

Estudiantes sanos, seguros y felices: El rol del clima escolar y las habilidades socioemocionales



BANCO MUNDIAL



PERÚ

Ministerio
de Educación



PROGRESO
PARA TODOS

© 2014 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Asociación Internacional de Fomento,
o Banco Mundial 1818 H Street NW Washington DC 20433

Teléfono: +1 202 473 1000

Página web: www.worldbank.org

Primera edición 2013

Derechos reservados

Este documento fue elaborado por el personal del Banco Mundial con aportes externos. Nótese que el Banco Mundial no necesariamente es dueño de cada componente de este contenido. El Banco Mundial por lo tanto no garantiza que el uso del contenido incluido en el trabajo pudieran no infringir los derechos de terceros. El riesgo de reclamaciones resultantes de alguna infracción es solamente suya.

Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones expresados en este documento no necesariamente reflejan los puntos de vista del Banco Mundial, su Junta de Directores Ejecutivos ni los gobiernos a los que representan. El Banco Mundial no garantiza la exactitud de los datos incluidos en este documento.

Derechos y permisos

Este trabajo está disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>.

Usted es libre de copiar, distribuir, transmitir y adaptar este trabajo, incluso para fines comerciales, bajo la licencia Creative Commons Attribution, en las siguientes condiciones:

Bazán, C. y Kudó, I. (2014). *Estudiantes sanos, seguros y felices: El rol del clima escolar y las habilidades socioemocionales*. Segunda edición. Lima, Perú: Banco Mundial.

Banco Mundial, Oficina Lima, Perú

Av. Álvarez Calderón 185, piso 7, San Isidro - Lima 27 - Perú

Teléfono: +511 622 2300

Página web: www.bancomundial.org.pe

Síguenos en:



/BancoMundialPeru



@BancoMundialLAC

Estudiantes sanos, seguros y felices: El rol del clima escolar y las habilidades socioemocionales

Un clima escolar positivo y un favorable desarrollo de habilidades socioemocionales contribuyen:

En el corto plazo,	A prevenir la violencia escolar, la depresión, el consumo de alcohol y drogas y el suicidio infantil porque las y los estudiantes genuinamente se preocupan por los demás y por sí mismos, ven su futuro con más optimismo, toman decisiones sensatas y asumen las consecuencias de sus actos con responsabilidad.
En el largo plazo,	A salir de la pobreza, alcanzar un mejor desempeño laboral, formar vínculos afectivos sanos y duraderos, convivir en paz y democracia en su comunidad, y en general, gozar de una mayor satisfacción con la vida y bienestar personal.

Mensajes Clave



- Las y los estudiantes aprenden mejor cuando están sanos, seguros y felices.
- Lograr que los y las estudiantes crezcan sanos, seguros y felices no solo es tarea de sus maestros sino de todos (¡O todos terminamos perdiendo!).
- La escuela puede contribuir a mejorar la sociedad si logra equipar a sus estudiantes con las habilidades para la convivencia pacífica y la ciudadanía.
- Las habilidades socioemocionales permiten equilibrar el actual modelo educativo enfocado en la "cabeza", equipando al "corazón" con herramientas que le servirán de por vida.
- Promover las habilidades socioemocionales entre estudiantes permite mejorar su comportamiento, su relación con los demás, sus notas (11-17%, en promedio) y reducir sus niveles de estrés. A la larga, mejora sus oportunidades de bienestar y ascenso social.
- "Sentirse conectado a la escuela" está asociado al buen rendimiento académico, adecuadas habilidades sociales, adecuado manejo del estrés, bajo riesgo de abandonar la escuela y menores posibilidades de incursionar en actividades violentas y delictivas.

1. Antecedentes

Los y las estudiantes aprenden muchas cosas en la escuela: a leer y escribir, a sumar y restar pero también aprenden a relacionarse con los demás.

Si bien esto último se puede enseñar en el aula, los y las estudiantes también aprenden de lo que ven y oyen a su alrededor y de cómo son tratados por sus maestros y compañeros.

La evidencia muestra que un clima escolar positivo y la enseñanza de habilidades socio-emocionales ayuda a que los niños se lleven mejor consigo mismos, con sus pares y adultos; reduce sus problemas de comportamiento y conductas de riesgo; les ayuda a aprender mejor; y, a la larga, incrementa sus posibilidades de conseguir mejores trabajos y salir de la pobreza (Payton et al, 2008; World Bank, 2011).

Esta nota tiene tres objetivos: (1) definir a qué nos referimos con “estudiantes sanos, seguros y felices”, (2) establecer cómo el clima escolar influye en el bienestar y seguridad de los estudiantes y qué estrategias han demostrado funcionar para mejorarlo; y (3) establecer cómo la enseñanza de habilidades socioemocionales en la escuela impacta, de manera duradera, en los aprendizajes y en el bienestar de los estudiantes, y su desarrollo futuro.

2. Estudiantes sanos, seguros y felices

CUESTIÓN DE HONOR

La infancia y la adolescencia son periodos cruciales de formación, madurez y desarrollo de las personas. Uno de los factores de mayor riesgo para el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes es la violencia en su entorno (familiar, escolar y comunitario). La violencia contra niños y adolescentes está asociada con menores logros de aprendizaje, problemas de conducta, conductas de riesgo, pobre autocontrol, mayor probabilidad de repetir grados, ser expulsados o suspendidos, y menor probabilidad de graduarse (Veltman y Browne, 2001; Zolotor et al., 1999; Roser & Ecoles, 2000; Frías y Gaxiola, 2008). Cuando la violencia y el acoso se dan al interior de la escuela, los efectos negativos alcanzan no sólo a las víctimas sino también a los agresores. La evidencia señala que en contextos de violencia, la escuela juega un rol fundamental en generar factores protectores y promover la resiliencia en niños y adolescentes en condiciones de riesgo, pero esto no se logra cuando la violencia se reproduce en la misma escuela.

La violencia escolar es un problema global (Pinheiro, 2006; Debarbieux, 2003). Entre sus varias manifestaciones se encuentran el abuso verbal, emocional físico y sexual – con y sin uso de armas. Dicha violencia ocurre tanto entre adultos y estudiantes como solo entre estudiantes o solo entre adultos. En la mayoría de casos, ocurre dentro del perímetro escolar pero también se considera violencia escolar a aquellos actos violentos que ocurren en contra de escolares camino a la escuela, de vuelta a casa y a través de las nuevas tecnologías (facebook, por ejemplo).

Así como global, la violencia escolar también ha probado ser un serio problema local. Las siguientes son algunas de las estadísticas que manejamos en nuestro país (UARM, 2011; Pinheiro, 2006; MINSA, 2011):

- Estudiantes insultados por un compañero en los últimos siete días: 47%
- Víctimas del *bullying*: 48%
- Estudiantes que han considerado seriamente suicidarse en el último año: 23%
- Estudiantes empujados por un docente: 9%
- Mujeres víctimas de abuso sexual antes de cumplir 15 años: 19.5% (en Lima) y 18% (en Cusco)

CUESTIÓN DE DERECHO

Desde 1989, todos los países¹ firmaron y confirmaron su adhesión a la "Convención de los Derechos del Niño", la misma que lista una serie de principios para que niñas y niños crezcan sanos, seguros y felices.

Justamente, el artículo 29 de la Convención dice: "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades." (United Nations General Assembly, 1989).

A nivel nacional, la Ley General de Educación plantea que uno de los fines de la educación nacional es "Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento." (Ley N.º 28044, art. 9º).

CUESTIÓN DE CONTEXTO

Como las escuelas son un reflejo de la sociedad (Aministía Internacional, 2008), conviene entender el desarrollo y el bienestar de los y las estudiantes en el contexto social más amplio en el que se ubica la escuela y en el que crecen los estudiantes.

Siguiendo el trabajo de Bronfenbrenner (1989), desde fines de la década de los 70s, una serie de autores ha venido empleando el concepto de ecología en el desarrollo infantil. De acuerdo a los principios del autor de origen Ruso, es crucial la interacción entre el niño, su medio inmediato y el ambiente social. Como muestra la Ilustración¹, el estudiante está inmerso en su núcleo familiar (microsistema) pero conforme va creciendo



1 Salvo Estados Unidos y Somalia

se va moviendo hacia nuevos escenarios: vecinos y escuela (mesosistema), instituciones públicas, medios de comunicación (exosistema). Las interacciones que ocurren entre estos sistemas, forman una red social de gran significado para su maduración psicosocial. A dicha red, se agregan las interacciones con la estructura sociopolítica (macrosistema).

Recientemente, Bronfenbrenner y sus colegas han afirmado que el contexto es dinámico, y que dichos cambios tienen un impacto en la persona en desarrollo. A esto, Bronfenbrenner le llama cronosistema. Similar a su modelo espacial, divide a este modelo temporal según microtiempo (cambios específicos en el momento que ocurre), mesotiempo (cambios que ocurren a lo largo de días o meses) y macrotiempo (cambio de expectativas y acontecimientos sociales que afectan a distintas generaciones) (Enesco, 2001).

Este marco ecológico sirve para entender que cualquier iniciativa para mejorar el clima escolar, reducir la violencia escolar, y promover el bienestar socio-emocional de los y las estudiantes, debe tener en cuenta las experiencias y los factores familiares, comunitarios y sociales que influyen en la vida de los estudiantes. Por un lado, están aquellas experiencias y factores que incrementan los riesgos o la probabilidad de sufrir consecuencias negativas en la salud física o mental, el desempeño académico o laboral, y la relación con los demás. Por otro lado, también están aquellas condiciones o situaciones que ofrecen recursos y protección contra dichos riesgos (factores protectores, o *assets*) y que contribuyen a que las y los jóvenes tomen mejores decisiones, para sí mismos y quienes los rodean. El impacto de los factores de riesgo y protección propios de la escuela, dependerá también del contexto individual de los estudiantes y sus familias, la comunidad, y el entorno institucional y social más amplio. A continuación se revisan los aspectos individuales que tienen que ver con el desarrollo integral de los estudiantes.

CUESTIÓN DE INTEGRAR

Como individuos, evaluamos nuestro bienestar comparando indicadores objetivos (como el ingreso familiar y el estado de salud) y subjetivos (como la felicidad y la satisfacción con la vida) versus qué tanto hemos alcanzado nuestras metas personales y sociales. A pesar de las muy diversas definiciones de bienestar infantil, la mayoría de ellas coincide en que se trata de un concepto multidimensional y que su estudio precisa considerar dimensiones de bienestar físico, emocional y social, tanto subjetivo como objetivo, tanto en el presente como en el futuro (Statham y Chase, 2010).

