "el cerebro para pensar bien, necesita sentirse bien, y para sentirse bien, necesita pensar bien" (Gazzaniga, 2010). Imaginen que el cerebro se compone de 3 sub-cerebros que, de alguna manera "retratan" nuestra historia evolutiva desde el inicio de la vida (Lecannelier, 2013a). El segundo cerebro es de tipo "emocional/límbico" y el tercer cerebro es de tipo "racional/prefrontal". El contexto ideal para un aprendizaje adecuado es que ambos cerebros puedan funcionar de un modo coordinado. Pero todos sabemos que esto no ocurre siempre (y en algunas personas, se suele dar en muy pocas ocasiones). Entonces, por ejemplo, cuando yo siento miedo o rabia se activa mi cerebro emocional, y al ocurrir esto, mi cerebro "racional" se desactiva. De un modo más concreto, si un niño que asiste al colegio tiene miedo, rabia, tristeza, está más bien siendo comandado por su cerebro emocional, lo que a su vez, no le permite usar el cerebro que piensa de un modo abstracto, que planifica, que corrige errores, que anticipa el futuro, que controla su conducta, que usa la memoria, la atención y la concentración. Lo interesante es que lo contrario también ocurre, si solo existe una activación del cerebro racional (y no hay actividad en el emocional), la persona no puede tomar decisiones, no puede estar motivada ni encontrarle un

sentido o significado a lo que está aprendiendo. Por lo tanto, "no es posible una enseñanza motivada, proactiva, reflexiva, creativa, si es que la persona está experimentando emociones negativas que impiden el uso equilibrado de los cerebros emocional y racional", a diferencia de lo que se pensaba en el pasado, y más aún, si usted intenta activar el cerebro racional cuando su alumno está operando bajo el cerebro emocional, lo que suele ocurrir es que éste se pondrá "más emocional" y reaccionará con rabia, frustración y desmotivación hacia el aprendizaje (lo mismo ocurre cuando los padres tratan de hacer "entrar en razón" a un niño que está muy enojado, provocando aún más enojo y pataletas de parte de él). Por esto, comprender cómo funciona el cerebro de los niños (y sobre todo, cómo funciona el nuestro) es un avance muy importante para saber cómo lograr un aprendizaje verdaderamente significativo. Pero entonces, todas estas evidencias parecen más bien desalentar la práctica educativa, quizás con la sensación que uno está entrando en un camino sin salida. Bueno, la puerta de salida alternativa en la educación, se llama Aprendizaje Socio-Emocional (ASE).





No es posible una enseñanza motivada, proactiva, reflexiva, creativa, si es que la persona está experimentando emociones negativas que impiden el uso equilibrado de los cerebros emocionales y racional. Y, más aún, si usted intenta activar el cerebro racional cuando su alumno está operando bajo el cerebro emocional, lo que suele ocurrir es que éste se pondrá “más emocional” y reaccionará con rabia, frustración y desmotivación hacia el aprendizaje.

¿QUÉ ES EL ASE?

Dado que los estudios, programas y modelos del ASE son bastante nuevos, se han propuestos diversas definiciones y habilidades socio-emocionales, no existiendo todavía un orden claro sobre las mismas (Denham & Burton, 2004; Zins, Boodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). En general, esta idea viene del famoso concepto de Inteligencia Emocional (Goleman), y del trabajo de otros investigadores (Saarni, 1999). Se refiere al proceso de aprender a integrar las emociones, el pensamiento y la conducta con el objetivo de alcanzar metas y necesidades sociales, personales, valóricas, y así desarrollar las competencias necesarias para llevar una vida plena, productiva y exitosa (Zins, Boodworth,

Weissberg, & Walberg, 2004). Más específicamente, el ASE incluye toda una serie de capacidades emocionales (tales como aprender a expresar, regular y comprender las emociones en uno mismo y los otros); capacidades sociales (tales como desarrollar empatía, respeto, aprecio y valoración por los otros y sus diversidades); responsabilidad (resolver conflictos y problemas, desarrollar conciencia y respeto hacia el colegio, la familia y sus miembros, disciplina y autorregulación, planificación hacia el futuro, responsabilidad ética, moral y personal, reflexión sobre las consecuencias de la propia conducta y la de los otros) y; relacionales (compromiso con los pares, amistad, cooperación y negociación en el trabajo, pedir, recibir y entregar ayuda). Como se puede apreciar, la lista es larga,



El Aprendizaje

Socio-emocional incluye una serie de capacidades emocionales, sociales, de responsabilidad y relacionales, indispensables para alcanzar metas personales, valóricas y sociales y desarrollar las competencias necesarias para una vida plena y productiva.

lo que dificulta poder concretizar la implementación del ASE en la práctica educativa. Por eso es que una primera decisión fundamental se relaciona con definir cuáles serán los criterios que me permitirán escoger el tipo de habilidad SEL para poder fomentar en mi programa (Lopes, & Salovey, 2004). Dado que este es un gran tema, en la sección siguiente se fundamentará el foco central del ASE que se trabaja en el programa A.M.A.R-Educacional propuesto por nosotros. Pero antes de eso, es importante aclarar dos temas muy importantes:

1. ¿Por qué surgen estos modelos que proponen la inclusión de factores socio-emocionales y cuál es la evidencia que se tiene de su impacto?

