

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337719186>

La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación

Book · November 2019

CITATIONS
0

READS
70

5 authors, including:



Santiago Vernucci

National Scientific and Technical Research Council

20 PUBLICATIONS 17 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Eliana Zamora

Universidad Nacional de Mar del Plata

18 PUBLICATIONS 15 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Lorena Canet Juric

National Scientific and Technical Research Council

83 PUBLICATIONS 169 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



María Laura Andrés

Universidad Nacional de Mar del Plata

53 PUBLICATIONS 118 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Funciones ejecutivas y regulación de la emoción como predictores del rendimiento académico en niños de escolaridad primaria [View project](#)



DESARROLLO DE LA MEMORIA DE TRABAJO Y LA INHIBICIÓN PERCEPTUAL, COGNITIVA Y COMPORTAMENTAL. CONTRIBUCIÓN DE LA MEMORIA DE TRABAJO AL AUTO-CONTROL [View project](#)

A+

**LA CIENCIA DE
ENSEÑAR .
APORTES DESDE LA
PSICOLOGIA, COGNITIVA A
LA EDUCACIÓN**

Santiago Vernucci y Eliana Zamora

Compiladores



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....

La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología
cognitiva a la educación.

Santiago Vernucci y Eliana Zamora
(Compiladores)

La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación / Lorena Canet Juric ... [et al.]; compilado por Santiago Vernucci; Eliana Zamora; prefacio de Lorena Canet Juric; María Laura Andrés. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-936-7

1. Acceso a la Educación. 2. Psicología Cognitiva. I. Canet Juric, Lorena. II. Vernucci, Santiago, comp. III. Zamora, Eliana, comp. IV. Andrés, María Laura, pref.

CDD 370.158

Este libro fue evaluado por María José Aguilar, Josefina Rubiales, Verónica Zabaleta y Luis Ángel Roldán

Fecha de edición: noviembre de 2019

Editores de estilos: Santiago Vernucci y Eliana Zamora

© Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

Índice

Prefacio	4
<i>LORENA CANET JURIC Y MARÍA LAURA ANDRÉS</i>	
El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase	8
<i>VERÓNICA ZABALETA, LUIS ÁNGEL ROLDÁN Y MARÍA EUGENIA SIMIELE</i>	
Aburrimiento: Función, causas y estrategias de intervención.....	21
<i>JAVIER SÁNCHEZ ROSAS</i>	
El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria.....	31
<i>JUAN IGNACIO GALLI</i>	
El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015-2019.....	44
<i>ALEJANDRO VÁSQUEZ ECHEVERRÍA Y MAITE LIZ</i>	
STOP a las conductas que interrumpen mi tarea. El control inhibitorio en el aula.....	53
<i>YESICA AYDMUNE, SANTIAGO VERNUCCI E ISABEL INTROZZI</i>	
Que la gota no rebalse el vaso. Estrategias para ayudar a la memoria de trabajo en el aula	65
<i>SANTIAGO VERNUCCI Y YESICA AYDMUNE</i>	
¡Corrígeme que me gusta! Enseñando a afrontar y tolerar las frustraciones	76
<i>BIBIANA MARTÍNEZ</i>	
Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento	85
<i>ANA GARCÍA CONI, CLAUDIA FERNÁNDEZ PUENTES, MARÍA LAURA ANDRÉS Y LORENA CANET JURIC</i>	
Educación positiva: Grit y fortalezas de carácter.....	95
<i>ROCÍO GONZÁLEZ</i>	
¿Quiénes se benefician de la práctica del mindfulness en la escuela?.....	107
<i>VERÓNICA PIORNO Y FLORENCIA BORTOLOTTA</i>	
Las emociones también van a la escuela: acerca de la importancia de la regulación emocional en el aula	115
<i>MACARENA DEL VALLE, ELIANA ZAMORA Y MARÍA LAURA ANDRÉS</i>	
Educación en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL)	126
<i>ELIANA ZAMORA, MACARENA DEL VALLE, Y MARÍA LAURA ANDRÉS</i>	
Alfabetización emocional en educación especial	142
<i>MARÍA DEL CARMEN NARDACCHIONE</i>	
Autoeficacia Colectiva Docente: mejorar el trabajo en equipo para mejorar la escuela	151
<i>MALENA DYZENCHAUS</i>	
El desarrollo de las competencias socio-emocionales en los docentes	160
<i>FLORENCIA BORTOLOTTA Y VERÓNICA PIORNO</i>	
V Jornadas de Autorregulación y Primer Congreso de Psicología Cognitiva y Educación	171

Prefacio

Lorena Canet Juric y María Laura Andrés

Estamos transitando las V Jornadas de Autorregulación y el I Congreso de Psicología Cognitiva y Educacional. Las Jornadas de Autorregulación surgen a partir de la demanda de docentes de escuelas de la ciudad de Mar del Plata en las que se llevan a cabo tareas de investigación en temas vinculados a la regulación cognitiva, emocional y comportamental en niños.

Entonces, las Jornadas se plantean con el objetivo de compartir y difundir con docentes de distintos niveles educativos y con la comunidad en general, los aportes de la Psicología en el área de la autorregulación, así como su importancia en el desarrollo infantil y el aprendizaje. El modelo que ha inspirado este intercambio es el de la Sociedad “Aprendizaje y Cerebro” (*Learning and the Brain Society*; <https://www.learningandthebrain.com/>) que se propone brindar capacitaciones continuas a docentes invitando a especialistas destacados en la materia a través de diferentes conferencias, congresos y *workshops*.

Esta oportunidad de capacitar a otros nace como producto de la labor diaria en investigación, docencia universitaria y práctica clínica de los miembros del grupo que organizan las jornadas y de su articulación con actores vinculados a la comunidad educativa. En este sentido, psicólogos, investigadores y docentes comparten un fuerte compromiso en común: colaborar para fomentar el óptimo desarrollo y la educación de los niños de nuestra región. Con el apoyo de la Universidad Nacional de Mar del Plata – específicamente de la Facultad de Psicología- hemos podido hacer crecer este espacio y convertirlo en un punto de encuentro interdisciplinar con los docentes de la ciudad y la región.

Nuestras motivaciones personales son diversas: personales e ideológicas. La educación está siendo observada, evaluada, pensada y criticada desde diferentes actores sociales –padres, madres, periodistas, científicos, niños– todos tienen una opinión o algo que decir en torno a los aprendizajes y los contextos en que estos ocurren. Esta interpelación lleva a los actores del sistema educativo a cuestionarse sobre su formación y las herramientas praxiológicas de las cuales dispone: ¿son adecuadas, pertinentes, suficientes, motivantes? De alguna manera, la interpelación constante y los cambios socioculturales que atravesamos hacen que se busque compulsivamente aquello de lo que el docente *Cree* que adolece.