Ilustración 1. Ecología del Desarrollo Humano

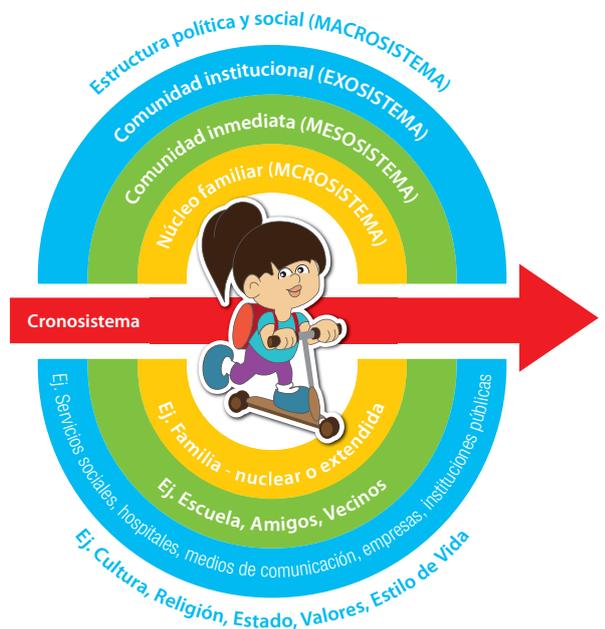
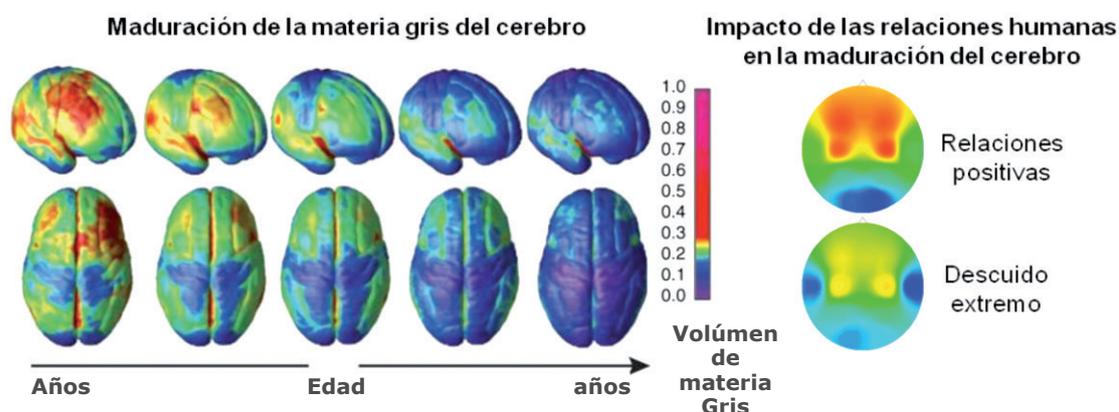


Ilustración 2. Maduración del cerebro e impacto de las relaciones humanas



Fuente: Tau, G. and Peterson, B (2010) Normal Development of Brain Circuits. *Neuropsychopharmacology*. 2010 January; 35(1): 147-168. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3055433/> (Revisado el 06/12/12).

Los primeros 5 años de vida de un niño o niña son cruciales para aprender a confiar en los demás, controlar sus impulsos y emociones, entender los comportamientos que son aceptables y los que no. Está comprobado que los vínculos afectivos que se establecen desde la primera infancia influyen en el desarrollo cerebral: en la siguiente ilustración, a la derecha, la imagen muestra cómo el cerebro humano se “enciende” como un foco cuando hay mayor actividad cerebral (área roja) y, a la izquierda, cómo esto se relaciona con la calidad de las relaciones afectivas durante la infancia.

Sin embargo, no todos los niños y niñas reciben el cuidado, la estimulación y el cariño que necesitan para alcanzar los hitos del desarrollo antes de ingresar a la escuela. Pero como se ve en la Ilustración 2 (parte derecha), el proceso de maduración continúa hasta los 20 años, los daños causados por el descuido se pueden revertir, y estos niños y niñas todavía tienen la posibilidad de desarrollarse plenamente en sus años escolares.

La escuela es el segundo lugar, después del hogar, donde pasarán más tiempo al cuidado de un adulto en el transcurso de su vida. Por ello, la escuela cuenta con condiciones privilegiadas para mejorar integralmente el desarrollo y el bienestar de sus estudiantes durante los años más formativos de la infancia media (6-11 años) y la adolescencia (12-18 años). Pasemos a revisar las distintas áreas que componen este enfoque integral del desarrollo (Seehorn, 2012; Schonert-Reichl et al, 2010; Torres, 1998).

- **Emocional:** De acuerdo a Erikson, entre los 5 y 12 años se experimenta una etapa crítica para que el niño desarrolle un sentido de competencia porque si fracasan en la tarea escolar o no se le permite desarrollar su potencial, a la larga, mellará su autoestima y calidad de vida. Posteriormente,



entre los 9 y 18 años, el estudiante necesita desarrollar su propia identidad y busca ser más independiente. Si por el contrario, se ve obligado a ajustarse al ideal de sus padres, quedará confundido sin saber quién es.

- **Cognitivo:** Durante la etapa escolar los y las estudiantes pasan de estar centrados en sí mismos a ser más reflexivos; adquieren mayor conciencia sobre su propio cuerpo y pueden prestar atención por más largos periodos de tiempo. En este período, experimentan cambios en su habilidad de evaluar y comprender situaciones complejas. La maduración de funciones cognitivas como la atención, la memoria de trabajo (corto plazo), el control de impulsos, el procesamiento fonológico, el desarrollo lingüístico, y funciones cognitivas de alto orden, tiene un correlato neurológico y de estimulación.
- **Físico-neurológico:** Solo en primaria, el peso promedio del cuerpo se duplica. Durante la pubertad y adolescencia, las y los estudiantes experimentan dramáticos cambios físicos, incluyendo la maduración sexual. Estos cambios demandan alimentación rica en energía, proteínas, vitaminas y minerales, así como más horas de sueño. En la infancia media y adolescencia se desarrolla la corteza pre-frontal del cerebro –responsable de planear, tomar decisiones, regular emociones y favorecer el pensamiento abstracto– que continúa su maduración hasta los 20 años de edad (imagen izquierda de la Ilustración 2). Por eso, algunas habilidades cognitivas y socioemocionales, además de los valores, se siguen formando incluso en la adultez.
- **Social:** Al pasar más tiempo fuera de casa, las y los estudiantes se vuelven más conscientes del mundo extra-familiar por lo que la aprobación de sus compañeros pasa a ser muy importante. En esta etapa, la habilidad de relacionarse con pares y adultos, así como de destacar en alguna actividad (deportes y danza, por ejemplo) protegen a los estudiantes de una serie de factores de riesgo.

Todas estas dimensiones están relacionadas entre sí. De manera que las personas aprovechan su potencial cuando aprenden de acuerdo a su nivel de maduración. Sin embargo, muchas escuelas “aceleran” la adquisición de ciertas habilidades, lo que deviene en frustración y malestar – tanto entre estudiantes como entre docentes. De otro lado, ese potencial se puede perder si los estudiantes no son estimulados cognitiva y socio-emocionalmente, o si son criados con violencia.

Cuadro 1. Desarrollo cronológico del niño y primeras sugerencias para (criar y) educar sin violencia

Edad	Ideas
0 – 1 año	Los niños aprenden a confiar en sus padres y cuidadores. Para que el vínculo sea positivo, el niño debe ser cuidado, amado, atendido y abrazado, pues de lo contrario, sentirá constante ansiedad y miedo, lo que en el futuro traerá consecuencias negativas.
1 – 3 años	Los niños consideran a sus compañeros como ‘competidores’ porque pueden (y suelen) tomar sus posesiones materiales o compiten por la atención y el cariño de sus cuidadores. Algunos comportamientos infantiles son vistos por los adultos como problemáticos pero son parte natural de su desarrollo. Por ejemplo, las pataletas al no lograr controlar sus emociones. Reglas claras y sencillas son muy importantes para enseñarles a controlar sus impulsos. Decirles, por ejemplo: “después de la comida” es una buena manera de inculcar el autocontrol.

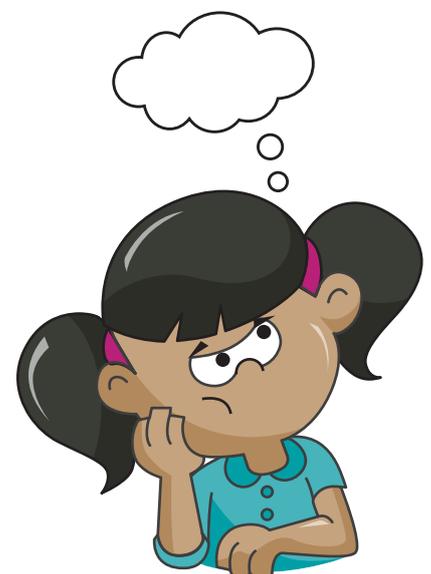
Edad	Ideas
3 – 6 años	<p>Debido al creciente sentido de independencia, el niño es frecuentemente castigado o reprendido en esta etapa por romper y dañar objetos.</p> <p>Durante los primeros cinco años, los niños son predominantemente egocéntricos (se centran en sus propias ideas y opiniones). Si bien a los adultos nos pueden aparecer egoístas al decir “no” constantemente, no están haciendo más que experimentar límites.</p> <p>Delimitar qué comportamientos son aceptables y cuáles no, de manera firme y consistente, les permite controlar mejor sus acciones.</p>
6 – 12 años	<p>En esta etapa, los niños le ponen apodos a sus compañeros. Varios llegan a resultar humillantes.</p> <p>Padres y maestros pueden influir negativamente en los niños si discriminan sobre la base del sexo, grupo étnico, orientación sexual, etc.</p> <p>Es importante ayudarlos a notar que un comportamiento negativo no los hace malas personas.</p> <p>La experiencia de destacar, en los deportes por ejemplo, es muy importante para los niños. De manera que en ésta etapa, los niños necesitan particular apoyo y aliento.</p>
12 – 18 años	<p>Los cambios hormonales traen consigo cambios de ánimo (lloran más y les es mucho más fácil desatar la ira). A la par, tienden a ser entusiastas pero se desaniman fácilmente.</p> <p>Los compañeros pueden influir en el comportamiento más que los padres o profesores.</p> <p>Mostrando su independencia y autosuficiencia, pueden desafiar a los adultos. Sin embargo, discutir es normal y hasta sano. En vez de reaccionar negativamente, los adultos deben recordar cómo eran a esa edad.</p>

Fuente: Le Van Hao (2009) Positive Discipline: Training Manual. Hanoi: Plan International Vietnam. Disponible en http://plan-international.org/learnwithoutfear.org/resources/publications/positive-discipline-training-manual?set_language=en (Revisado el 31/01/13).

CUESTIÓN DE PONER EN PRÁCTICA

En este marco, el/la estudiante aprende de todos, todo el tiempo. Aprende de compañeros, maestros, familiares y vecinos tanto como de las tareas, los libros, los recreos, el barrio, la televisión y la internet. En la escuela aprende a relacionarse con otros y consigo mismo, a ubicarse en la estructura social y a manejar sus expectativas. Y también hay espacio para adquirir ciertas habilidades.