2. ¿Cómo deben ser los programas ASE para que sean realmente efectivos?

En relación a la primera pregunta, McCombs (2004) propone dos posibles razones de la emergencia paulatina de los programas y modelos ASE:

- A. Un reconocimiento progresivo que se ha tenido que aceptar con respecto a la creciente presencia de problemas ineludibles en la infancia, tales como el embarazo adolescente, el abuso de las drogas y el alcohol, la violencia juvenil, la deserción escolar, el bullying, y otros. Un ejemplo claro de esto ha sido el creciente aumento de conciencia que la comunidad escolar (y nacional) ha ido desarrollando sobre la problemática del Acoso Escolar, donde en Chile (y Sudamérica) todavía a principios del siglo XXI era un fenómeno que se negaba y/o normalizaba, y actualmente ya Chile cuenta con una ley para prevenir esto.
- B. Una serie de evidencias ha ido mostrando que la educación concebida como la mera entrega de conocimientos cognitivos no es suficiente para la implementación de una educación de calidad que implique el desarrollo integral del alumno, sobre la base de la entrega de "herramientas para la vida" (Payton et al., 2000).

En relación al cúmulo de resultados que apoyan la relevancia del ASE, se podrían dividir en 3 tipos:

1. Existe amplia evidencia recogida durante los últimos 20 años que demuestra que aquellos niños que presentan un buen

aprendizaje socio-emocional en la etapa preescolar, suelen tener más y mejores amigos, mejor comunicación con pares, son más queridos y aceptados por los profesores, tienen mayor empatía hacia los otros, una mayor responsabilidad social, mayor compromiso hacia la escuela, mayor motivación para aprender, y un sentido ético y social altamente desarrollado (Denham, 1986; Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002; Saarni, 1999;). Todo esto, incluso hasta la adolescencia.

2. El segundo tipo de evidencias se relaciona a cómo la calidad afectiva que se produce entre el profesor y sus alumnos puede estar relacionada no sólo a un mejor clima en el aula, sino que también a un aumento en el rendimiento académico. Las evidencias al respecto han sido claras al mostrar que el nivel de calidez, contención, rechazo y dependencia, son todas variables que predicen el rendimiento escolar en un alto porcentaje (Pianta & Howes, 2005).

3. El último grupo de estudios busca demostrar que la implementación de programas para el fomento del ASE puede contribuir a una mejora en el rendimiento escolar académico. Diversas revisiones y meta-análisis han encontrado que este tipo de programas genera un aumento en las notas en matemática, lenguaje, artes, test estandarizados, comprensión y expresión, resolución de problemas, baja deserción escolar, mejor aprendizaje abstracto, mayor motivación a asistir al colegio, actitud positiva hacia el colegio, menor número de suspensiones, y muchos otros (para una revisión, ver Zins, Boodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Más aún,

en el año 1997 un grupo de investigadores revisó 179 capítulos de libros, 91 revisiones de estudios, y 61 investigaciones empíricas, con el objetivo de analizar las principales variables que se relacionaban con éxito académico (Wang, Haertel, & Walberg, 1997). Sus resultados fueron sorprendentes, ya que del listado final de 11 variables, 8 resultaron ser de tipo socio-emocional, proponiendo a su vez, que este tipo de procesos parecen ser la vía para conducir la calidad de la educación hacia un camino adecuado. Por otro lado, se ha encontrado que la inteligencia analítica en la etapa escolar (por ejemplo, medida a través de las pruebas de Coeficiente Intelectual) solo predice en un 10-15% el rendimiento y éxito laboral posterior (Hernstein & Murray, 1994).

Pero, a estas alturas, el lector podría hacerse la pregunta: Entonces, si existe tanta evidencia que apoya la inclusión de los programas ASE, ¿por qué sigue siendo un Elefante en la Habitación en la educación? Las razones pueden ser múltiples y operar en diversos niveles de complejidad (lo que no es el objetivo de este capítulo). Una primera razón bastante obvia, puede estar relacionada al hecho que el ASE se aleja de la tradición de la educación como una instancia donde se imparten solo contenidos académicos. Otro autores proponen que podría ocurrir que los programas ASE generen una amenaza en los padres, quienes históricamente han tenido el rol de enseñar este tipo de capacidades socio-emocionales (Mc Combb, 2004). Del mismo modo, puede haber una razón desde la experiencia y formación de los profesores, quienes argumentan que ellos no estudia-

ron para lidiar con ese tipo de problemas más de corte psicológico o social (Lecannelier, 2008); Finalmente, quizás haya una razón de índole práctico-metodológico, a saber, las competencias cognitivas pueden ser evaluadas y operacionalizadas de un modo más fácil a través de los test estandarizados, pero ¿cómo se mide, por ejemplo, algo como la responsabilidad social, o la motivación a aprender, o la empatía, etc.? (Lopes, & Salovey, 2004). De todos modos, aquí se observa un fenómeno muy común en las ciencias humanas: si la evidencia científica se condice con intereses humanos, no es realmente "evidencia relevante".