Nuestra idea no es generar un sentimiento de vacío teórico-práctico en el docente quitándole su mayor poder de cambio –que es la creencia en sí mismo como agente educador– sino ayudarlo a identificar cuáles de las prácticas que con seguridad implementa son más efectivas según la investigación científica. El docente sigue siendo por excelencia el promotor de cambios en el niño, el hacedor de caminos y como actores sociales debemos brindarle herramientas que acompañen su práctica.

Por otro lado, el sedentarismo, la “falta de vereda”, los “niñeros pasivos tecnológicos” (*tablets*, consolas de videojuegos, celulares), la sobremedicación y la inseguridad son factores que acarrearán problemas en los niños que terminan reflejándose en el contexto escolar. El niño, como consecuencia de esto, suele tener pocos espacios no regulados de juego siendo el adulto quien permanentemente funciona como un dispositivo externo de autocontrol. Esto hace que en su desarrollo tarde más de lo normal en encontrar los espacios de autonomía y lograr la autorregulación que necesita para funcionar adaptativamente. El niño de hoy en día, sobrecargado con estímulos que no interpelan su cuerpo, descarga en el espacio áulico su motricidad y frustración contenida. A su vez, este espacio áulico no fue creado para el niño actual; el dispositivo escolar tradicional posee una normativa rígida, sin lugar para las particularidades que su desarrollo presenta. El niño cambió y la escuela presenta dificultades para acompañar este cambio.

¿Qué papel podría jugar la regulación en todo este esquema? La regulación lo es todo, es lo que permite centrar la atención sobre aquello que es relevante y dejar de prestarle recursos cognitivos a aquello que no lo es, es postergar el aquí y el ahora, por una gratificación que lejos de ser inmediata tardará años en aparecer volviéndose un intangible para el niño y su entorno. La regulación es la que permite los silencios y las palabras justas, el intercambio positivo y el respeto al otro. Pero la regulación fomentada, promovida, no aquella enseñada como una “prótesis” que otorga lo que el niño no tiene. También es relevante la regulación del propio docente frente a este dispositivo que está en crisis, frente a este niño que ha cambiado, y frente a sus padres que siguen exigiendo, muchas veces, el ideal de la vieja escuela.

Todos debemos tener paciencia, no con el niño sino con el sistema educativo que vivencia esta crisis. Todos los dispositivos del sistema educativo deben ser interpelados en sus fundamentos. Las concepciones del tiempo, del espacio y de la homogeneización deben empezar a mostrar cambios o tal vez deben ser sometidas a nuevas miradas. No es que la escuela antes no fuera criticada –lo era y mucho– sino que simplemente parecía lejana una crisis profunda. La crisis está en la puerta, si es que ya no la atravesó. A toda crisis le sigue una revolución, que tal vez nos lleve otros tantos años más. Mientras tanto, aún nos quedan las palabras de Paulo Freire: *“Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando interviengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*.

Para nosotras la escuela es ese lugar de la infancia en donde debería valer la pena habitar y por ello trabajamos.



María Laura Andrés

Licenciada y Doctora en Psicología por la UNMDP. Master en Psicología, Educación y Desarrollo por la UCA (Universidad de Cádiz, España). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Universidad Autónoma de Madrid, España). Investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Lugar de trabajo: IPSIBAT. Ha realizado investigaciones en las temáticas de regulación emocional, salud mental y desempeño académico. Actualmente trabaja en la puesta a prueba de un modelo teórico para conocer las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al estrés sobre el desempeño académico en niños y coordina el desarrollo de un programa de aprendizaje socioemocional para el aula.



Lorena Canet Juric

Dra. en Psicología y Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid. Investigadora CONICET. Docente de Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Posee numerosas publicaciones en temas vinculados al aprendizaje y las Funciones Ejecutivas. Creadora de las Jornadas en conjunto con su equipo. Ha coordinado y/o participado en numerosas actividades de extensión destinadas a docentes y a padres entre las que se encuentran: la primera edición de estas Jornadas: *Pienso, siento y actúo: herramientas para facilitar la autorregulación en el ámbito preescolar (2014)* y otras jornadas destinadas al mismo público: - *Control cognitivo y Regulación emocional en niños en edad escolar: Actividades con padres y maestros para promover su desarrollo (2014)*; - *Atención e Inhibición cognitiva y emocional en el aula: evaluación y entrenamiento escolar (2013)*. Su tema de investigación actual es explorar las relaciones entre diversas herramientas de autorregulación (memoria de trabajo e inhibición) y su vinculación con el autocontrol en los niños.

El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase

Verónica Zabaleta, Luis Ángel Roldán y María Eugenia Simiele

Comprender textos constituye una actividad humana compleja cuyo desarrollo resulta imprescindible en ámbitos diversos: educativos, laborales y en la vida cotidiana en general. Leer un texto en la escuela para aprender un contenido de ciencias naturales, comprender un contrato de alquiler que ha de firmarse, desentrañar el sentido de una nueva normativa que regulará nuestro trabajo, constituyen tareas habituales con las que, una proporción importante de sujetos, puede encontrarse en el transcurso de su vida, en el marco de sociedades letradas como la nuestra. Brockmeier y Olson (2013) enfatizan la importancia de lo escrito en las sociedades modernas:

Nuestras ciencias, artes, literatura, economía y gobierno son prácticas institucionales basadas en documentación accesible. La pérdida del registro escrito llevaría a una sociedad moderna a su fin. Evidentemente, para participar en tales instituciones se requiere no solo alfabetización, sino años de educación profesional (p. 11).

En la actualidad está ampliamente aceptado que el objetivo último del aprendizaje de la lectura y la escritura no es leer y escribir palabras, sino más bien comprender y producir textos, los que resultan relevantes en determinados contextos sociales, en los que los sujetos se incluyen y participan.

Este capítulo se propone analizar cómo los docentes, a través de situaciones de lectura conjunta en clase pueden andamiar los procesos implicados en la comprensión de textos, promoviendo su desarrollo en los estudiantes, al inicio de la educación secundaria. Leer con los alumnos puede considerarse una actividad típica de aula (Lemke, 1997) que se organiza alrededor de dos episodios característicos: la lectura en voz alta o de forma silenciosa del texto y el intercambio entre docente y estudiantes

alrededor de lo leído (Sánchez, et al. 2008; Sánchez, García, Rosales, de Sixte, & Castellano, 2008).

Lectura y comprensión de textos

Comenzaremos por proponer algunas definiciones relativas a qué significa leer y qué se puede entender por comprensión de textos. Morais (1989), en una definición que puede considerarse ya clásica, afirma que leer implica extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponden.