La enseñanza escolar tradicional se centra en el contenido de las asignaturas. Son pocas las escuelas que priorizan la enseñanza de capacidades y habilidades cognitivas como: razonamiento, auto-aprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas y creatividad (Torres, 1998). Son aún menos las escuelas que promueven



las habilidades socioemocionales y un positivo clima escolar que, tanto en el presente como en el futuro, permiten a los niños y las niñas crecer sanas, seguras y felices.

Pero después de más de 15 años de investigación aplicada en el tema, Seligman y sus colaboradores (2009) concluyen que el bienestar se puede y se debe enseñar en la escuela. Años de investigación han mostrado que la mejora en el bienestar de los y las estudiantes incrementa sus aprendizajes porque estar de buen humor produce una atención más amplia y un pensamiento más creativo y holístico.

De acuerdo a Greenberg et al (2003), esto se logra con programas escolares que combinen dos estrategias clave: la promoción de un buen clima escolar y la enseñanza de habilidades socioemocionales. Esta combinación, señala el autor, promueve los recursos personales y ambientales que permiten que los estudiantes se sientan valorados, tengan una mayor motivación intrínseca para lograr sus metas, y desarrollen una mayor conciencia ciudadana.

Una rigurosa revisión sistemática de intervenciones escolares con las características señaladas identificó que ambos elementos conllevan beneficios directos, tanto inmediatos como duraderos: mejores actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la escuela; un mejor comportamiento en clase; una mejora de 11-17% en resultados de aprendizaje; y una significativa reducción del estrés emocional (Payton, 2008). Lo que a la larga, tal como lo muestra la Ilustración 3, incrementa las oportunidades para un presente y **un futuro sano, seguro y feliz.**

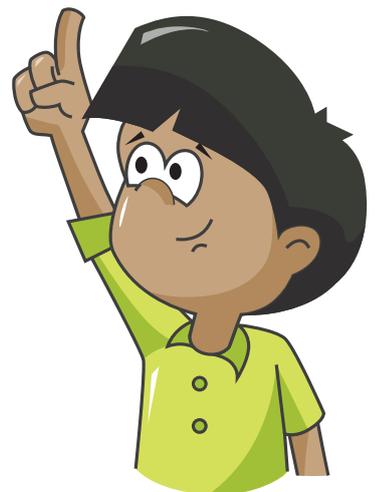
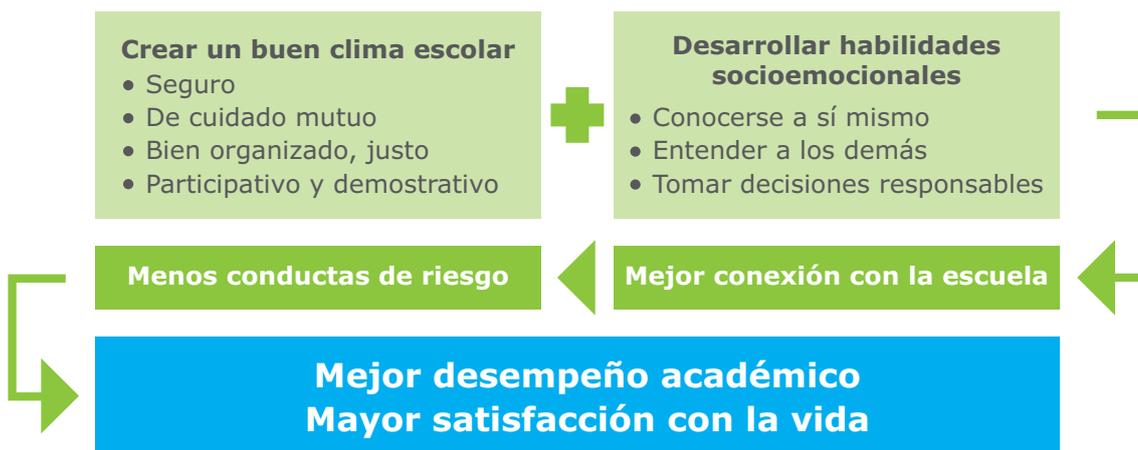


Ilustración 3. Marco lógico del aprendizaje socioemocional



Fuente: Adaptado de CASEL (2012) Benefits of Socio-Emotional Learning.
 Sitio web: <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/> (Revisado el 06/12/12)

Es de notar, sin embargo, que existen distintos factores que ponen esta meta en riesgo. Entre ellos, destacan la pobreza, la exclusión social, la violencia, el rechazo de los compañeros, el aislamiento y la falta de apoyo familiar. De otro lado, existen otros

factores que promueven el bienestar de los niños y adolescentes como la cohesión de la comunidad, una familia estable, comportamientos y habilidades individuales y el acceso a servicios sociales, incluidos los servicios de salud (World Health Organization, 2004).

Ciertamente, no todo se puede resolver desde la escuela, pero –como muestra la experiencia- sí hay dos cosas que la escuela puede hacer: (1) crear un buen clima escolar, y (2) enseñar habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas. Pero esto supone que los niños no sólo sean beneficiarios de las estrategias de prevención de violencia en sus escuelas: hay que preguntarles qué creen que se debe hacer. Porque si los niños no son parte de la solución, los adultos somos parte del problema.

A TENER EN CUENTA

Las escuelas tienen un rol fundamental y central que cumplir en esta tarea, y pueden ciertamente marcar la diferencia en la vida de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables de nuestras grandes ciudades.

Sin embargo, la tarea no es sólo de ellas. También es necesario:

- **Compromiso político** sostenido, traducido en programas integrales de mediano plazo de apoyo a estas escuelas, sus directores y sus docentes, que cuenten con el financiamiento necesario, estén basados en evidencia y sean costo-efectivos.
- **Articulación efectiva**, desde el sector Educación, con los sectores de Salud, Inclusión Social, Poblaciones Vulnerables y Trabajo, así como con la Defensoría del Pueblo, el Congreso de la República y los Gobiernos Regionales y Locales, para maximizar los impactos y evitar duplicidades.
- **Participación del sector privado** y los organismos de cooperación internacional en la generación de propuestas innovadoras y el financiamiento de programas, componentes o actividades que –alineados a los objetivos de política del país– contribuyan a lograr que los y las estudiantes crezcan sanos, seguros y felices.
- **Participación de la sociedad** civil organizada, los medios de comunicación, el barrio y las familias en la formación socioemocional y ciudadana de los niños, niñas y adolescentes.
- **Apoyo del sistema educativo**, pues las estructuras organizativas, roles, responsabilidades, normas y regulaciones del sector, así como el ejercicio cotidiano de la autoridad y la relación con los ciudadanos, establecen el entorno institucional en el cual se inserta y opera la escuela. Si este entorno no guarda coherencia con los principios y valores que se busca desarrollar desde la escuela, difícilmente las instituciones educativas podrán lograr sus objetivos pedagógicos y formativos.

Habiendo señalado esto, y sin perderlo de vista, pasemos a revisar las investigaciones e intervenciones más relevantes que nos muestran lo que las escuelas SÍ pueden hacer para ofrecer a los estudiantes de contextos más vulnerables, un espacio educativo y formativo sano, seguro y feliz, donde puedan desarrollarse como personas y ciudadanos responsables, respetuosos y pacíficos.

Empecemos por ver cómo el clima escolar influye en el bienestar y seguridad de los estudiantes y qué estrategias han demostrado funcionar para mejorarlo.

3. Crear un buen clima escolar

Luego del contexto socioeconómico y cultural, el factor de mayor peso en el aprendizaje escolar radica en los procesos educativos que ocurren al interior de la escuela. Entre éstos, el reporte de UNESCO-OREALC (2010) y LLECE sobre Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe, ubica en primer lugar al clima escolar.

DEFINIENDO EL CLIMA ESCOLAR

El clima escolar se basa en los patrones de experiencias que tienen lugar en la escuela. Refleja las normas, metas, y valores que rigen el quehacer y el comportamiento cotidianos de los miembros de la comunidad educativa (alumnos, maestros, administrativos y padres de familia) y sus relaciones interpersonales. Refleja también el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, las prácticas de liderazgo y las estructuras organizativas de la escuela.

Según el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2009), un buen clima escolar se refiere a “la posibilidad de establecer y experimentar relaciones y comportamientos basados en la apertura, el respeto mutuo y el respeto por la diversidad. Lo mismo que a la posibilidad de dar y sostener opiniones y puntos de vista propios. Permite a los alumnos, practicar un estilo de vida democrático, comenzar a ejercitar su propia autonomía y desarrollar un sentido de auto-eficacia.” (p.80). Un buen clima escolar permite a los miembros de la comunidad educativa sentirse social, emocional y físicamente seguros, y fomenta el desarrollo de un ambiente de aprendizaje propicio para una vida satisfactoria y productiva (National School Climate Council, 2007; National School Climate Center, 2012a).

Desde un punto de vista ecológico, el clima escolar es resultado de la relación entre lo *físico* (recursos materiales, seguridad, calidad de la infraestructura, limpieza de las instalaciones, etc.) y lo *humano* (interacciones y relaciones sociales). En dicha relación, cabe notar la diferencia entre clima escolar y clima de aula porque pueden existir “microclimas” debido a ciertos profesores, por ejemplo (Frisancho, 2012).

En un estudio internacional, Samdal, Nutbeam, Wold y Kannas (1998) identificaron que “sentirse seguro”, “recibir un trato justo” y “contar con el apoyo de sus maestros” están directamente relacionados con un alto nivel de satisfacción de los estudiantes en su escuela. Además, existe una alta asociación entre “sentirse conectado a la escuela” y una buena salud y buen rendimiento académico (Bonny, Britto, Klostermann y Hornung, 2000). Otros estudios sugieren que “sentirse conectado a la escuela” sería un predictor de habilidades sociales, adecuado manejo del estrés, bajo riesgo de abandonar la escuela y bajo riesgo de incursionar en actividades criminales (Resnick et al, 1997; Catalano et al, 2004). También se ha encontrado que un buen clima escolar está asociado a menor riesgo estudiantil y menos *bullying*, por lo que un clima escolar positivo es un importante factor protector en la prevención de las conductas de riesgo entre los estudiantes (Klein, Cornell y Konold, 2012).



Un reciente estudio en instituciones educativas de Lima (Guerrero, De Fraine, Cueto y León, 2012), encontró que el clima escolar tiene un efecto en los resultados cognitivos y socio-emocionales de los estudiantes al final de la secundaria, y que diferentes dimensiones del clima son relevantes para explicar cada uno de los resultados.