Entonces, habiendo ya articulado la noción de ASE, podemos avanzar un poco más en el argumento del presente capítulo. La historia sigue así: si los programas ASE tienen una enorme relevancia para una práctica educativa de calidad, entonces ¿por dónde y cómo podemos partir para una adecuada implementación de los mismos? Para responder a esta pregunta, se debe ampliar los horizontes de comprensión y salirse de las propuestas de la educación, para ir a una dimensión que es intrínsecamente humana: la del vínculo de apego que establecen los niños con los adultos a su cargo (Lecannelier, 2009).



Aquellos niños que presentan un buen aprendizaje socio-emocional en la etapa preescolar, suelen tener más y mejores amigos, mejor comunicación con pares, son más queridos y aceptados por los profesores, tienen mayor empatía hacia los otros, una mayor responsabilidad social, mayor compromiso hacia la escuela, mayor motivación para aprender, y un sentido ético y social altamente desarrollado.

La calidad afectiva que se produce entre el profesor y sus alumnos puede estar relacionada no solo a un mejor clima en el aula, sino que también a un aumento en el rendimiento académico.

La implementación de programas para el fomento del Aprendizaje Socio-emocional (ASE) puede contribuir a una mejora en el rendimiento escolar académico.

3 VÍNCULO DE APEGO ENTRE ALUMNOS Y EDUCADORES: EL NÚCLEO ORGANIZADOR DE LA EDUCACIÓN Y LOS PROGRAMAS ASE.

Tal como se ha mencionado, una de las principales dificultades de los programas actuales sobre el ASE es que proponen una lista muy extensa de habilidades y procesos socio-emocionales, lo que puede dificultar de sobremanera la tarea de un docente o un establecimiento educacional a la hora de querer implementar este tipo de proyectos, al no saber por dónde partir.

Desde un punto de vista biológico, psicológico y social, los seres humanos necesitamos sentirnos seguros emocionalmente para poder realizar todas las tareas que la vida nos exige. Solo cuando las personas se sienten seguras en relación al mundo y a los otros, es cuando pueden explorar (es decir, aprender) de un modo motivado y con sentido (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1988). En el caso de los niños (especialmente durante los primeros 6 años), este sentido de seguridad se alcanza a través del desarrollo de un vínculo emocional que establece con los adultos que están a su cargo. Dado que el niño no tiene la capacidad de gestionar y regular sus propios procesos de vida por sí mismo, es que necesita de los adultos para que le proporcionen esta ayuda y orientación, entregándole una experiencia de sentirse seguros en el mundo. Pero la pregunta que vale formular es: ¿cuáles son las instancias que posibilitan que un adulto le entregue

una experiencia de seguridad emocional a los niños? Una de las grandes confusiones al respecto, es la propuesta de que basta que el adulto sea cariñoso y preocupado con el niño. Pero los estudios en infancia han demostrado que para que un niño se sienta de ese modo, los adultos deben saber reaccionar de un modo adecuado en los momentos donde el niño más necesita de la protección, es decir, todos aquellos momentos donde éste siente estrés/malestar (Bowlby, 1988; Lecannelier, 2009; Sroufe et al, 1996). ¿Qué significa esto? Que los adultos podemos realizar una serie de acciones positivas con los niños (jugar, enseñar, estimular), pero es solo a través de la contención adecuada en los momentos de estrés donde el niño evalúa la verdadera disponibilidad del adulto, y por ende, el genuino sentido de sentirse seguro emocionalmente con ellos.

¿Cuáles son los tipos de estrés que puede sentir un niño en el contexto la Educación Parvularia?

En un estudio de observación de niños preescolares en sala de clases y recreos así como entrevistas semi-estructuradas a Educadoras de Párvulos, Jorquera y Espinoza (2013) encontraron los siguientes tipos:

1. Estrés por separación (sea de la educadora, auxiliar o el cuidador)

2. Estrés por disputa de posesiones (de un juguete o un espacio determinado)
3. Estrés por la dificultad de acatar instrucciones de parte de un adulto
4. Estrés por dificultad en la integración social (incorporarse a actividades con pares)
5. Estrés por exposición social (actividades grupales tales como baile, juegos, etc.)
6. Estrés por daño o malestar físico (molessias corporales o daño físico por caídas o accidentes)
7. Estrés por acción negativa de parte de otra persona (sea de parte de las educadoras o los pares).



Los seres humanos necesitamos sentirnos seguros emocionalmente para poder realizar todas las tareas que la vida nos exige. Esta seguridad es vital para los niños, quienes no tienen la capacidad de gestionar sus propios procesos de vida en forma plenamente autónoma.

Solo cuando las personas se sienten seguras en relación al mundo y a los otros, es cuando pueden explorar (es decir, aprender) de un modo motivado y con sentido. En el caso de los niños (especialmente durante los primeros seis años), este sentido de seguridad se alcanza a través del desarrollo de un vínculo emocional que establece con los adultos que están a su cargo.