En este punto resulta relevante señalar dos errores habituales en la enseñanza de la lectura que se derivan de no contemplar los dos aspectos mencionados en la definición. El primero consiste en considerar que la enseñanza culmina cuando los alumnos demuestran leer correctamente en voz alta un texto. En este sentido puede afirmarse que alguien puede decodificar con fluidez, pero no comprender en absoluto lo que lee. El segundo error es considerar que la fluidez lectora (leer con precisión, sin cometer errores, con una velocidad y entonación adecuadas) es un aprendizaje secundario porque lo realmente importante es la construcción de significado. La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además, se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial. Sin embargo, la lectura fluida es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva y, en ésta última, están implicados procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y contextuales específicos.

La comprensión lectora puede entenderse como un proceso de construcción de significado a partir de la interacción con material escrito. Snow (2002) la define como:

...el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras

extraer y construir para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora (p. 11).

Los estudiantes aprenden a comprender en situaciones de interacción con docentes y pares en relación con textos que, en la educación secundaria, se tornan progresivamente más complejos, extensos, técnicos y abstractos (Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012; Jetton & Lee, 2012). Esto encarna entonces particulares desafíos para la intervención docente. Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) lo expresan con mucha claridad:

“Esto quiere decir que ‘sin ayudas’ que proporcionen desde afuera lo que los alumnos no pueden hacer desde dentro, los resultados pueden verse muy menguados. Esto es lo que da valor a la actividad de leer con los alumnos y lo que hace de ella un buen punto de partida (quizás el mejor) para mejorar la capacidad de comprensión de nuestros estudiantes” (p. 129).

Los docentes pueden, a través de situaciones de lectura guiada de textos, colaborar con sus estudiantes en la construcción de una representación mental coherente de lo escrito, andamiando los complejos procesos que resultan fundamentales para comprender. Con el objetivo de precisar estos procesos, retomamos brevemente lo que se ha denominado modelo multicomponencial de la comprensión (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2010). En la medida que la comprensión se considera una habilidad compleja es posible diferenciar diversos subcomponentes, los que se especifican en el mencionado modelo en once áreas, a saber: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, flexibilidad y errores e incongruencias. Aquí se considerarán fundamentalmente tres de las mencionadas áreas: la semántica léxica, las inferencias y la jerarquización de la información textual.

La realización de inferencias: ir más allá de la información dada

En un texto no aparecen todos los elementos necesarios para su comprensión, de modo tal que es necesario reponer información no presente, es decir, que hay que acudir a la realización de inferencias. En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido relevancia. Según León (2003) constituyen el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad. El autor las define como:

“...representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (pp. 23-24).

Constituyen “...un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito” (Abusamra et al., 2010, p. 33). Las inferencias son importantes porque, entre otras cuestiones, nos permiten conocer más allá de lo explícito o aparente y nos facilitan la transmisión de información de un modo económico y atractivo (León, 2003). Suponen un sujeto activo envuelto en un proceso interpretativo de lo leído.

Las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, se ponen en juego los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector.

Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP), organizados en esquemas. Los esquemas son estructuras activas de memoria que almacenan el conocimiento genérico adquirido mediante la experiencia pasada. Interactúan con la información proveniente del mundo. Sirven para interpretar la información recibida y, al mismo tiempo, esta información puede modificar el esquema (Téllez, 2004).

El conocimiento del significado de las palabras

La semántica léxica refiere al reconocimiento de las palabras que componen un texto y la comprensión de su significado, resultando fundamental el contexto lingüístico en que las mismas aparecen. Villalonga Penna, Padilla Sabaté y Burin (2014) plantean que los sujetos que poseen un conocimiento léxico sistematizado, interconectado y organizado, logran comprender mejor lo leído, que aquellos que lo poseen.

Jetton y Lee (2012) afirman que el vocabulario utilizado en textos disciplinares de uso frecuente en la educación secundaria, puede ser difícil de comprender por dos razones. Primero porque las palabras que los estudiantes podrían normalmente conocer y usar en su lenguaje cotidiano tienen significados especializados en los textos propios de las diferentes disciplinas. Por ejemplo, el término dominio que los adolescentes podrían conocer como “poder que se tiene sobre lo que es propio o sobre otras personas” o como “territorio y población que se encuentran bajo un mismo mando”, adquiere un significado muy diferente en matemática en tanto que “conjunto de todos los valores para los que una función está definida”. Segundo, los textos disciplinares contienen un vocabulario altamente especializado relevante para la disciplina, pero infrecuente en los contextos cotidianos. Por ejemplo, los conceptos de meiosis y mitosis en biología. Asimismo, los autores reflexionan acerca del alto nivel de abstracción que el vocabulario disciplinar implica, así como cierto tono impersonal y autoritario que se suele utilizar en los textos para generar objetividad y credibilidad, lo que puede resultar poco atractivo para el lector adolescente.

La importancia de jerarquizar la información textual

La jerarquía del texto refiere a la capacidad de discriminar entre información relevante e irrelevante. Esto posibilita construir un modelo mental, integrando la información procedente del texto y el conocimiento del mundo del lector (Cartoceti, Abusamra, De Beni, & Cornoldi, 2016).

Kintsch y Rawson (2005) proponen que para comprender un texto es fundamental seleccionar y jerarquizar la información. Esto le permite al lector la construcción de la macroestructura del texto, que es lo que se denomina tópico, núcleo o meollo de un texto (Molinari Marotto, 1998). El texto posee información que el lector debe organizar y disminuir o compactar para que ésta se vuelva manejable. La necesidad de que el lector tenga que jerarquizar la información, da cuenta de que ésta no aparece de tal manera en el texto; las ideas principales aparecen mezcladas con las ideas secundarias, de detalles o datos ampliados que son importantes de distinguir en el texto para comprenderlo.

El lector entonces, debe ser capaz de seleccionar la información relevante y de descartar la información irrelevante, y a medida que la lectura avanza, debe ser capaz de abstraer, interpretar y finalmente integrar los elementos provenientes de diferentes partes del texto y la información del texto con sus conocimientos previos (Abusamra et. al., 2010).

¿Cómo pueden los docentes ayudar a sus alumnos a comprender?