Los siguientes principios son fundamentales en cuanto al clima escolar:

- Un clima escolar positivo es esencial para que las escuelas fomenten: logros académicos, una vida democrática y una adecuada empleabilidad futura.
- La mejora del clima escolar empieza por un buen diagnóstico. Las evaluaciones del clima escolar se deben llevar a cabo con herramientas adecuadas, que incorporen las perspectivas de estudiantes, padres de familia y el personal de la escuela. Además, deben de considerar las principales dimensiones de la vida escolar (por ejemplo, seguridad, relaciones y ambiente externo).
- Conscientes o no, los adultos que trabajan en la escuela son los líderes del clima escolar ya que los estudiantes y sus padres, madres y líderes comunitarios siguen su ejemplo. Por lo tanto, la capacitación del personal escolar en cuanto al clima escolar es de vital importancia.

MEJORANDO EL CLIMA ESCOLAR

El Centro Nacional de Clima Escolar (NSCC) de Estados Unidos propone trabajar participativamente un plan de cinco etapas para mejorar el clima escolar:

Cuadro 2. Etapas para mejorar el clima escolar

Etapas		Pasos	Ideas
1	Preparar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Se forma un equipo para liderar la intervención. • Participativamente, se establecen las reglas de juego. • Se promueve una cultura de confianza. • Se reconocen y celebran los éxitos del pasado. • Se reflexiona sobre esta etapa. 	Asegurar los recursos necesarios para la intervención.
2	Diagnosticar	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúan las fortalezas, necesidades y debilidades de la escuela en cuanto a su clima. • Se planea cómo compartir los resultados de esta etapa con la comunidad escolar. • Se reflexiona sobre esta etapa. 	Sondear potenciales soluciones (tipo buzón de sugerencias) para: promover el reporte de incidentes y generación de ideas.

Etapas		Pasos	Ideas
3	Desarrollar el plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> • Se absorben los resultados de la evaluación. • Se vuelven a analizar los datos para contrastarlos oralmente. • Se definen los principales objetivos de la intervención. • Se aprende de las prácticas y programas que han demostrado ser efectivas. • Se desarrolla un plan de acción. • Se reflexiona sobre esta etapa. 	<p>Con las y los estudiantes, establecer sanciones a comportamientos inadecuados. Asegurar que los estudiantes tengan, al menos, un adulto de confianza en la escuela.</p>
4	Implementar el plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> • Se coordinan esfuerzos basados en la evidencia para (a) Promover competencias socio-emocionales y (b) Mejorar el clima escolar para que sea seguro y participativo. Se instaura este esfuerzo de toda la escuela con la intención de aprender y medir avances. • Los adultos se comprometen a trabajar su propio aprendizaje socio-emocional y cívico. • Se reflexiona sobre esta etapa. 	<p>Garantizar la seguridad durante los recreos. Promover oportunidades para participar en actividades extra-curriculares.</p>
5	Re-evaluar y desarrollar la nueva fase	<ul style="list-style-type: none"> • Se vuelven a evaluar las fortalezas y los retos de la escuela. • Se identifica qué cambió y qué explica dichos cambios. • Se re-evalúan las mejoras. • Se reflexiona sobre esta etapa. 	<p>Mantener los edificios en buenas condiciones físicas. Incorporar las lecciones aprendidas.</p>

Fuente: National School Climate Center (2012) School Climate Improvement Process. Sitio web: www.schoolclimate.org/climate/process.php; y Tableman, B. (2004) School Climate and Learning. Michigan: University Community Partnerships. Disponible en <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf> (Revisado el 14/12/12).

“¿Cómo mantengo la disciplina sin pegarles?”

Aunque la violencia puede modificar el comportamiento en el corto plazo, los niños que son castigados físicamente ven mermada su autoestima y autoconfianza, se convierten en no-cooperativos y a la larga, incrementan las posibilidades de incurrir en violencia doméstica (Plan Internacional, 2008). Sin embargo, no son muchos los que saben cómo disciplinar sin violencia.

La disciplina restaurativa, la disciplina participativa y la disciplina positiva son tres enfoques que pueden ayudar, y que se pueden aplicar de manera integrada.

¿Qué es la disciplina restaurativa?

Este enfoque se inspira en los principios de la justicia restaurativa que es una nueva manera de considerar a la justicia penal: se concentra en reparar el daño (causado a las personas y a las relaciones) más que en castigar a los delincuentes (Marquez, 2007). A diferencia de la justicia tradicional (retributiva), la justicia restaurativa:

- Apunta hacia la reparación y no hacia la venganza.
- Reconoce que los infractores dañan a las víctimas, comunidades y a ellos mismos,
- Involucra a más partes en la respuesta al crimen: en vez de dar protagonismo solamente al Estado y al infractor, incluye también a víctimas y comunidades,
- Permite que el infractor se rectifique y se libre de etiquetas.

El enfoque restaurativo aplicado a las prácticas de disciplina contempla dos componentes: control y apoyo. El primero implica poner límites definidos y establecer principios claros de convivencia. El segundo implica el acompañamiento activo y el interés auténtico por el bienestar del otro. Siguiendo este enfoque, la disciplina restaurativa tiene tres tipos de acciones correctivas, que no buscan penalizar sino más bien reparar, no sólo el daño ocasionado por la falta, sino fundamentalmente las relaciones humanas:

- **La RESTITUCIÓN:** consiste en que el infractor le compense económicamente el daño a la víctima (por ejemplo, si un estudiante robó un celular a una profesora, debe reponerlo).
- **El SERVICIO a la comunidad:** Se trata del trabajo realizado por el infractor en beneficio de la comunidad o escuela (por ejemplo, si un estudiante hizo pintas en el baño, puede ayudar a repintar el baño, o apoyar en eliminar desmonte de la escuela).
- **La REPARACIÓN a la víctima o a la población afectada:** puede ser en forma de indemnización o reparación material ya sea individual o colectiva por el daño causado (por ejemplo, si un grupo de estudiantes ha golpeado a otro estudiante, podrían cubrir los costos de su atención médica y recuperación, y además hacer algo positivo por el estudiante como llevarle las notas de las clases que ha perdido y ayudarlo a estudiar mientras se recupera). La reparación puede ser también simbólica, para pedir perdón público y restablecer la dignidad de las víctimas, y así evitar que vuelva a suceder (por ejemplo, si un grupo de estudiantes ha acosado y humillado a otro, puede pedir perdón de manera pública o privada y realizar acciones para enmendar el daño ocasionado).

“¿Cómo mantengo la disciplina sin pegarles?” (cont.)

¿Qué es la disciplina participativa?

Hay que entender por qué el involucramiento de los niños en este nuevo sistema de disciplina es tan importante. Díaz-Aguado (sin año) propone que no solo los adultos sino también los niños diseñen los mecanismos de disciplina. La autora concluye que “Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un medio para mejorar el bienestar de todos y de todas, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia, como falta de lealtad, con uno mismo y con el grupo al que se siente pertenecer” (p.6). La disciplina participativa es perfectamente compatible con la disciplina restaurativa, pues se puede establecer no sólo las normas sino las acciones correctivas que debe aplicarse a cada caso.

¿Qué es la disciplina positiva?

La disciplina positiva está basada en el trabajo de los psicólogos Alfred Adler y Rudolf Dreikurs, y enseña habilidades sociales importantes de una manera que es respetuosa y alentadora tanto para los niños como para los adultos (incluyendo padres, profesores, y otros). Ayuda a que los niños y adolescentes se sientan conectados e importantes. Es conocida como la técnica de las consecuencias naturales y lógicas (Le Van Hao, 2009). Un ejemplo de consecuencia natural es: cuando sales y está lloviendo, te mojas. Por su lado, las consecuencias lógicas requieren de la intervención de un adulto. Por ejemplo, “si no estudias, te jalan”. La efectividad de esta técnica radica en que cuando los niños entienden la diferencia, aprenden a ser responsables de su propio comportamiento (ir a dormir, hacer la tarea, abrigarse) sin que sea necesario que sus padres o educadores empleen la violencia. Así, ayuda a evitar luchas de poder entre los niños y adolescentes, y los adultos.

La técnica cuenta con tres principios básicos:

- **Relacionado:** La causa y la consecuencia deben estar relacionadas. Si un niño mancha el escritorio, debe pedírsele que lo limpie en vez de que limpie las lunas, por ejemplo.
- **Respetuoso:** La idea es corregir al niño pero sin humillarlo (Evitar decir “Qué torpe eres”, “Qué cochino eres”).
- **Razonable:** Que va de la mano con la proporción de la falta.

En tanto aspecto necesario y complementario a la mejora del clima escolar, pasemos a ver cómo la enseñanza de habilidades socioemocionales en la escuela impacta, de manera duradera, en los aprendizajes y en el bienestar de los estudiantes, y su desarrollo futuro.

4. Desarrollar habilidades socioemocionales

Cuando el aprendizaje académico va de la mano con el socio-emocional, los estudiantes tienden a recordar y utilizar mejor lo aprendido. Dicho de otra manera: al estimular tanto la “cabeza” como el “corazón”, las clases se aprovechan mejor (Elias, 2003). A la par, aprenden el sentido de la responsabilidad, establecen una mejor conexión con la escuela y se preocupan por el bienestar propio y ajeno.

DEFINIENDO LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Elías y sus colegas (1997) definen al proceso de aprendizaje de habilidades socio-emocionales como la adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, apreciar la perspectiva de otros, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de una manera constructiva. Esto sienta las bases para una convivencia democrática y un ejercicio pleno de la ciudadanía.

Quadro 3. de las habilidades socioemocionales y la convivencia pacífica

Áreas	Habilidades ^a	Beneficios para la convivencia pacífica ^b
Habilidades intra-personales: Consisten en aprender a reconocer y manejar las emociones, fortalezas y limitaciones personales.	Autorregulación Manejando nuestras emociones y comportamientos para alcanzar nuestras metas.	Manejo de la ira: Capacidad para identificar y regular la propia ira, de manera que evitemos hacernos y hacer daño.
	Tenacidad (Perseverancia) Esforzándonos para alcanzar metas de largo plazo, sin darnos por vencidos a pesar de la adversidad, falta de progreso y eventuales fracasos.	Generación creativa de opciones: Capacidad para crear distintas maneras de resolver un problema.
	Autoconciencia Reconociendo nuestras emociones y valores así como también nuestras fortalezas y limitaciones.	Toma de perspectiva: Capacidad para comprender una situación desde múltiples puntos de vista.