Para que un niño se sienta emocionalmente seguro, los adultos deben saber reaccionar de un modo adecuado en los momentos donde el niño más necesita de la protección, es decir, todos aquellos momentos donde éste siente estrés/malestar.


 AFINEMOS LA MIRADA

TIPOS DE ESTRÉS QUE PUEDE SENTIR UN NIÑO

<p>1 Estrés por separación (sea de la educadora, auxiliar o el cuidador).</p>	<p>2 Estrés por disputa de posesiones (de un juguete o un espacio determinado).</p>	<p>3 Estrés por la dificultad de acatar instrucciones de parte de un adulto.</p>
<p>4 Estrés por dificultad en la integración social (incorporarse a actividades con pares).</p>	<p>5 Estrés por exposición social (actividades grupales tales como baile, juegos, etc.).</p>	<p>6 Estrés por daño o malestar físico (molestias corporales o daño físico por caídas o accidentes).</p>
<p>7 Estrés por acción negativa de parte de otra persona (sea de parte de las educadoras o los pares).</p>		

Entonces el Apego es precisamente ese tipo de relación afectiva, estable y continua que un niño desarrolla solo con las personas que lo cuidan, especialmente en aquellos momentos de estrés y malestar (Bowlby, 1978). Por esta misma razón, es que es el tipo de relación más profunda y determinante para el desarrollo sano del niño, debido a que es la que le crea un sentido de sentirse seguro y protegido para enfrentar las vicisitudes presentes y futuras de la vida. Lo anterior implica que los niños establecen relaciones de apego con sus padres (o cuidadores muy significativos), y también se ha evidenciado que las parejas desarrollan un apego después de algunos años de convivencia (aunque en este caso, la regulación del estrés es mutua), pero no se ha observado apego en otro tipo de relaciones, con una sola excepción a la regla.

Últimas investigaciones han demostrado que, debido a que las educadoras de párvulos suelen pasar mucho tiempo con sus

alumnos, y de un modo estable y continuo, entonces, éstos desarrollan diferentes tipos de apego con estos profesionales (Howes & Smith, 1995; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2006). Es más, se ha encontrado que el tipo de apego que los niños desarrollan con sus educadoras puede diferir hasta en un 30-55% del tipo y calidad de apego desarrollado con la madre (Howes, Rodning, Galuzzo, & Myers, 1988). Esto tiene la impactante conclusión de que el apego que se desarrolla en el contexto de la Educación Parvularia puede revertir positiva o negativamente la formación del apego que se ha desarrollado con los cuidadores principales. Todo esto se demuestra por el hecho de que una seguridad emocional del niño con sus profesores/as se relaciona con una conducta empática y pro-social, con una menor expresión de irritabilidad y aislamiento en el aula, y con tener una mayor competencia para resolver conflictos sociales (Mitchell-Copeland, Denham, & De Mulder, 1997).



El Apego es precisamente ese tipo de relación afectiva estable y continua que un niño desarrolla solo con las personas que lo cuidan, especialmente en aquellos momentos de estrés y malestar.

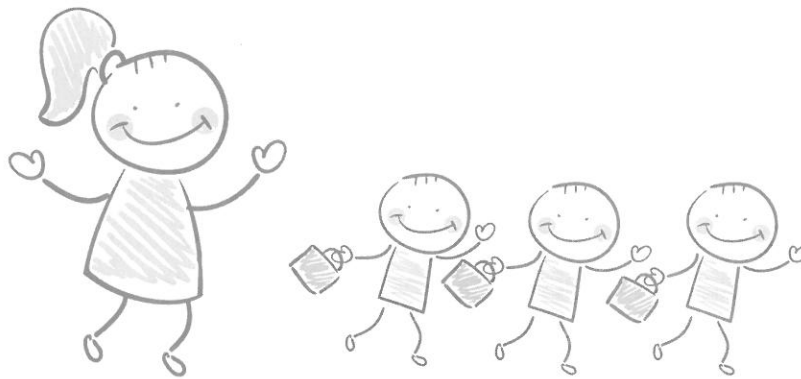
El apego que se desarrolla en el contexto de la Educación Parvularia puede revertir positiva o negativamente la formación del apego que se ha desarrollado con los cuidadores principales.

Las consecuencias para el rol de las educadoras (y para la Educación Parvularia en general) de lo que se acaba de explicitar son de un alcance difícil de imaginar. Lo que se está planteando es que el contexto de la educación en la edad preescolar es, junto al contexto familiar, el mejor espacio para prevenir y fomentar toda la serie de "herramientas para la vida" que un niño necesita, y no solo relacionado a las competencias cognitivas (Lecannelier, Flores, Hoffmann, & Vega, 2010). Todo esto conlleva inevitablemente a sostener que el impacto de la Educación Parvularia para el bienestar y desarrollo general del niño es mucho más profundo de lo que nunca se había pensado. Desafortunadamente, la realidad actual sobre la percepción de la relevancia de este tipo de educación, dista mucho de lo planteado aquí.