En una clase de primer año de la asignatura Prácticas del Lenguaje, la docente y los estudiantes intercambian a partir de la lectura del texto *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Julio Verne. La profesora inicia el intercambio activando conocimientos previos que corresponden con lo trabajado en la clase anterior. Intenta recuperar aquello que considera significativo para la comprensión del relato, lo que de algún modo les brinda a los estudiantes la “pista” de que no todo es igualmente relevante (*¿Qué cuestiones habíamos marcado como significativas la clase pasada?*). Esto, a su vez, posibilita crear un contexto cognitivo compartido para el procesamiento textual:

- Profesora: Julio Verne, *La vuelta al mundo en ochenta días*. ¿Sobre la mesa que tenemos que tener? El libro, los apuntes, bien, nuestro calendario del mes de octubre de 1872, ¿qué más? Lápiz en mano, lapicera, hojas...

- Alumno/a: ¡Profe! ¿Empezamos por el capítulo, no? ¿El que había que leer?

- P: Bien. Nosotros empezamos a hacer un cuadro la semana pasada, en relación con *La vuelta al mundo en ochenta días*, la novela que estamos leyendo... La profesora empieza a escribir en el pizarrón: *La vuelta al mundo en ochenta días*.

- P: ¿Quién es el autor?

- Varios alumnos: Julio Verne.

- P: Bien, Julio Verne. Bien, a modo de repaso, ¿Qué cuestiones habíamos marcado como significativas la clase pasada?

- A: Definimos a Phileas Fogg.

- P: Definimos a Phileas Fogg.

- A: Analizamos el título.

Los participantes del intercambio, avanzan en la descripción de los personajes principales, lo que resulta central para que los estudiantes organicen un esquema básico del texto. La identificación de personajes, lugares, tiempos y hechos en los textos narrativos puede considerarse una habilidad de base para su comprensión. En el siguiente fragmento se detienen en la caracterización de Phileas Fogg, el personaje principal de la novela.

- Profesora: *Passepartout*. Bien. ¿Qué fue lo que dijimos de Phileas Fogg y que dijimos de *Passepartout*?

- Alumno/a: De Phileas Fogg dijimos que era un hombre muy exacto, rutinario, sedentario, metódico, con costumbres estrictas con respecto al horario y a la temperatura del agua, por ejemplo.

- A: Siempre tenía que ser a horario el almuerzo y la cena, que comía siempre lo mismo, en la misma mesa y después se iba al salón.

- P: ¿Catalina?

- A: Eh... Era un hombre misterioso porque nadie lo conocía. Pocas cosas sabían de él.

- P: Bien, es un hombre misterioso. No se sabe mucho de él. No se sabe de su fortuna, no se sabe de sus negocios. ¿No?

- A: Profe, yo quería decir que la vez pasada que hablamos sobre él, yo me imaginaba, cuando dicen que el ladrón del banco es Phileas Fogg, que yo ya me lo había imaginado

antes porque entonces cuando están hablando de que él podía ser el gentleman, y que habían visto que había una persona. Entonces pensé que a lo mejor podía ser él, porque él era un gentleman. Nadie sabía mucho de él, y no sé, me imagine que era posible que fuera él.

- P: Y nadie sabía mucho de él. Hay un halo de misterio alrededor de la figura de Phileas Fogg, y hay algo que dice su nombre, ¿no? Pensemos, los que saben inglés.

- A: Fogg es rana.

- P: Eso es frog. Niebla, niebla. Los nombres son significativos en la literatura, los escritores siempre piensan mucho los nombres de los personajes. ¿Por qué se apellida niebla? ¿El misterio donde está acá? ¿En la historia?

- Varios alumnos: En el personaje.

- P: En su persona. ¿Santino? ¿Carola?

- A: Para mí que niebla porque tiene ese vínculo cerrado con los demás. No habla más de lo necesario. Es poco sociable.

- P: ¿Jorgelina?

- A: Otra cosa por la que era misterioso es porque no tenía ni familia. O sea tenía familia pero no está.

- P: No se sabía nada.

- A: Claro, no tenía tampoco amigos.

- A: Eh, para mí no es misterioso, sino que por su carácter se hace ver misterioso.

- P: Acá hay una cualidad que está representando Camila que no habíamos visto. Que es la discreción. ¿No? Era un hombre discreto. Entonces eso que está lo van a ver frente a los ojos de los demás, como un hombre misterioso, pero quizás, él mismo en sí no sea misterioso sino solo que es discreto. No habla de sí mismo. Es una buena observación la de Camila. ¿Sí?

La docente inicia el intercambio con una pregunta abierta (*¿Qué fue lo que dijimos de Phileas Fogg...?*) lo que permite que los estudiantes recuperen, a partir de lo que recuerdan, pero también de sus apuntes de clase, los rasgos característicos del personaje principal. Se detiene en una de esas características que parece resultar

central para comprender el relato, es decir, que diferencia entre ciertos rasgos secundarios y una característica central. A través de una estrategia de repetición la docente recupera lo dicho por una alumna (*Bien, es un hombre misterioso*) y luego expande la información brindada por ella (*No se sabe mucho de él. No se sabe de su fortuna, no se sabe de sus negocios. ¿No?*).

La modalidad que adopta el intercambio habilita que un estudiante comparta con su docente y compañeros una hipótesis que imaginó a partir de lo leído: *Si un gentleman robó el banco y Phileas Fogg es un gentleman, entonces él pudo ser quién robó el banco*. En este caso el estudiante realiza una inferencia a partir de lo leído hasta el momento que conecta piezas de información presentes en el texto añadiendo información implícita (inferencia puente).

La conversación entre docente y estudiantes puede considerarse en colaboración porque las palabras de la docente se entraman con lo dicho por los estudiantes y cooperan para que éstos puedan realizar su intención comunicativa. También puede describirse como una conversación exploratoria porque lo dicho por la docente lleva a los niños a razonar e indagar los acontecimientos que aparecen en la novela (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri, & Plana, 2011). A su vez el intercambio se orienta por el objetivo de que los alumnos comprendan lo leído, promoviendo de modo implícito o indirecto procesos relevantes para construir significado a partir de lo escrito. Kucan y Palincsar (2013), sostienen respecto a este punto que, en la enseñanza de la comprensión lectora, es posible diferenciar dos aproximaciones. Una primera está basada en la enseñanza explícita o directa de estrategias de comprensión lectora. En este caso el docente les dice a los estudiantes qué estrategias utilizar, cómo y cuándo hacerlo. Una segunda aproximación, de tipo dialógica, está centrada en la construcción conjunta del significado y de la representación coherente de un texto a partir de la interacción lingüística en clase. Ésta última es la que parece prevalecer en el registro de clase que aquí se presenta.