Áreas	Habilidades ^a	Beneficios para la convivencia pacífica ^b
Habilidades inter-personales: Consisten en desarrollar preocupación e interés por los demás, así como establecer y sostener relaciones saludables y gratificantes.	Conciencia social Mostrando comprensión y empatía por los otros.	Empatía: Capacidad de ponernos en el lugar del otro, de ponernos en sus zapatos y “caminar con sus zapatos”, para sentir lo que el otro siente.
	Habilidades para relacionarse Formando relaciones positivas, trabajando en equipos, lidiando efectivamente con los conflictos.	Asertividad: Capacidad para expresar los sentimientos, pensamientos o necesidades de manera apropiada, clara y firme, haciendo respetar nuestros derechos y respetando los derechos de los demás. Escucha activa: Capacidad para escuchar al otro sin interrumpirlo, tomando en cuenta el lenguaje no verbal, parafraseando y haciendo preguntas que permitan entender mejor la perspectiva del otro.
Toma responsable de decisiones: Consisten en escoger opciones éticas y constructivas sobre la conducta personal y social.	Optimismo Promoviendo la actitud que a pesar de los contratiempos y dificultades, las cosas irán bien. Responsabilidad Comprendiendo las consecuencias de nuestras acciones y actuando de manera ética, sensata y considerada para con los demás.	Pensamiento crítico: Capacidad para pensar reflexiva y autónomamente, desarrollando argumentos sustentados en el conocimiento y el discernimiento. Resulta clave para saber resistir a la presión grupal. Consideración de consecuencias: Capacidad para evaluar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden aplicar a sí mismo, a personas cercanas, a personas lejanas, animales o el medio ambiente.

Elaboración propia, con la colaboración de Joan Hartley, Nancy Guerra y José Fernando Mejía.

Fuente: CASEL (2012) What is Social and Emotional Learning (SEL)?. Sitio web:

<http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>

Fuente: Chau, E. (2012) Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.

A la larga, una persona con un adecuado manejo de habilidades socio-emocionales internaliza las normas, se preocupa genuinamente por los demás, toma decisiones sensatas y asume responsablemente las consecuencias de sus actos (Bear y Watkins, 2006). Como se puede ver en el Cuadro 3, estas habilidades son absolutamente relevantes para promover la ciudadanía y la convivencia pacífica.

De manera similar, el marco de la Educación del Carácter propone metodologías para ayudar a los educadores a transformar la cultura y el clima escolar, reducir los problemas de disciplina, mejorar los resultados de aprendizaje para todos, formar ciudadanos globales, y mejorar la satisfacción laboral y permanencia de los docentes

(Berkowitz y Bier, 2005). Los seis pilares del carácter que sostienen este modelo (Cuadro 4) son una manera de agrupar las habilidades socio-emocionales para fines pedagógicos.

Cuadro 4. Los Seis Pilares del Carácter

Merecer confianza	Sé honesto. No engañes, hagas trampa o robes. Sé de fiar, haz lo que hayas dicho que vas a hacer. Ten el valor de hacer lo correcto. Consigue una buena reputación. Sé leal. Estate listo para ayudar a tu familia, tus amigos, tu país.
Respeto	Trata a los demás con respeto, sigue la Regla de Oro. Tolerar las diferencias. Ten buenas maneras, y no uses palabras groseras. Se considerado con los sentimientos de los demás. No amenaces, golpees o hieras a nadie. Trata con paciencia los insultos, los desacuerdos y la ira.
Responsabilidad	Haz lo que tienes que hacer. Persevera: una y otra vez. Haz las cosas lo mejor que puedas. Ten control de ti mismo. Ten autodisciplina. Piensa antes de actuar, considera las consecuencias de tus actos. Responde de tus decisiones.
Justicia	Respetar las reglas. Respetar el turno de los otros, y compartir. Ten una mente abierta y escucha a los demás. No te aproveches de los otros. No le echas la culpa a los otros sin razón.
Preocupación por otros	Sé amable. Ten compasión y muestra tu preocupación. Da las gracias. Perdona a los otros. Ayuda a los que lo necesitan.
Ciudadanía	Haz tu parte para mejorar tu escuela y tu comunidad. Cooperar. Mantente informado: vota. Sé un buen vecino. Obedece las leyes y las reglas. Respetar a las autoridades. Cuida el medio ambiente.

Fuente: Para más información ver "The Six Pillars of Character" del Josephson Institute, en <http://www.charactercounts.org/defsix.htm>

ENTENDIENDO SU IMPACTO EN EL BIENESTAR, EN LOS APRENDIZAJES Y EN EL FUTURO

Las habilidades sociales y emocionales sientan las bases para la formación de personas justas, ciudadanos éticos, críticos, y empáticos, capaces de resolver conflictos de maneras creativas y no violentas, construir consensos, tomar decisiones informadas, y participar responsablemente en una sociedad democrática (Cohen, Pickeral y Levine, 2010). Estas habilidades también son fundamentales para el desarrollo de una fuerza laboral bien preparada, que esté en condiciones de afrontar los desafíos de una economía globalizada y adaptarse a las demandas de un mercado laboral en constante cambio (Banco Mundial, 2010). Además, el dominio de habilidades sociales y emocionales en la infancia y adolescencia está asociado con un mayor bienestar, mejor desempeño escolar (Durlak et al, 2011) y el desarrollo positivo de la juventud.

En el 2008, el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) sintetizó los resultados de tres revisiones sistemáticas que evaluaron el impacto de programas de aprendizajes socio-emocionales para estudiantes hasta el octavo año (Segundo de secundaria en Perú). Las siguientes conclusiones, que tienen por base 317 estudios y más de 324.000 participantes, sugieren que este tipo de intervenciones se encuentran entre las más exitosas para niños y niñas en edad

escolar (Payton et al, 2008):

1. Los y las estudiantes que fueron parte de estos programas demostraron mejoras en aspectos personales, sociales y académicos. Sobre este último, las notas mejoraron considerablemente.
2. Las intervenciones fueron efectivas tanto con programas escolares como extra-escolares, con estudiantes con y sin problemas, en zonas urbanas, suburbanas y rurales, y en zonas con alta y baja diversidad étnica.
3. Los estudios que siguieron a sus participantes mostraron que los resultados seguían siendo positivos a pesar del paso del tiempo – aunque no tanto como durante la intervención.
4. El meta-análisis realizado por Durlak y sus compañeros concluyó que las intervenciones más efectivas emplearon cumplieron con los criterios “SAFE”: Secuenciadas, Activas, Focalizadas, Explícitas.
 - **Secuenciadas:** Desarrollaron dichas habilidades paso a paso, con programas estructurados.
 - **Activas:** Emplearon formas de aprendizaje activo (juego de roles y ensayo del comportamiento).
 - **Focalizadas:** Destinaron suficiente tiempo a estas actividades.
 - **Explícitas:** Fueron explícitas en la enseñanza de las habilidades socioemocionales.

Habiendo presentado qué hacer y con qué hacerlo, la siguiente sección ilustra cómo se puede implementar todo esto, poniendo como ejemplos algunos proyectos que vienen aplicando los conceptos y propuestas descritos en este documento.

5. Ejemplos de buenas prácticas en el mundo

ESCUELAS DEL MAÑANA (BRASIL)

Implementado por la Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro, en coordinación con la Unidad Pacificadora de la Policía, "Escuelas del Mañana" vienen operando desde el 2009 en 151 escuelas ubicadas en zonas denominadas de riesgo social – principalmente por sus índices de violencia urbana y deserción escolar (Lucas, 2011).

Fiel a su enfoque ecológico, el proyecto "Escuelas de Mañana" incorpora componentes de fortalecimiento de la relación entre la escuela y el barrio ("Barrio Educador" y madres educadoras). Con el objetivo de fortalecer los vínculos entre ambos espacios de socialización, la escuela se ubica en el centro de la comunidad para "re-educarla".

"Escuelas de Mañana" aún no cuenta con un robusto modelo de monitoreo y evaluación. Sin embargo, entre los indicadores que vienen reforzando su pertinencia destaca que a partir del proyecto: los y las estudiantes pasan más tiempo en la escuela, pues la consideran un lugar más estimulante y seguro. Esto ha mejorado tanto la tasa de asistencia como de deserción escolar. Esta última pasó de 5,1% a 3,26% en apenas unos meses (Costin, sin año).

PROGRAMA DE RESOLUCIÓN CREATIVA DE CONFLICTOS (EEUU)

El programa incluye 16 lecciones secuenciadas para el desarrollo de habilidades que fomenten la creación de una comunidad de aprendizaje positiva, entre la educación inicial y el segundo de secundaria. Dichas lecciones enfatizan la construcción de mejores relaciones, comprensión de sentimientos y desarrollo de empatía.

Adicionalmente, el programa cuenta con un componente de mediación entre pares y familia. Entre los objetivos del programa destaca el cuestionamiento a los estereotipos, para con ello reducir el número de incidentes asociados a *bullying* por grupo étnico y género, por ejemplo. La formación que requiere la implementación de este programa toma entre 24 y 30 horas. La idea es que quienes fueron formados, formen a otros.

De acuerdo a la Guía de CASEL, este programa es implementado a niveles de clase, escuela y familia. Los rigurosos estudios que lo evaluaron con más de 11.000 participantes, a los que le dieron un seguimiento de hasta dos años, demostraron que el programa logra reducir problemas de conducta y distrés emocional de forma significativa.

SEGUNDO PASO: SECOND STEP (EEUU)

El programa Second Step es un programa de prevención universal utilizado en aproximadamente el 40% de las escuelas de los Estados Unidos (EEUU). Entre los programas de Aprendizaje Socio-Emocional (SEL, por sus siglas en inglés) que están basados en evidencias, el Second Step es el más difundido en los EEUU. Se basa en la investigación que conecta las competencias socio-emocionales y las habilidades de autorregulación con el éxito en la escuela y en la vida. Está diseñado para reforzar las habilidades a través de prácticas tanto estructuradas como informales, y se aplica desde los años de educación inicial hasta el 8vo grado (equivalente al 2do

de secundaria en Perú). Hay suficiente investigación que indica impactos positivos del programa en las actitudes de los estudiantes (conexión con la escuela), sus habilidades socio-emocionales (empatía, autorregulación, resolución de problemas, etc.) y problemas de conducta (como la agresividad). El programa ha sido traducido y adaptado culturalmente a 13 países y recientemente se ha completado la traducción del mismo al español.

Second Step se basa en investigaciones sobre la conexión de competencias socio-emocionales y habilidades de autorregulación para el éxito en la escuela y la vida. El programa enseña habilidades relacionadas al aprendizaje, la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas. Está diseñado para reforzar habilidades mediante prácticas estructuradas y no estructuradas. Cada grado tiene entre 22-25 lecciones que toman 20-25 minutos para ser completadas. Los maestros reciben kits para cada grado que incluyen Materiales de Enseñanza con tarjetas de cada lección para ayudarlos con sus prácticas pedagógicas. Cada lección incluye una tarjeta de calentamiento, Relato y Discusión, Práctica de Habilidades, y Resumen o recapitulación. Para educación inicial, las lecciones también incluyen un ejercicio Mental (Brain Builder). Las lecciones están secuenciadas y se les pide a los maestros que sigan la secuencia. Cada lección tiene también Tarjetas de Reforzamiento que instruyen a los maestros sobre cómo pueden reforzar las habilidades aprendidas de la lección durante la semana. Las actividades de práctica diaria son sugeridas para cada día de la semana junto con consejos sobre cómo reforzar el comportamiento. Los kits también incluyen carteles sobre las habilidades que se enseñan en la lección. Asimismo, cada lección ofrece un Enlace con el Hogar para que los padres puedan reforzar las habilidades que se enseñan en la escuela. Actualmente, todas las lecciones, carteles y actividades de Enlace con el Hogar han sido traducidos al español para su uso en las escuelas bilingües de Estados Unidos.