Así mismo, demás está decir que este nuevo rol implicaría una reformulación importante, no solo de los contenidos curriculares, sino de la propia formación profesional de las educadoras. Afortunadamente, en otros países ya se están observando algunos cambios hacia esa dirección (Denham & Burton, 2004).

El impacto que tiene la Educación Parvularia sobre el desarrollo integral del niño otorga una enorme relevancia a esta profesión e implica una reformulación importante, no solo de los contenidos curriculares, sino de la propia formación profesional de las educadoras.

Finalmente, cabe una vez más recordar que, dado que las educadoras suelen tener una relación estable y continua en el tiempo con sus alumnos, éstos desarrollan apego con ellas, pero esto no implica necesariamente que este apego sea emocionalmente seguro (desarrollar un vínculo de apego no es lo mismo que desarrollar un vínculo de apego emocionalmente sano). Lo que hace la diferencia, tal como se ha explicitado, es la capacidad de las profesionales en saber identificar, comprender y, por sobre todo, contener las diversas situaciones de estrés que suelen ocurrir en los contextos escolares.



Afortunadamente, varios años de estudios sobre el impacto de los programas ASE han podido concluir los criterios necesarios que aquellos deben tener para ser programas exitosos (Zins, Boodworth, Weissberg, &Walberg, 2004). Estos criterios son: deben ser programas que fomenten diversos componentes del ASE; deben ser ordenados, sistemáticos y coordinados; deben estar integrados al currículo de enseñanza, las actividades diarias y las acciones extra-programáticas; deben ser continuos en el tiempo y, finalmente, deben respetar las diferencias individuales, sociales, culturales y evolutivas de los niños y sus familias. Del mismo modo, se ha demostrado que aquellos colegios que implementan acciones, actividades o problemáticas de forma aislada, fragmentada y desconectada del quehacer diario educativo, predicen uno de los principales fracasos en el nivel de impacto del programa. Un ejemplo de esto es cuando un colegio decide en algún momento realizar actividades (por ejemplo, charlas) para prevenir el bullying, y en otro momento del año se preocupa de la prevención del abuso de drogas, y posteriormente (quizás en otro año), se trabajan actividades para la educación sexual. Si es que no se integran todas estas propuestas en un solo programa ASE, van a tender al fracaso.

El otro tema fundamental a reflexionar, se relaciona al modo o metodología cómo se impartirá el programa. Es decir, que actualmente existen diversos métodos para implementar este tipo de propuestas, tales como (Zins, Boodworth, Weissberg, &Walberg, 2004):

1. Incluir las actividades ASE como parte del currículo.
2. Establecer un ambiente de convivencia sana que permita un aprendizaje adecuado.
3. Implementar acciones en contextos cotidianos e informales de educación (como por ejemplo, en las conductas diarias del niño, a través de un modelamiento del profesor).
4. Fomentando una buena relación emocional entre alumnos y profesores
5. Integrando el aprendizaje a contextos sociales y comunitarios de un modo práctico (por ejemplo, visitas a la comunidad, trabajo en terreno, etc.).

Entonces, tal como se ha planteado, la propuesta del presente modelo consiste en que si el niño no se siente seguro emocionalmente en el contexto escolar, ninguna de las acciones implementadas rendirá los frutos deseados. Sin embargo, esto no significa que el programa propuesto no incluya los tipos de metodología anteriormente mencionados. Los incluye, especialmente los puntos 1, 3 y 4, pero en el entendido que la meta principal y primaria consiste en desarrollar en el niño una experiencia donde pueda confiar y sentir disponibles a los adultos a cargo de él, de modo que posteriormente pueda aprender toda la gama de habilidades ASE que se propongan.

Más específicamente, la propuesta del modelo es la siguiente (ver diagrama 1): todo aprendizaje socio-emocional y cognitivo necesita que el alumno se sienta seguro emocionalmente en el contexto escolar. Esta condición básica permite que el niño pueda hacer uso de la integración entre su “cerebro emocional” y su “cerebro racional” de modo de potenciar un aprendizaje emocional y cognitivamente significativo. Este contexto de seguridad emocional permite a su vez, el desarrollo de habilidades ASE, que equipen al alumno de una serie de herramientas que potencien sus relaciones sociales, su sentido de responsabilidad y su rendimiento académico. Finalmente, el desarrollo de estas habilidades ASE permite un mayor fortalecimiento de la prevención

de una serie de dificultades afectivas, conductuales y sociales que suelen emerger en los contextos escolares (tales como la agresión entre pares). Más específicamente, se propone que en el proceso del contexto cotidiano escolar, las educadoras pueden fomentar estos tres procesos, a través del desarrollo de determinadas habilidades que permitan atender, empatizar y regular las diversas situaciones de estrés de los niños. Entonces, el apego alumno/educadora se constituye como el “envoltorio” que organiza todo el programa ASE propuesto.

¿Cómo se implementa este programa en términos más concretos? Las siglas relevantes a comprender son A.M.A.R.



Diagrama 1



Todo aprendizaje socio-emocional y cognitivo necesita que el alumno se sienta seguro emocionalmente en el contexto escolar.