La profesora expande el análisis, conectando el carácter misterioso del personaje con el significado de su nombre en inglés. Les propone pensar por qué el personaje se

apellida “niebla” (fog). En este caso los estudiantes deben recuperar el significado de la palabra niebla (semántica léxica), fundamentalmente un aspecto de la niebla que es que reduce la visibilidad, y a partir de allí realizar una inferencia de carácter semántico que establezca relaciones entre el significado recuperado y la idea de lo misterioso, vinculada no a la historia en sí sino al personaje principal. En el intercambio, la docente no orienta suficientemente dicha conexión por lo que los estudiantes continúan aportando ideas referidas a por qué Fogg es misterioso. Al finalizar el fragmento resulta interesante el aporte de una de las niñas que, conjuntamente con la docente, logran ir más allá de la información dada, realizando una inferencia que supone una elaboración: *Fogg es un hombre discreto y ese rasgo es el que lo hace aparecer ante los otros como misterioso*. La propuesta de la alumna (...por su carácter se hace ver misterioso) es reconceptualizada por la docente en términos de *discreción*. En este caso la profesora conecta lo dicho por la alumna con un concepto de carácter más abstracto y genérico al que no hubiese llegado por sí sola.

Si retomamos entonces la pregunta que titula el presente apartado, podemos decir que los docentes ayudan a sus alumnos a comprender, cuando leen y conversan sobre lo leído en clase. La lectura conjunta puede ser considerada una actividad típica de aula, una práctica común, que constituye una excelente oportunidad para promover el desarrollo de la comprensión. Si logran instaurarse patrones de intercambio que promuevan la participación de los estudiantes, y los docentes orientan esos intercambios considerando los complejos procesos implicados en la comprensión de textos, es posible enriquecer lo que sucede de modo cotidiano en las aulas. La lectura conjunta permite que los niños puedan aprender a comprender leyendo con otros lo que posibilita un éxito que difícilmente se produciría en el trabajo individual.

Referencias

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brockmeier, J., & Olson, D. R. (2013). Introduction: What is a culture of literacy? En J. Brockmeier, M. Wang, M., & D. R. Olson (eds.), *Literacy, narrative and culture*. New York, USA: Routledge.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18049204007.pdf>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park. Recuperado de http://cori.umd.edu/research-publications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf
- Jetton, T. L., & Lee, R. (2012). Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York, NY: The Guilford Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kucan, L., & Palincsar, A. S. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, España: Pirámide.
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje* (pp. 121-159). Buenos Aires: Eudeba.
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
- Ruano Hernández, E., Sánchez Miguel, E., Ciga Tellechea, E., & García, J. R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa* 17(2), 127-145.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando

se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R y D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education. Recuperado de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Téllez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.

Villalonga Penna, M. M., Padilla Sabaté, C., Burin, D. (2014) Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria* 31(2), 259-274.

Acerca de los autores



Verónica Zabaleta

Doctora en Psicología; Especialista en Psicología Educacional con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos; Licenciada y Profesora en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata – UNLP-). Investigadora Asociada (categoría Asistente) en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigación en Evaluación Psicológica y Educativa (Facultad de Psicología, UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Psicología Educacional y Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de la asignatura Psicología II, en la mencionada institución. Docente a cargo de la asignatura Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II en las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria (Instituto de Formación Docente y Técnica N° 17, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires). Directora de proyectos de extensión e investigación referidos al aprendizaje del lenguaje escrito en diferentes niveles educativos.

Contacto: veronicazabaleta@gmail.com



Luis Ángel Roldán

Profesor y Licenciado en Psicología (UNLP). Becario Doctoral por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) con lugar de trabajo en el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología (UNLP). Docente de la asignatura Psicología II, Facultad de Psicología (UNLP). Área de trabajo: Comprensión de textos al inicio de la escolaridad secundaria.



María Eugenia Simiele

Profesora en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata) y Profesora de la carrera de Tecnicatura en Psicopedagogía (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°9, Dirección (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires). -Docente en el colegio Liceo Víctor Mercante (pregrado), Universidad Nacional de la Plata. Integrante de proyectos de investigación y extensión referidos al aprendizaje del lenguaje escrito. Área de trabajo: comprensión lectora al inicio de la escolaridad secundaria.

Aburrimiento: Función, causas y estrategias de intervención

Javier Sánchez Rosas

Si los estudiantes se aburren en nuestras aulas es habitual verlos bostezando, impacientes por terminar la clase, con dificultad para permanecer despiertos o con la mirada ausente. Diferentes estudios señalan que los estudiantes se aburren cerca de la mitad del tiempo al estudiar o asistir a clases (Deveci, 2016; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010; Tze, Klassen, Daniels, Li, & Zhang, 2013) y esto, particularmente, se torna más evidente en asignaturas como matemáticas (Daschmann, Goetz, & Stupnisky, 2011).

A continuación, se describirá lo que es el aburrimiento, sus funciones, causas y consecuencias. Posteriormente, se informará sobre algunas acciones que el estudiante y los docentes pueden implementar a los fines de disminuir el aburrimiento.

¿Qué es el aburrimiento y qué función tiene?

El aburrimiento es una emoción caracterizada por sentimientos desagradables, carente de estímulo, baja actividad fisiológica, falta de interés y dificultad para concentrarse en una actividad. El aburrimiento es considerado una emoción que se activa al realizar o confrontar con las actividades de aprendizaje, al estudiar para una materia o asistir a una clase. Es una emoción negativa, porque es experimentada como displacentera, y desactivadora de la conducta, porque reduce la activación fisiológica. Posee componentes específicos afectivos (sensaciones desagradables), cognitivos (sensación de que el tiempo transcurre lentamente, distracción), fisiológicos (nivel de activación bajo), expresivos (postura corporal caída, expresión facial, tono de voz monótono) y motivacionales (impulso por abandonar o cambiar la situación) (Pekrun et al., 2010).

Algunos sugieren (Bench & Lench, 2013) que el aburrimiento tendría la función de ayudar a establecer nuevos objetivos e impulsar a explorar alternativas diferentes a la situación actual carente de estimulación. Cuando la situación actual ya no es estimulante, la experiencia del individuo disminuye su intensidad emocional, lo que impulsa al individuo a buscar experiencias alternativas, aun cuando estas puedan ser negativas, riesgosas o dar lugar a otras emociones negativas. Cualquier otro objetivo es capaz de proporcionar una recompensa cuando el individuo está experimentando aburrimiento. La motivación que proporciona el aburrimiento es llevar al estudiante a buscar alternativas.

Consecuencias del aburrimiento

Cuando un estudiante se aburre en clase como resultado de una situación carente de sentido o estímulo, presta atención a estímulos que le resultan más interesantes, le resta importancia a la clase y se siente motivado a salir del aula o a faltar a clases (Hunter & Eastwood, 2016; Sánchez-Rosas & Bedis, 2015; Tze, Daniels, & Klassen, 2015). Por otra parte, si a un estudiante le cuesta mucho o muy poco entender algo explicado en clase puede sentir confusión y aburrimiento; la situación se experimenta como aversiva y la meta del estudiante se convierte en evitar esta situación (Pekrun et al., 2010; Sánchez-Rosas & Bedis, 2015).