Dado que las lecciones son secuenciadas y altamente estructuradas, no es necesaria mucha capacitación para que los docentes implementen el programa. El Comité por los Niños ofrece un sitio web (secondstep.org) para todos los usuarios registrados en el Programa Second Step. Existen diferentes herramientas y recursos (incluida una formación en línea) disponibles para educadores para ayudar en la implementación del programa en este sitio web.

El precio de un kit de Second Step oscila entre 309 - 359 dólares e incluye todas las lecciones, carteles, cuadernos de enseñanza y capacitación online. Sin embargo, se donan kits para cualquier escuela que participa en una investigación de evaluación del Programa.

APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL PARA ALUMNOS DE ESCUELA PRIMARIA (AUSTRALIA)²

La escuela primaria Glendal se encuentra en Victoria, Australia. La diversidad lingüística y cultural de sus 624 alumnos es tal que representan casi 50 grupos étnicos. Otra característica impresionante de esta escuela es que su toma de decisiones opera gracias a un sistema que considera variables como el desempeño académico de los y las alumnas y la satisfacción de sus padres y madres con la escuela. Justamente, este sistema identificó que la conexión entre la escuela y sus estudiantes no era la mejor y sus directivos decidieron hacer algo al respecto.

² Para más información, visitar: Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales, Gobierno de Australia (2012) Estudio de caso: La escuela Glendal. Sitio web: <http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/REDI/Documents/AllREDI/CaseStudies/GlendaVIC.pdf>

Siguiendo el modelo de la Universidad de Melbourne para diseñar y mantener un programa integral de bienestar escolar, se identificaron factores de riesgo y de protección y se diseñó un plan de tres años basado en tres áreas: Resultados del aprendizaje estudiantil, Participación y bienestar de los estudiantes, y Transiciones.

De acuerdo a ellas, se diseñaron e implementaron varios proyectos entre los que destacan:

- 1. Código de conducta:** Tanto el personal como los estudiantes fueron capacitados a inicios del año para preparar e implementar un código que promueva el respeto mutuo, la cooperación, y un ambiente seguro y de cuidado.
- 2. Salidas al campo:** Alumnos y alumnas entre 4to y 6to de primaria, cumplen con distintas tareas que promueven su independencia.
- 3. Día de inducción:** Para todos los nuevos alumnos, cosa que conocen y luego respetan la cultura positiva de la escuela.
- 4. “Piénsalo de nuevo”:** Que tenía por objeto que los niños y niñas que cometieron una falta piensen en qué hicieron mal y cómo podrían evitarlo en una siguiente oportunidad.
- 5. Manejo de ira y diferencias de género.**

El sistema de gestión escolar mencionado líneas arriba arrojó las siguientes conclusiones:

- Se halló una correlación directa y positiva entre los niveles de bienestar socioemocional y desempeño escolar, superando al promedio estatal.
- Se alcanzó una gran conexión entre la escuela y sus estudiantes.
- En una escala de 1 (muy bajo) al 5 (muy alto), la satisfacción entre los y las maestras alcanzó 4.5.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL MARCO LEGAL

En el 2008, Rumanía publicó una ley que le otorga la importancia que el desarrollo socio-emocional merece en la educación. La ley establece que el currículum escolar promueva la inclusión y el desarrollo integral del niño, y que entre los principios y requerimientos se debe: incluir el desarrollo socio-emocional y celebrar la diversidad.

El Estado de Illinois, recientemente, se convirtió en el primer Estado Norteamericano en exigir que todas sus escuelas distritales desarrollen un plan de implementación de habilidades socio-emocionales. Adicionalmente, su Directorio de Educación incorporó a las mismas habilidades en los estándares educativos a través de tres metas de aprendizaje:

1. Desarrollar las habilidades de auto-conocimiento y auto-control para alcanzar el éxito tanto en la escuela como en la vida.
2. Emplear la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
3. Demostrar habilidades en el proceso de toma de decisión y comportamientos responsables en contextos individuales, escolar y comunitario.

También en Estados Unidos, el año pasado fue presentado el proyecto de Ley de Aprendizajes Socio-emocionales y Académicos (HR2437). El mismo que espera que los y las maestras promuevan un enfoque de aprendizaje más allá de los resultados escolares.

6. Conceptos y recursos

Para concluir, pasemos a revisar los principales conceptos utilizados en esta nota, así como algunos recursos complementarios.

CONCEPTOS CLAVES

- **Análisis de consecuencias:** Capacidad para evaluar cuidadosamente las repercusiones de las decisiones tomadas y aprender de la experiencia.
- **Aprendizaje socioemocional:** Proceso de adquisición de habilidades socioemocionales básicas.
- **Asertividad:** Capacidad para expresar los sentimientos, pensamientos, necesidades, de manera apropiada, clara y firme, haciendo respetar nuestros derechos y respetando los derechos de los demás.
- **Autoconciencia:** Capacidad para reconocer nuestras emociones y pensamientos, y cómo éstos influyen en nuestro comportamiento, así como nuestras fortalezas y limitaciones.
- **Autoeficacia:** Opinión sobre nuestra capacidad para desarrollar tareas o actividades específicas o enfrentar determinadas situaciones.
- **Autopercepción:** La autopercepción integra el autoconcepto y la autoestima y es la opinión que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto) y el aprecio que nos tenemos por ser como somos (autoestima). El autoconcepto y la autoestima se influyen mutuamente conformando una unidad. Así como está en la nota conceptual, pueden generarse confusiones.
- **Autorregulación:** Capacidad para manejar eficazmente nuestras emociones, pensamientos y comportamientos para relacionarnos con otros, aprender mejor, lograr metas y adaptarnos al cambio.
- **Bienestar infantil:** Como individuos, evaluamos nuestro bienestar comparando indicadores objetivos (como el ingreso familiar y el estado de salud) y subjetivos (como la felicidad y la satisfacción con la vida) versus qué tanto hemos alcanzado nuestras metas personales y sociales. El bienestar infantil es un concepto multidimensional que integra dimensiones de bienestar físico, emocional y social, medidas tanto subjetivas como objetivas, tanto en el presente como en el futuro (Statham y Chase, 2010).
- **Ciudadanía:** Es el conjunto de derechos que tienen las personas como sujetos y los deberes que de ellos se derivan. Como señala Marshall, ser ciudadana/o de pleno derecho hoy en día implica "desde el derecho a un mínimo bienestar y seguridad económica hasta el compartir al máximo el patrimonio social y a vivir la vida de acuerdo con los estándares imperantes en la sociedad" (Mujeres en Red, 2012).

- **Clima escolar:** El clima escolar se basa en los patrones de experiencias que ocurren en la escuela. Refleja normas, metas, valores y relaciones interpersonales que deberían permitirle a la comunidad educativa sentirse social, emocional y físicamente segura. Refleja también la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas de liderazgo y las estructuras organizativas de la escuela. Un clima escolar positivo fomenta el desarrollo de un clima de aprendizaje propicio para una vida satisfactoria y productiva (productiva (National School Climate Council, 2007).
- **Competencias ciudadanas:** Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Gobierno de Colombia, 2004).
- **Comportamiento prosocial:** Acción voluntaria que beneficia a otras personas o a la sociedad como conjunto.
- **Comunidad educativa:** La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local (Ley Nro. 28044. Ley General de Educación. 2003).
- **Conciencia social:** Capacidad para tomar la perspectiva de y empatizar con personas de contextos y culturas diversas, para comprender normas de conducta sociales y éticas y para reconocer los recursos y fuentes de soporte disponibles en la familia, en la escuela y en la comunidad.
- **Conexión escolar:** Idea compartida entre los estudiantes que a los adultos en la escuela les importa tanto su aprendizaje como su bienestar (Centers for Disease Control and Prevention, 2012).
- **Conflicto:** Situación en la que un actor (persona, comunidad o Estado), se encuentra en oposición consciente con otro actor porque persiguen objetivos incompatibles, o éstos son percibidos como tales, lo que los conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha. Por su parte, violencia es el uso de la fuerza por una de las partes o por ambas para resolver el conflicto (Fisas, 1986).
- **Convivencia escolar:** Interrelación entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa. No se limita a la relación entre personas sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes integrantes, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.
- **Convivencia pacífica:** Capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, creando un ambiente grato, libre de discriminación, imposición cultural, acoso o maltrato.
- **Determinación:** Capacidad de seguir intentando hacer o lograr algo que es difícil.
- **Discriminación:** Trato desfavorable hacia un grupo por determinadas características. Lo que dificulta que gocen de sus derechos (educación y salud, por ejemplo). Y por lo tanto, repercute en la calidad de los servicios asociados.
- **Distrés:** Es un estado aversivo en el cual la persona es incapaz de adaptarse completamente a los estresores y el estrés que estos generan y muestra conductas mal-adaptativas o inapropiadas (como por ejemplo agresión, pasividad o retraimiento) (Russ et al, 2012).
- **Empatía:** Capacidad de ponernos en el lugar del otro, de ponernos en sus zapatos y "caminar con sus zapatos", para sentir lo que el otro siente.