Este contexto de seguridad emocional permite a su vez, el desarrollo de habilidades ASE, que equipen al alumno de una serie de herramientas que potencien sus relaciones sociales, su sentido de responsabilidad y su rendimiento académico.

El desarrollo de estas habilidades ASE permite un mayor fortalecimiento de la prevención de una serie de dificultades afectivas, conductuales y sociales que suelen emerger en los contextos escolares.

EL PROGRAMA A.M.A.R-EDUCACIONAL Y SUS ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN.

La metodología de intervención A.M.A.R creada por el Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Universidad del Desarrollo, es una estrategia de promoción de la seguridad emocional en la relación de apego, que se ha materializado en 3 programas específicos de intervención, los cuales poseen a su vez, determinadas etapas, técnicas, materiales y ejercicios adaptados a diversos contextos y poblaciones específicas dentro del ámbito de la infancia, y que a su vez, están plasmados en protocolos de intervención específicos (para una revisión, ver Lecannelier, 2012; 2013b).

Los programas A.M.A.R proponen el desarrollo y/o fomento, en los diversos adultos que tienen funciones de cuidado del niño, de determinadas habilidades que les permitan proteger, contener, comprender y regular las situaciones de estrés en los niños.

Estas habilidades son:

Atención

Implica la capacidad en los adultos de desarrollar una actitud y competencia de prestar atención al niño, en el sentido de reconocer su individualidad y sus diversos procesos verbales y no-verbales (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974).

Mentalización

Esta es una habilidad orientada a comprender y empatizar con la conducta del niño en el sentido de preguntarse por lo que puede estar sintiendo y necesitando, especialmente en momentos de estrés (Fonagy & Target, 1997; Lecannelier, 2004). Subyacente a esta habilidad se encuentra una actitud positiva de no inferir intenciones negativas, descalificadoras, autorreferentes, culpógenas, ridiculizadoras, rechazantes e indiferentes hacia los niños, dado que éstas pueden poner en peligro la calidad del apego con el infante.

Automentalización

Es la capacidad de mentalización anteriormente mencionada, pero aplicada a la identificación de lo que le ocurre al adulto en relación a las situaciones y conductas estresantes del niño (Allen, Fonagy & Bateman, 2008). El fomento de esta habilidad permite desarrollar, tanto una capacidad de identificar y comprender las reacciones de los adultos en momentos de estrés, así como aprender a manejar las reacciones negativas que pueden surgir la relación profesor-alumno (evitando caer en disputas innecesarias con el niño).

Regulación

La última habilidad de la secuencia de competencias de cuidado que fomentan la

seguridad del apego se relaciona a la capacidad de saber aplicar una serie de estrategias de cuidado que permitan disminuir el estrés del niño, de modo de que éste sienta una mayor disponibilidad y seguridad emocional hacia los adultos (Calkins & Hill, 2006).

Es importante mencionar que las primeras tres habilidades se constituyen como “el entrenamiento mental” previo que el adulto necesita desarrollar antes de aplicar una serie de guías y estrategias de cuidado. Es por esto, que este tipo de programa no propone la aplicación “ciega” de consejos o guías de cuidado y enseñanza, sino más bien el desarrollo de una actitud y habilidad mental de poder “comprender y regular las reacciones del niño desde una visión empática y respetuosa” (tener en mente la mente del niño).

Por lo tanto, las cuatros habilidades de Atención-Mentalización-Automentalización-Regulación hacen el acrónimo de A.M.A.R, concluyendo que el fomento del apego implica desarrollar y/o fomentar las habilidades de cuidado de AMAR.

¿CÓMO SE APLICA ESTO ESPECÍFICAMENTE A LA IMPLEMENTACIÓN DEL ASE EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA?

El A.M.A.R-Educacional fue creado inicialmente como un programa para la prevención del bullying en la etapa preescolar, pero que posteriormente fue derivando en un propuesta general para el fomento del aprendizaje socio-emocional a través del fortalecimiento del vínculo de apego entre alumnos/as y educadores (Lecannelier, 2008; Lecannelier, Flores, Hoffmann, & Vega, 2010). Más específicamente, es un programa de capacitación e implementación inserto dentro del currículo escolar, en un lapso de 6-8 meses a través de una serie de actividades que incluyen la evaluación de los niños y las habilidades de cuidado de las educadoras; capacitación de las habilidades del AMAR; observación en sala del progreso de las habilidades; supervisión hacia el equipo de educadoras, y enseñanza y modelamiento de diversas estrategias de manejo del estrés en los niños. Finalmente, el programa se encuentra protocolizado con todas las fases, ejercicios, pautas y tareas para las educadoras (Lecannelier & Jorquera, 2010).

La lógica del programa consiste en que los momentos cotidianos de estrés, las educadoras pueden aplicar una serie de estrategias que permiten:

Seguridad emocional :
que al contener las experiencias y situaciones estresantes del niño, éste desarrolla una confianza emocional de que en las situaciones de malestar, las educadoras/auxiliares estarán disponibles para ayudarlo.

Habilidades socio-emocionales : que al contener las experiencias y situaciones estresantes del niño, esos son los momentos más apropiados para enseñar habilidades socio-emocionales, ya que ocurren en contextos informales y reales de la experiencia cotidiana del niño (más allá de entregar contenidos cognitivos sobre procesos socio-emocionales, lo que ya en sí, podría ser contra-indicado).