Si bien las consecuencias del aburrimiento sobre la atención son claras, las investigaciones muestran, además, efectos perjudiciales sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, los recursos cognitivos, la autorregulación y el desarrollo académico de los estudiantes (Mann & Robinson, 2009; Nett, Goetz, & Daniels, 2010; Pekrun et al., 2010; Sánchez-Rosas & Esquivel, 2016), incluyendo ausentismo (Sharp, Hemmings, Kay, Murphy, & Elliott, 2016) y abandono escolar (Bearden, Spencer, & Moracco, 1989), entre otros. Estudios recientes, también, han ido más allá del efecto del aburrimiento sobre el desempeño escolar e indican que está relacionado con: estrés, impulsividad y conductas de riesgo; uso de drogas, alcohol y nicotina; depresión e insatisfacción con la vida; juego excesivo; impulsividad; delincuencia juvenil;

depresión; estrés y angustia; problemas de salud; procrastinación, aumento de la agresión; ausentismo y abandono escolar (Daschmann et al., 2011; LePera, 2011; Nett et al., 2010; Pekrun et al., 2010; Preckel, Götz, & Frenzel, 2010; Todman, 2003; Vodanovich et al., 2011; Watt & Vodanovich, 1992; Weir, 2013).

Causas individuales del aburrimiento

Según Pekrun y colaboradores (2010), el aburrimiento depende del control percibido sobre una actividad y el valor que se le atribuye a la misma. Por ejemplo, si las demandas de una actividad son demasiado bajas o altas, esto implicaría un desafío insuficiente o excesivo y una dificultad para atribuirles un valor intrínseco, lo que podría producir aburrimiento. Dicho de otra manera, el aburrimiento puede surgir cuando una actividad es escasamente valorada (Pekrun et al., 2010) y se la percibe muy fácil o muy difícil (Acee et al., 2010; Pekrun et al., 2010).

Desde otra perspectiva, se considera que el aburrimiento ocurre cuando una persona experimenta un estado neurológico de baja activación a la vez que un estado psicológico de insatisfacción, frustración o desinterés como respuesta al bajo nivel de activación (Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper, & Schatz, 2012).

Causas contextuales del aburrimiento

Diferentes factores del entorno de aprendizaje como la enseñanza y la conducta docente, las características de las tareas y consignas de trabajo, el formato de las evaluaciones, el clima social del aula, entre otros, incidirían sobre la activación de emociones de los estudiantes, tales como el aburrimiento.

En relación a los aspectos de la dinámica de la clase que producen aburrimiento pueden mencionarse: clases muy estructuradas y poco flexibles, clases en las que el docente lee la mayor parte del tiempo, clases monótonas, clases con uso exclusivo del PowerPoint, clases magistrales o unidireccionales, o que llevan un ritmo lento en la presentación de los contenidos, escasa planificación o preparación previa del

desarrollo de la clase, ausencia de proximidad docente-alumno, participación monopolizada o exclusiva de solo algunos de los compañeros de clase.

En relación a los materiales generadores de aburrimiento se pueden señalar: textos reiterativos, que no avanzan en los temas ni introducen conceptos nuevos, textos lejanos a la experiencia cotidiana y a la cultura del estudiante, redacciones muy formales o académicas, la utilización de videos de internet como recurso exclusivo o reiterado para estudiar, o textos con un elevado nivel de dificultad o ambigüedad.

Entre otros antecedentes o causas que condicionan la aparición del aburrimiento (Vogel-Walcutt et al., 2012) pueden mencionarse también: actividades sin sentido o de poco agrado, insuficiente orientación para la realización de una tarea, recursos inadecuados para realizar una actividad; entorno de aprendizaje altamente estructurado y restrictivo, escaso margen para la elección de actividades, estrategias de enseñanza poco estimulantes, actividades que no coinciden con el nivel de habilidad de los estudiantes; metas poco claras o enfocadas.

Acciones del estudiante para afrontar el aburrimiento

A pesar de que pueda pensarse que los estudiantes viven de manera pasiva el aburrimiento, es importante analizar aquello que hacen y piensan como formas de afrontar el aburrimiento (Nett et al., 2010). Se han identificado cuatro estrategias de afrontamiento del aburrimiento que son la resultante de cruzar aproximación- evitación y cognición-conducta. Las estrategias de aproximación involucran la resolución cognitiva o conductual de la situación que genera la experiencia de aburrimiento y, por otro lado, las estrategias de evitación refieren a su evasión, ya sea pensando o haciendo algo distinto a la tarea.

Las estrategias de aproximación cognitiva involucran un cambio de percepción de la situación por parte del alumno. Estas estrategias son las más efectivas para reducir el aburrimiento. Un ejemplo sería un estudiante que, aburrido en una clase de física, recuerda la importancia de prestar atención para aprobar una evaluación o busca la aplicabilidad o interés de aquello que tiene que aprender.

Las estrategias de evitación cognitiva refieren al uso de recursos cognitivos con fines de evadirse de la situación de aburrimiento. Estas estrategias son las que más se asocian con el aburrimiento. Muchos estudiantes llevan a cabo estas estrategias a través de la fantasía, pensando en otra cosa en la clase.

Las estrategias de aproximación conductual refieren al intento por cambiar la situación real que genera aburrimiento. Una de las estrategias más comunes consiste en pedirle al profesor tareas más interesantes, proponer alternativas a la tarea encomendada, o simplemente informar la situación.

Por último, las estrategias de evitación conductual refieren a las acciones que el estudiante realiza para evadirse del aburrimiento, buscando alguna distracción, como por ejemplo, charlar con un compañero o jugar con el celular.

Acciones del docente para disminuir el aburrimiento

Como se mencionó, los estudiantes pueden aburrirse como consecuencia de percibir que tienen mucho o poco control de las actividades de aprendizaje. Las técnicas de entrenamiento atribucional (Haynes, Perry, Stupinsky, & Daniels, 2009) ayudan a los estudiantes a enfrentar las experiencias de aburrimiento, al promover una mayor percepción de control. El objetivo de estas técnicas consiste en ayudarlos a cambiar la forma en que piensan acerca de las causas de su éxito o fracaso, comprometiéndolos a hacerse responsables de sus resultados académicos. Para ello, es importante que los docentes enfatizen la importancia de percibir los fracasos en términos de causas controlables, atribuyan el logro al esfuerzo, y brinden la oportunidad para que los estudiantes tengan experiencias de éxito en las actividades.