- **Escucha activa:** Capacidad para escuchar al otro sin interrumpirlo, tomando en cuenta el lenguaje no verbal, parafraseando y haciendo preguntas que permitan entender mejor la perspectiva del otro.
- **Escuelas en áreas de alto riesgo:** Una Institución educativa ubicada en una zona geográfica caracterizada por bajo nivel socio-económico y altas tasas de violencia. Ambas características pueden llegar a afectar el comportamiento y el bienestar (físico, emocional y social) de los alumnos (Centers for Disease Control and Prevention, 2007).
- **Estrategias meta-cognitivas:** Las estrategias meta-cognitivas consisten en los diversos recursos que emplea el estudiante para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. Las otras estrategias de aprendizaje son comunicativas, cognitivas y socio-afectivas (Centro Virtual Cervantes, 2012).
- **Factor de protección:** Un factor de protección es cualquier condición o atributo en un individuo, familia, comunidad o la sociedad, que previene o reduce la vulnerabilidad de una persona, familia o comunidad ante una amenaza o peligro, o que incrementa su salud y bienestar. Los factores de protección pueden ser: (a) individuales (características o procesos personales como el temperamento, la capacidad de planificar, la autoestima, la inteligencia, las capacidades de resolver problemas, la competencia social, o la capacidad reflexiva); (b) familiares (buena relación con los cuidadores, padres competentes, buenos lazos afectivos y prácticas de socialización); o (c) socioculturales (sistemas de soporte externo que ofrece el barrio o comunidad, la escuela, pares, iglesia, etc.) (Garmezy & Masten, 1994; Alvarez, Cáceres & Kotliarenco, 1996; Theis, 2003). El conjunto de factores protectores puede permitir que un individuo o grupo de personas sea resiliente (Becoña, 2006).
- **Factor de riesgo:** Un factor de riesgo es una característica, condición, conducta o situación que incrementa la probabilidad de que una persona tenga resultados negativos en su salud física, salud mental, resultado académico, desempeño laboral o el ajuste social. Los factores de riesgo no actúan de manera aislada, pues su efecto depende de las características individuales, y los contextos familiares, comunitarios y culturales, así como elementos temporales, como la edad de la persona y el ciclo de vida familiar e individual (Braverman, 2001 citado por Becoña, 2006).
- **Generación de opciones y consideración de consecuencias:** Capacidad para crear diferentes maneras de resolver un problema y evaluar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción.
- **Habilidades para relacionarse:** La capacidad de establecer relaciones saludables, sobre la base de la cooperación, la resolución de conflictos y la resistencia a la presión de grupo.
- **Habilidades socioemocionales:** Conjunto de capacidades que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida para reconocer y manejar las emociones, apreciar la perspectiva de otros, establecer y mantener relaciones positivas, manejar las situaciones interpersonales de una manera constructiva, establecer y alcanzar metas positivas y tomar decisiones responsables.
- **Manejo de conflictos interpersonales:** Capacidad para enfrentar los conflictos con los demás de manera flexible y creativa, sin agresión, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

- **Manejo de emociones:** Capacidad para reconocer nuestras emociones en el momento en que éstas se presentan, modularlas y actuar sin dejarnos dominar por ellas.
- **Manejo del estrés:** Capacidad para reconocer el estrés (cotidiano/situacional, agudo/crónico) en nuestra vida y afrontarlo haciendo uso de nuestros recursos personales y sociales.
- **Motivación de logro:** Capacidad de orientarnos hacia el cumplimiento de metas y aspiraciones.
- **Pensamiento crítico:** Capacidad para analizar, cuestionar y evaluar información de manera reflexiva y autónoma, para tomar decisiones y desarrollar argumentos sustentados en el conocimiento y el discernimiento.
- **Perseverancia:** Capacidad de mantener el esfuerzo y la pasión para alcanzar metas a largo plazo, a pesar de las dificultades, la falta de progreso y eventuales fracasos.
- **Postergación de la gratificación:** Capacidad para posponer la satisfacción inmediata de deseos o necesidades con el fin de alcanzar un resultado superior.
- **Racismo:** Cualquier acción o actitud, consciente o inconsciente, que subordina a un individuo o grupo basado en el color de la piel o raza, (Comisión de Derechos Civiles de EEUU, 1970). Según Ridley, el racismo se aprende (nadie nace queriendo ser racista), se manifiesta en el comportamiento humano y se ejerce desde una posición de poder (Ridley, 2005). En las sociedades modernas el racismo está cambiando, pues mientras antes era abierto, directo, intencional, e ideológico, ahora es sutil, indirecto, no intencional, inconsciente (Sue, 2003). Pero en el Perú todavía coexisten las dos formas.
- **Reconocimiento de emociones:** Capacidad para identificar, pensar y nombrar nuestras emociones.
- **Recursos (Assets):** Experiencias y factores que contribuyen a que las y los jóvenes tomen decisiones que les permitan convertirse en adultas y adultos responsables y exitosos.
- **Relación con l@s demás:** Capacidad para desarrollar interés y preocupación por los demás, así como para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversas personas o grupos de personas.
- **Resiliencia:** Capacidad de los seres humanos, sus comunidades e instituciones, para recuperarse, salir adelante y experimentar transformaciones positivas ante la adversidad (como desastres naturales, crisis políticas, epidemias o enfermedad, violencia, conflicto armado, pérdida de seres queridos) (Reyes, Liebenberg y Meza, 2013).
- **Resolución de problemas:** Capacidad para comprender procesos secuenciados, paso a paso, de resolución de problemas sociales.
- **Tenacidad (grit):** Perseverancia y pasión por alcanzar las metas de largo plazo. Supone trabajar incansablemente para superar los desafíos, manteniendo el nivel de esfuerzo e interés a lo largo del tiempo a pesar de la adversidad, falta de progreso y eventuales fracasos (Duckworth et al 2007).

- **Tolerancia a la frustración:** Capacidad para aceptar y enfrentar los problemas y limitaciones que se nos presentan, a pesar del malestar que nos pueden causar.
- **Toma de perspectiva:** Capacidad para comprender una situación desde múltiples puntos de vista.
- **Toma responsable de decisiones:** Capacidad de elegir opciones éticas y constructivas sobre la conducta personal y social, además de asumir las consecuencias de nuestras acciones.
- **Violencia escolar:** De acuerdo al artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño, la violencia escolar sería “cualquier forma de violencia mental o física, lesión y abuso, maltrato o explotación, incluida el abuso sexual” en contra de los y las estudiantes. Los siguientes son los principales tipos de violencia escolar (Plan Internacional, 2008):
 - **Acoso/Intimidación/hostigamiento escolar (bullying)** El/la agresor(a) tiene alguna ventaja sobre la víctima (es más grande, mayor, más fuerte, más popular, etc.), quiere lastimarla (no es casualidad) y lo hace de manera repetida e injusta. Algunas veces, un grupo de estudiantes acosa a un(a) estudiante. A la intimidación que es transmitida vía Internet o tecnologías afines, lleva el nombre de cyber-bullying.
 - **Violencia verbal** Empleo de vocabulario ofensivo, tono de voz agresivo, palabras crueles, cortantes y tajantes.
 - **Violencia física** Puede ir desde un jalón de orejas, o una bofetada, hasta quemaduras, ahogamientos y el empleo de objetos como correas y látigos.
 - **Violencia psicológica** Va más allá de los insultos. Por ejemplo: ignorar, amenazar, aislar, humillar, ser indiferente, rechazar y demás comportamientos que pueden generar daños en el desarrollo psicológico.
 - **Violencia sexual** involucra todo acto sexual: la tentativa de consumir un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseadas, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona a la fuerza.

RECURSOS

- Asociación Nacional de los Estados Unidos de Directorios de Escuelas: <http://www.nsba.org/Board-Leadership/Bullying/School-Climate>
- Asociación del Aprendizaje Humano Temprano: www.earlylearning.ubc.ca
- CASEL Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional): www.casel.org
- Centro para la Educación Socio-emocional: www.csee.net
- Convención de los Derechos del Niño: www2.ohchr.org/english/law/crc.html
- Centro Nacional de los Estados Unidos para el Clima Escolar: www.schoolclimate.org
- Centro para la investigación en seguridad en las escuelas, clima escolar y manejo de aula: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>

Programas internacionales

- "Segundo paso" (www.cfchildren.org): Currículo de prevención de violencia y de drogas
- Tribus (www.tribes.com): Currículo para desarrollar relaciones interpersonales
- "Caring School Community" (www.devstu.org/caring-school-community)
- "Peace Works" (www.peaceeducation.com)
- "Social Decision Making/Social Problem Solving Program" (www.EQParenting.com)

7. Referencias

Adelman, H. y Taylor, L. (1999). Mental Health in Schools and System Restructuring. *Psychology Review*, 19 (2), 137–163.

Álvarez, C., Cáceres, I., & Kotliarenco, M.A. (1996). *Resiliencia: construyendo en la adversidad*. Santiago de Chile: Centro de estudios y Atención del niño y la Mujer.

Aministía Internacional. (2008). *Escuelas Seguras: El derecho de cada niña*. Madrid: Editorial Amnistía Internacional.

Anglin, T. M., Naylor, K. E., & Kaplan, D. W. (1996). Comprehensive, school-based health care: High school student's use of medical, mental health, and substance abuse services. *Pediatrics*, 97, 318–330

Baumeister, R. F. y Vohs, K. D. (2004) *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford Press.

Bazán, J., Millones, J. (2002) Evaluación psicométrica de las pruebas CRECER 98. En Rodríguez, J. , Vargas, S. (eds). *Análisis de los Resultados y Metodología de las Pruebas Crecer 1998*. Documento de trabajo 13. Lima: MECEP-Ministerio de Educación. Pp: 171-195. Recuperado de <http://argos.pucp.edu.pe/~jlbazan/download/13i.pdf>.

Bear, G. G. & Watkins, J. M. (2006). *Developing self-discipline*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29–44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Becoña, E. (2006). *Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.

Benavides, Martín (2012). *Violencia escolar en el Perú: documento conceptual y elaboración de índice distrital y escolar*. Informe preparado por encargo del Banco Mundial - Perú.

Berger, D. M. (1987). *Clinical empathy*. Northvale: Jason Aronson, Inc.

Berkowitz, M. W. & Melinda C. B. (2005). *What Works In Character Education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC: CEP - Character Education Partnership.

Bonet, J.V. (1997). *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima*. Maliaño: Editorial Sal Terrae.

Bonny A.E., Britto M.T., Klostermann B.K. & Hornung R.W. (2000). Slap GB: School Disconnectedness: Identifying Adolescents at Risk. *Pediatrics* 2000 (106), 1017-1021.

Bronfenbrenner, Uri. (1989). *Ecology of Human Development*. Boston: Harvard University Press.

Carmines, Edward G. y Richard A. Zeller. 1979. *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.

Carlo, G., Okun, M. A., Knight, G., & de Guzman, M. R. T. (2005). The interplay of traits and motives on volunteering: Agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personal and Individual Differences*, 38, 1293-1305.

CASEL (2011). *Student self-report scale of social and emotional competence*.

Chaux, E. (2012) *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus

Christin, Alberto (s/f). TEMA 4:La Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos. UNESCO, Universidad a Distancia. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/31285965/La-organizacion-de-los-apoyos-en-escuelas-inclusivas-UNESCO-4>.

Centers for Disease Control and Prevention (2012). *School Connectedness*.

Centers for Disease Control and Prevention (2007) *The Effectiveness of Universal School-Based Programs for the Prevention of Violent and Aggressive Behavior: A Report on Recommendations of the Task Force on Community Preventive Services*. MMWR Vol. 56 / No. RR-7. Recuperado de <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/rr/rr5607.pdf>

Center for School Mental Health University of Maryland, Baltimore. (2010). *A Guide to Baltimore City Public School System's Mental Health and Health Care Services*

Centro Virtual Cervantes. (2012). Diccionario. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratmet.htm

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. (2007). *Background on social and emotional learning*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Catalano R.F., Haggerty K.P., Oesterle S., Fleming C.B. & Hawkins J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *J Sch Health* 2004 (75), 252-261

Cohen, J., Terry P. & Levine, P. (2010). The Foundation for Democracy: Promoting Social, Emotional, Ethical, Cognitive Skills and Dispositions in K-12 Schools. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia, RIED*, 3 (1), 73-94.