Prevención de la agresión entre pares : que al contener las experiencias y situaciones estresantes del niño, se pueden implementar estrategias específicas para que ellos puedan identificar y desarrollar estrategias de enfrentamiento de situaciones de agresión entre pares.

En términos del procedimiento específico de implementación, éste consta de una serie de etapas:

1. Etapa de evaluación previa al inicio del programa : evaluación de ciertos procesos tales como las dificultades conductuales y afectivas de los alumnos, el nivel de agresiones entre pares, y la calidad de la relación afectiva entre los alumnos y sus profesores.

2. Una capacitación presencial : entrega de los conocimientos y habilidades fundamentales para el inicio de la implementación del programa.
3. Supervisión y observación en el aula : monitoreo constante del proceso de implementación del programa a través un contacto constante con las educadoras, así como observación en sala para la evaluación del progreso del programa.
4. Etapa de evaluación una vez finalizada la implementación del programa : evaluación del impacto del programa, utilizando los mismos instrumentos que en la etapa previa.

La *Tabla 1* especifica las estrategias generales que se implementan en cada una de las fases de A.M.A.R.



TABLA I

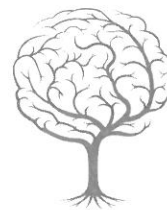
ELEMENTOS Y FASES DEL A.M.A.R-E	ESTRATEGIAS GENERALES
Fundamentos teóricos y científicos.	Capacitación sobre las propuestas del apego, temperamento, regulación emocional, mentalización y prácticas de cuidado.
	Capacitación sobre los principios teóricos y empíricos del ASE, su relación con el apego, y el Modelo A.M.A.R
Atención	Trabajo práctico sobre las creencias y mitos acerca de la crianza y el cuidado de los niños.
	Entrenamiento en la observación de los modos no-verbales de reacción y regulación de los niños frente a las diversas situaciones estresantes.
Mentalización	Entrenamiento observacional y práctico sobre el uso de la Planilla de Mentalización.
Automentalización	Trabajo práctico y experiencial sobre las experiencias tempranas de cuidado de las educadoras.
	Trabajo práctico sobre las emociones y creencias sobre el comportamiento de los niños en el aula.
Regulación	<p>Enseñanza de diversas estrategias prácticas de lo que se llama "El Diagrama de Regulación":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje de las condiciones básicas para el proceso de seguridad emocional (organización de la sala de clase para un adecuado proceso de ASE). 2. Establecimiento y trabajo de reglas pro-sociales de comportamiento. 3. Establecimiento y aprendizaje de diversas estrategias de regulación de situaciones estresantes (manejo de pataletas, conductas oposicionistas, disputas y peleas, reflejo afectivo, y otras). 4. Establecimiento y aprendizaje de diversas estrategias para la Educación Emocional (comprensión de las emociones de los otros y las consecuencias de la conducta, prevención y regulación de conductas agresivas). 5. Sistema de prevención del Bullying. 6. Establecimiento y aprendizaje de estrategias de autorregulación (para los alumnos y educadoras).
Seguimiento y supervisión	<p>Evaluación del proceso completo de implementación</p> <p>Aplicación de estrategias de continuidad del programa.</p>

REFLEXIONES FINALES

Si el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social, y lo social es a su vez, un proceso intrínsecamente emocional/vincular, entonces, aunque parece absolutamente obvio, el aprendizaje tiene un principio organizador esencialmente socio-emocional. Los seres humanos acarrean una historia de millones de años de perfeccionar las relaciones socio-emocionales, hasta el punto en que somos los únicos mamíferos donde toda nuestra organización cerebral/cognitiva/emocional, es en el fondo una organización social/vincular (Lecannelier, 2013). Desgraciadamente, aceptar este tipo de argumento implica inevitablemente realizar un cambio tan radical y revolucionario en la educación, que más bien pareciera ser mejor continuar bajo una dinámica de implementar pequeños cambios bajo el mismo prisma de la educación como “instrucción de contenidos académicos”. Pero la evidencia ha demostrado que ese enfoque ya no resulta, porque el alumno es una persona que funciona de un modo complejo e íntegro, y no es solo una entidad que debe procesar la materia que el docente desea que procese. En ese sentido, uno de los principales investigadores y pioneros que ha estudiado la relación emocional entre profesores y alumnos (Dr. Robert Pianta) ha demostrado claramente que una de las variables que más afecta este proceso, es cuando los docentes suelen tener una actitud de desatender las dimensiones psico-sociales (dificultades emocionales,

familiares, de agresión entre pares, de convivencia, etc.) de los alumnos, que no se relacionan directamente con la materia específica que deben impartir (Pianta 1999).

Entonces, finalizo este capítulo con una pregunta a la que no tengo la respuesta: ¿Por qué, si todos vivimos diariamente en un mundo donde las emociones y las relaciones se constituyen en lo central de nuestras vidas, hemos sido incapaces de comprender esa dimensión existencial en el proceso de aprendizaje y educación?



Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.J. (1974). *Infant-mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals*. En M.P.M Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- BlafferHrdy, S. (2009). *Mothers and others. The evolutionary origins of mutual understanding*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2006). *Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development*. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.229-248). New York: The Guilford Press.
- Denham, S.A (1986). *Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation*. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S.A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). *Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early?* *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70-82.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2004). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Kushé, C., & Cortés, R. (2001). *The PATH Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies, Preschool*. University Park: Pennsylvania State University.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Gazzaniga, M. (2010). *¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie*. Paidós, Madrid.
- Herrnstein, R.J., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Free Press.
- Howes, C., & Smith, E.W. (1995). *Relations among child care quality, teacher behavior, children 's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care*. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationship with mother and caregiver [Special Issue on infant day care]. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 403-441.
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child Development*, 65, 264.
- Ialongo, N.S., Rogosch, F.A., Cicchetti, D., Toth, S.L., Buckley, J., Petras, H., & Neiderhiser, J. (2006). A developmental psychopathology approach to the prevention of mental health disorders. En D. Cicchetti & D.J. Cohen (eds), *Handbook of developmental psychopathology. Theory and method* (pp. 968-1018). 2nd edition. Wiley & Sons.
- Jorquera, L., & Espinoza, I. (2013). Elaboración y validación de una pauta para medir procesos de mentalización y regulación en contextos la educación parvularia. Tesis para optar al grado de Magister en Estrategias de Intervención en Salud Mental Infantil, Universidad del Desarrollo.
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22 (1), 61-67. ****
- Lecannelier, F. (2006). Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental PARTE I. Editorial LOM.
- Lecannelier, F. (2008). Apego y aprendizaje socio-afectivo en el contexto de la educación preescolar. *Revista Repsi*, 100, 34-45.
- Lecannelier, F. (2009). Apego e Intersubjetividad: El legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Segunda Parte. La teoría del Apego. Santiago: Editorial LOM.
- Lecannelier, F. (2012). Programas de prevención en el fomento de la seguridad del apego en contextos vitales del niño: La experiencia Chilena. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 20, 19-29.
- Lecannelier, F. (2013a). Conocimiento y complejidad. Una perspectiva evolucionista. Ediciones LOM.
- Lecannelier, (2013b). A.M.A.R: Un modelo de intervención basado en el fomento del apego. En G. Posada, B. Torres, & J. Causadias (Eds.), *Investigación y aplicaciones clínicas de la Teoría d del Apego*. Madrid: Editorial Psimática.
- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., & Astudillo, J. (2009). Prevalencia de tipos de conductas de Bullying en diversas regiones de Chile. Informe no publicado.
- Lecannelier, F., Flores, F., Hoffmann, M., & Vega, T. (2010). Trayectorias tempranas de la agresión. Evidencias y la propuesta de un modelo preventivo. En D. Sirlopu y H. Salgado (Eds.), *Infancia y adolescencia en riesgo: Desafíos y aportes desde la Psicología en Chile* (pp. 33-48). Santiago: Universidad del Desarrollo.
- Lecannelier, F., & Jorquera, L. (2010). Programa AMAR-Educacional para el fomento del Aprendizaje Socio-Emocional a través del vínculo de apego. Manual de implementación. Santiago: Publicación Universidad del Desarrollo/WorldVision.
- Lopes, P.N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research says?* (pp. 76-93). London: TeachersCollegePress.
- McCombs, B.L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A frame work for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research says?* (pp. 23-39). London: TeachersCollegePress.

- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. (1997). Child-teacher attachment and social competence. *Early Education & Development*, 8, 27-39.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Thompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A frame work for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Saarni, C. (1999). *Children's emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Pianta, R., & Howes, C. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predicted observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Rescorla, N., et al., (2011). International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: Parent's report from 24 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40 (3), 456-467.
- Rescorla, N., et al., (2012). Behavior/emotional problems of preschoolers: Caregiver/teacher reports from 15 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 1-14.
- Saarni, C. (1999). *Children's emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Shonkoff, J.P., & Meisels, S.J. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Segunda edición. Cambridge University Press.
- Schore, A.N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, vol.22 (1-2), pp.7-66.
- Sroufe, A. L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2006). *The development of the person. The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford.
- Tremblay, R.E., Masse, L.C., Pagani, L., & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montréal prevention experiment. En R.D. Peters & R.J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zins, J., Boodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research says?* (pp. 3-22). London: Teachers College Press. *Estudio sobre Bullying, Ciberbullying & Violencia Escolar*. VTR/CEEIN, 2010.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). Learning influences. En H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research says?* London: Teachers College Press.

Amanda Céspedes

Médico cirujano Universidad de Chile.

*Especialidad Psiquiatría Infantojuvenil Universidad de Chile y Post Grado en
Neuropsiquiatría Infantil y Neuropsicología en la Universidad degli Studi de Turin, Italia.*

Académico Pontificia Universidad Católica de Chile.

Directora Instituto de Neurociencias Aplicadas a la Educación y a la Salud Mental del Niño.

Escritora.