Algunas estrategias de enseñanza pueden disminuir el aburrimiento (Dachsman et al., 2011), por lo cual es necesario el compromiso del docente en estilos de enseñanza beneficiosos para la experiencia del estudiante. Por ejemplo, es deseable que los docentes logren ser comprendidos al hablar a sus estudiantes, utilizando un vocabulario fácil de comprender. Por otra parte, cada docente debe

explicar de una o varias formas, de manera tal que todos puedan comprender lo que se quiere dar a entender. También el docente debe ser expresivo y entusiasta al enseñar y asegurarse de captar la atención, haciendo uso de su voz, mirada, gestos y el cuerpo. Deben, incluso, brindar consignas claras para que los estudiantes sepan sin ambigüedades lo que deben hacer, a la vez que brindar clases o materiales de estudio que se ajusten al nivel de habilidad de los estudiantes. Relacionado con esto último, el ritmo con el que se avanza en la enseñanza debe ser adecuado al progreso de la comprensión de los estudiantes, ni muy rápido ni muy lento, pues esto genera confusión o hastío. Finalmente, las expectativas que el docente transfiere a los estudiantes deben tener un nivel de desafío promedio ajustado a las capacidades que poseen. Un patrón de enseñanza con estas características promueve tanto un alto valor intrínseco como un alto control sobre la situación (Goetz et al., 2013).

Por otra parte, el aburrimiento puede ser mitigado mediante la implementación de estrategias educativas que apunten a la novedad, la sorpresa, la variedad, el suspenso e incongruencia (Kopp, 1982), fomentando la curiosidad y creatividad de los alumnos.

En una indagación de Mann y Robinson (2009) sobre los métodos de enseñanza menos aburridos en clases de teatro, se destacaron las clases prácticas y los grupos de discusión. Estas clases requieren una actitud y un compromiso comportamental del estudiante (Molinari & Sánchez-Rosas, 2018; Sánchez-Rosas, Takaya, & Molinari, 2016) más alto que el que se da en clases magistrales, a la vez que acciones del docente tendientes a promover la participación. Entonces, se recomienda incluir la participación activa del alumno en la construcción del conocimiento como una de las opciones para evitar la aparición del aburrimiento en clases.

La falta de sentido y utilidad del aprendizaje, así como la falta de dirección en el proceso de aprendizaje evocan en el estudiante no solo frustración sino también aburrimiento. Presentar material con sentido (Mitchell, 1993) en un contexto significativo, hacer conexiones entre el contenido y la vida cotidiana (Sánchez-Rosas,

Correa, & Díaz, 2019), y proporcionar orientación y guía en el proceso de aprendizaje (Mayer, 2004) pueden contrarrestar el aburrimiento.

Respecto a las estrategias de afrontamiento, los docentes deberían promover las estrategias de aproximación y desalentar las estrategias de evitación. Las intervenciones que busquen reivindicar el valor de las clases y/o actividades (aproximación cognitiva), promueven un mayor compromiso y una disminución del aburrimiento. Las estrategias de aproximación conductual pueden promoverse (a) fomentando en los estudiantes una actitud crítica y asertiva que permita expresar al docente su aburrimiento y/o proponer alternativas a las actividades, (b) incorporando en el docente una actitud receptiva a las críticas de sus alumnos sobre las actividades de aprendizaje. Así, si los estudiantes contemplan la situación de aprendizaje como modificable, pueden esforzarse en llevar a cabo las acciones para modificarla y tener más control sobre la misma.

Referencias

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J., Chu, H. R., Kim, M., ... Wicker, F. W. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 17-27.
- Bearden, L. J., Spencer, W. A., & Moracco, J. C. (1989). A study of high school dropouts. *The School Counselor, 37*(2), 113-120. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23901595>
- Bench, S., & Lench, H. (2013). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences, 3*(3), 459-472.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology, 81*(3), 421-440.
- Deveci, T. (2016). Boredom among freshman engineering students in a communication course. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 4*(2), 261-276. Retrieved from <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/207>
- Goetz, T., Ludtke, O., Nett U. E., Keller, M. M., & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of Teaching and Students' Emotions in the Classroom:

- Investigating Differences Across Domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394.
- Haynes, T., Perry, R., Stupinsky, R., & Daniels, L. (2009). A Review of Attributional Retraining Treatments: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. J.C. Smart (ed.): 227-272, Dordrecht: Springer.
- Hunter, A., & Eastwood, J. D. (2016). Does state boredom cause failures of attention? Examining the relations between trait boredom, state boredom, and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 236(9), 2483–2492.
- Kopp, T. (1982). Designing Boredom Out of Instruction. *NSPI Journal*, 21(4), 23-32.
- LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8(2), 15–25.
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14–19.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
- Molinari, A., & Sánchez Rosas, J. (2018). Compromiso comportamental: propuestas para la evaluación de participación social académica. *Contextos de Educación*, 20(25), 90-10.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effect on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451–472.
- Sánchez-Rosas, J., & Bedis, J. (2015). Measuring strategies to cope with boredom in Spanish speaking population: A study with Argentinean university students. *Evaluar*, 15, 99-122.

- Sánchez-Rosas, J., & Esquivel, S. (2016). Instructional Teaching Quality, Task Value, Self-Efficacy, and Boredom: A Model of Attention in Class. *Revista de Psicología, 25*(2), 1-20.
- Sánchez-Rosas, J., Correa, P., & Díaz, I. (2019, en prensa). Revisión de las intervenciones que mejoran la utilidad percibida del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14*(2). ISSN 2223-2516.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P., & Molinari, A. V. (2016). The role of teacher behavior, motivation and emotion in predicting academic social participation in class. *Revista Pensando Psicología, 12*(19), 39-53.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2016). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education, 1-21*.
- Todman, M. (2003). Boredom and psychotic disorders: Cognitive and motivational issues. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 66*(2), 146–167.
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2015). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychological Review, 28*(1), 119-144.
- Tze, V. M. C., Klassen, R. M., Daniels, L. M., Li, J. C.-H., & Zhang, X. (2013). A crosscultural validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*(1), 29-39.
- Vodanovich, S. J., Kass, S. J., Andrasik, F., Gerber, W., Niederberger, U., & Breaux, C. (2011). Culture and gender differences in boredom proneness. *North American Journal of Psychology, 13* (2), 221. Recuperado de <http://najp.us>
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings. *Educational Psychology Review, 24*, 89-111.
- Watt, J. D., & Vodanovich, S. J. (1992). Relationship between boredom proneness and impulsivity. *Psychological Reports, 70*, 688–690.
- Weir, K. (2013, July/August). Never a dull moment: Things get interesting when psychologists take a closer look at boredom. *Monitor on Psychology, 44*(7), 54. Recuperado de <http://www.apa.org/monitor/2013/07-08/dull-moment>

Acerca del autor



Javier Sánchez Rosas

Doctor en psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Docente e investigador con formación en estadística, metodología de la investigación, psicometría, psicología educacional y gestión editorial. Sus intereses de investigación y de formación de recursos humanos se centran en temas de motivación y emociones académicas, autorregulación del aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación psicológica. Desarrolla estudios de validación psicométrica, y evalúa modelos de intervención y predictivos en motivación, emoción y enseñanza. Es miembro del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa y de diversas asociaciones científicas. Es el Editor Principal de Revista Evaluar, miembro y revisor de múltiples revistas científicas.