Commission scolaire de Montréal (2003), Politique générale relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Costin, C. (sin año). *Dynamics and results of Rio de Janeiro's education reform*. Presentation at the World Bank. Washington, DC.

Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602.

Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales, Gobierno de Australia. (2012). *Estudio de caso: La escuela Glendal*. Recuperado de <http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/REDI/Documents/AllREDI/CaseStudies/GlendaVIC.pdf>

Díaz-Aguado, M.J. (sin año). *Convivencia escolar & Prevención de la Violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://eoepsabi>.

educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_2_accion_tutorial/g_2_3.materiales_varios/01.Prevenccion_violencia.pdf.

Duckworth AL, Peterson C, Matthews MD y Kelly DR. (2007) Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 92 (6), 1087–1101.

Duckworth, A.L, & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GritS). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.

Elias, M. (2003). Academic and Social-emotional Learning. Paris: International Academy of Education. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Enesco, I. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/PsDesarrolloEnesco.pdf>

Fisas, V. (1986) *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Madrid: Ed. Lerna p.166.

Fleming, C. H., Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventative interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health*, 75, 342 – 349.

Frías, M., Ramírez, J. M., Soto, R., Castell, I. & Corral, V. (2000). Repercusiones del castigo corporal en niños: Un estudio con grupos de alto riesgo. En Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO) (Eds.), *La psicología social en México*. Vol. VI. México: AMEPSO.

Frisancho, S. (2012). *Clima de las instituciones educativas y convivencia escolar democrática*. Lima: Sin publicar.

Furlong, Morrison y Pavelski (2000). Trends in School Psychology for the 21st Century: Influences of School Violence on Professional Change. *Psychology in the Schools*, 37(1).

Garmezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic Adversities. En: M. Rutter, E. Taylor, & L. Herson (Orgs.), *Child and Adolescent Psychiatry* (191-207). Oxford: Blackwell Scientific Publication.

Gobierno de Colombia. (2004). Formar para la ciudadanía ¡SÍ es posible!. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Greenberg, M. T., Jennings, P. A., & Goodman, B. (2010). *The interpersonal mindfulness in teaching scale*. University Park, PA: Pennsylvania State University.

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). *Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention*. N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development. *New Directions for Child and Adolescent Development* (122), 1–17.

Guerrero, G., De Fraine, B., Cueto, S. y León, J. (2012). *El efecto del clima escolar en los resultados cognitivos y socioemocionales de los estudiantes al final de la educación secundaria. El caso de instituciones educativas urbanas en Lima*. Ponencia presentada en el III Seminario Nacional de Investigación Educativa realizado del 13 al 15 de Setiembre del 2012 en Lima, Perú. En Frisancho, S. (2012) *Clima de las instituciones educativas y convivencia escolar democrática*. Lima: Sin publicar.

Guo, P., Choe, J., & Higgins, J. D'Alessandro, A. (2011). Report of Construct Validity and Internal Consistency Findings for the Comprehensive School Climate Inventory. Fordham University.

Haggerty, K., Elgin, J. & Woolley, A. (2010). *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*. Seattle: Raikes Foundation.

Kendall, R.; Matos, L.; Cabra, M. (2006). Salud mental en el Perú, luego de la violencia política: Intervenciones itinerantes. *Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. 67(2), 184-190.

Klein, J., Cornell, D. y Konold, T. (2012). Relationships Between Bullying, School Climate, and Student Risk Behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154- 169. En Frisancho, S. (2012) *Clima de las instituciones educativas y convivencia escolar democrática*. Lima: Sin publicar.

Konu, A.I. & Lintonen T.P. (2006). School well-being in Grades 4–12. *Health Education Research* (21), 633–642. Recuperado de <http://her.oxfordjournals.org/content/21/5/633.full.pdf>

Kotiarenco, M., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). Estado del Arte en Resiliencia. OPS/OMS. W.K. Kellogg.

Le Van Hao. (2009). *Positive Discipline: Training Manual*. Hanoi: Plan International Vietnam. Recuperado de http://plan-international.org/learnwithoutfear.org/resources/publications/positive-discipline-training-manual?set_language=en.

Lucas, S. (2011). *Projeto Escolas do Amanhã: Possibilidades Multiculturais?* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_sonia_lucas.pdf

Márquez, A. (2007). *La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria*. Bogotá: Prolegómenos - Derechos y Valores. Volumen X - Nº 20 - Julio - Diciembre 2007 - ISSN 0121-182X. (201-212). Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/72398/13.JusticiaRestaurativa.pdf>.

Martín, M., Kelly, D. (1998). Technical Report. Volumen III: Implementation and Analysis. Final Tear of Secondary School (Population 3). Third International Mathematics and Science Study.

Massey et al., (2005). Mental health services in schools: A qualitative analysis of challenges to implementation, operation, and sustainability. *Psychology in the Schools* - 42 (4), 361-372.

McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology. Special Issue: In-School Relationships and their Outcomes*, 27, 91-103.

MINSA (2011). *Encuesta Global de Salud Escolar: Resultados Perú 2010*. Lima: Ministerio de Salud, MINSA.

Moilanen (2007). *The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation*. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835-848

National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School*. Recuperado de www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf

National School Climate Center (2012a). School Climate. Sitio web: www.schoolclimate.org/climate/

National School Climate Center (2012b). *School Climate Improvement Process*. www.schoolclimate.org/climate/process.php

Oficina de tutoría y prevención integral (s/f). *Marco Conceptual de la Tutoría. Unidad 1*. Recuperado de : http://www.perueduca.edu.pe/c/document_library/get_file?p_l_id=42501&folderId=107929&name=DLFE-4771.pdf

Orlando, M., Sherbourne, C.D., Thissen, D. (2000). Summed-score linking using item response theory: Application to depression measurement, *Psychological Assessment*, 12(3), 354-359.

Paternite C. (2005). School-Based Mental Health Programs and Services: Overview and Introduction to the Special Issue. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (6), 657-663.

Payton, J. Et al. (2008). *The positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eight-Grade Students*. Findings from three Scientific Reviews. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

Pinheiro, P. (2006). *United Nations Secretary-General's Study on Violence against children*. Ginebra: United Nations.

Plan Internacional. (2008). *Aprender Sin Miedo: La campaña mundial para acabar con la violencia en las escuelas*. Woking: Sede Central de Plan Internacional.

Pluymert, K. (1998). Best practices in developing exemplary mental health programs in schools. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders, 2*, 963-975. New York: The Guilford Press.

Preece, M. (1994). Assessment of Physical Growth and Pubertal Dev. *Adolescent Med. State of the Art. Reviews*. (5) N° 1. Philadelphia, USA.

Payton, J. et al (2008) *The positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eight-Grade Students*. Findings from three Scientific Reviews. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).

Revelle, W. (2012). *Psych. Procedures for personality and psychological research*. R package version 1.28.

Resnick M.D., Bearman P.S., Blum R.W., Bauman K.E., Harris K.M., Jones J., Tabor J., Beuhring T., Sieving R.E., Shew M., et al. (1997) Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA* 1997 (278), 823-832.

Reyes, Joel E., Liebenberg, L. & Meza, D. (2013). *RES-360°: Resilience In Education Systems: Rapid Assessment Manual*. Washington, DC: The World Bank
Ridley, C. R. (2005). *Overcoming Unintentional Racism in Counseling and Therapy: A Practitioner's Guide to Intentional Intervention* (Segunda ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.

Roser, R. W. & Ecoles, J. S. (2000). Schooling and mental health. En A.J. Sameroff, M. Lewis, S. M. Miller (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Russ et al. (2012). *Association between psychological distress and mortality: individual participant pooled analysis of 10 prospective cohort studies*.

Samdal O, Nutbeam D, Wold B. y Kannas L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Educ Res* 1998 (13), 383-397.

Seehorn, A. (2012). *Teorías de desarrollo emocional*. Recuperado de http://www.ehowenespanol.com/teorias-desarrollo-emocional-sobre_110018/

Schonert-Reichl, K.A. et Al. (2010) *Our children's voices: The Middle Years Development Instrument*. Vancouver: United Way. Recuperado de www.theprovince.com/pdf/mdireport.pdf

Schonert-Reichl, Kimberly A.; Guhn, Martin; Gadermann, Anne M.; Hymel, Shelley; Sweiss, Lina; Hertzman, Clyde (2012). Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children's Well-Being and Assets across Multiple Contexts. *Social Indicators Research* : 1-25

Springer, J. F., & Phillips, J. L. (1997). *Individual protective factors index (IPFI): A measure of adolescent resiliency. Technical Manual*. EMT Associates, Inc.

Stamler, J.K., Scheer, D.C., & Cohen, J. (2009). Assessing school climate for school improvement: Development, validation and implications of the Student School Climate Survey. Internal report to Center for Social Emotional Education (now known as The National School Climate Center).

Seligman, Martin E. P.; Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich and Mark Linkins (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education. Vol. 35, No. 3, June 2009, pp. 293–311

Statham, J.& Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A brief overview*. London: Childhood Wellbeing Research Centre. Recuperado de www.ioe.ac.uk/TCRU_StathamChase2010_FinalChildDFEwebsite.pdf.

Sue, D. W. (2003). *Overcoming our Racism: The Journey to Liberation* (Primera ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Suldo, S. M., & Shaffer, E. S. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52 – 68.

Theis, A. (2003). *La resiliencia en la literatura científica*. En: Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2003) *La resistencia. Resistir y rehacerse* (45-59). Barcelona: Gedisa Editorial

Torres, R. M. (1998). "Las competencias cognitivas básicas," "El conocimiento científico" y "Los valores y actitudes". Qué y cómo aprender: Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. México, SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 71-81, 81-85 y 85-90.

UARM, Instituto de Investigación y Políticas Educativas. (2011). *Permitiendo que los y las escolares reporten la violencia con la que conviven en sus instituciones educativas, comunidad y país*. Lima: Plan Internacional Perú.

UNESCO-OREALC. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf>

United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.

Veltman, M. W. & Browne, K. D. (2001). Three decades of child maltreatment research, implications for the school years. En: *Trauma, Violence and Abuse* (2), 215-239.

World Bank. 2011. *Strengthening skills and employability in Peru: final report*. Washington D.C. - The Worldbank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/05/14963817/strengthening-skills-employability-peru-final-report>

World Health Organization. (2004.) *Prevention of mental disorders: effective interventions and policy options*. Geneva: World Health Organization and the Prevention Research Centre of the Universities of Nijmegen and Maastricht. Recuperado de www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf

Zinbarg, R. E, Revelle, W., Yovel, I., Li,W. (2005). Cronbach´s a, Revelle´s b, and McDonald´s w: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1).123-133.

Zolotor, A., Kotch, J., Duifot, V., Winsor, J., Catellier, D., & Bou-Saada, I. (1999). School performance in a longitudinal cohort of children at risk of maltreatment. *Maternal and Child Health Journal* (3), 19-27.