Contacto: jsanchezrosas@unc.edu.ar

El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria

Juan Ignacio Galli

El acceso a la educación constituye un derecho humano que puede contribuir a la equidad y el desarrollo sostenible de una sociedad, pero solo si todos los niños¹ han tenido desde el comienzo la posibilidad de desarrollar las habilidades y competencias necesarias para el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje disponibles en la escuela (Arnold, 2004). Desde hace décadas se realizan esfuerzos por proteger y ampliar el derecho a la educación, comenzando en la primera infancia (UNICEF, 2016a). Sin embargo, desde el año 2011, la cifra global de niños que no asisten a la escuela se ha ido incrementando (UNESCO, 2015) y, en la mayoría de los países, menos de la mitad de los niños asisten a alguna modalidad de cuidado y educación para la infancia (UNICEF, 2014). Así, a pesar del esfuerzo de los países y organizaciones internacionales que trabajan para universalizar el acceso a educación de calidad para la infancia, la evidencia en el mundo da cuenta de ingentes desigualdades en el acceso, asistencia y resultados de aprendizaje en función del nivel socioeconómico, el género, la región geográfica, el origen étnico, las condiciones de salud, la existencia de conflictos y desastres naturales; todos factores centrales al momento de analizar qué niños asisten a qué modalidad de educación para la infancia y por cuánto tiempo (Britto, 2012).

En Argentina, la ley N° 26.206 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, estipula que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que comprende a todos los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Según dicha ley, los Jardines Maternales deben atender a los niños desde los 45 días hasta los

¹ Se utilizará el término “niño” en masculino singular o “niños” en masculino plural, según corresponda, cuando se haga referencia a la población en sentido genérico y sólo a efectos de simplificar la lectura.

2 años de edad inclusive, mientras que los Jardines de Infantes deben hacer lo propio con niños desde los 3 a los 5 años de edad inclusive. Desde el año 2014, mediante la ley N° 27.045, se estableció la obligatoriedad de la educación inicial para todos los niños de 4 años en el sistema educativo nacional (extendiendo la obligatoriedad vigente desde 1993 para los niños de 5 años), y se obligó al Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años de edad.

Si bien tomando datos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT), entre los años 2007 y 2017 se ha observado un crecimiento del 23,8% en el total de matrícula entre 3 y 5 años, aún hay gran cantidad de niños en el país comprendidos entre esas edades que, por diferentes circunstancias, no asisten a ninguna modalidad de educación y cuidado para la infancia. El informe 2018 del Barómetro de la deuda social de la infancia (Tuñón, 2018), reportó que en el año 2017 el 26,8% de los niños argentinos de 3 a 5 años no asistieron al Jardín de Infantes. Resultan de especial interés las diferencias en función del estrato socioeconómico: mientras que el 32,6% de los niños de 3 a 5 años provenientes de un estrato socioeconómico muy bajo no asistieron al Jardín de Infantes, esa cifra se redujo al 13,5% de los niños provenientes de familias de nivel socioeconómico medio-alto. A su vez, las tasas de matriculación en Jardín de Infantes presentan disparidad en función de la edad. Según Steinberg y Scasso (2019), en base a datos del año 2016, mientras que la tasa de matriculación en Argentina para los niños de 3 años era del 40,6%, ascendía al 84,6% para los niños de 4 años, alcanzando el 96,1% para los niños de 5 años.

Existe evidencia acerca del impacto que tienen las instituciones encargadas de la educación y el cuidado de la infancia en el futuro de los niños y las sociedades en las que viven (Engle et al., 2011). Así, se ha señalado que asistir a instituciones educativas de calidad se asocia con la obtención de mejores resultados en la primaria y menores tasas de repitencia (Ramsey & Ramsey, 2004) y mayores probabilidades de permanecer en el sistema educativo (Yoshikawa et al., 2013). También se ha sugerido que la inversión en la educación y el cuidado de la primera infancia constituye una

estrategia primordial a los fines de garantizar igualdad de oportunidades (OECD, 2013; UNICEF, 2016b).

En esta línea, un trabajo realizado en base a información de la Argentina (Berlinski, Galiani & Gertler, 2009), estima que un año de educación previo a la escolaridad primaria aumenta el puntaje promedio de las pruebas de lengua y matemática en tercer grado en un 8% de la media. A su vez, los autores reportaron que la asistencia a Jardín de Infantes afecta positivamente habilidades como la atención, el esfuerzo puesto en las actividades, la participación y el comportamiento en clase.

La importancia de la transición entre nivel inicial y nivel primario

Sumado a la importancia de que todos los niños tengan acceso a educación inicial de calidad, en los últimos años se ha incrementado el interés por fortalecer las transiciones entre el nivel inicial y el nivel primario, poniendo el foco en lo que se ha dado en llamar *preparación para la escolaridad*. Una buena articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo resulta fundamental para promover la retención de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar y garantizar continuidades pedagógicas entre los distintos niveles (Cardini & Guevara, 2019).

Asumiendo que la transición de los niños desde la educación inicial a la educación primaria constituye un hito de gran importancia durante la infancia (Davies, Janus, Duku, & Gaskin, 2016; McClelland, Acock, & Morrison, 2006), en los últimos años ha crecido el interés por conocer el conjunto de habilidades que facilitan el ingreso y la adaptación a la educación primaria. En esta línea, uno de los 17 objetivos incluidos por la ONU en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos, y una de sus metas alude en forma explícita a las transiciones entre niveles educativos, destacando la importancia de *“velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”* (ONU, 2015).

En nuestro país, la importancia de la articulación entre niveles educativos se ha visto plasmada en la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación, que establece la responsabilidad de las jurisdicciones y del MECCyT de diseñar las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. La mencionada Resolución estipula que se deberán generar las condiciones curriculares y pedagógicas necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños.

La importancia de la transición entre el nivel inicial y la escuela primaria radica en que constituye un período durante el cual los niños presentan cambios acelerados a los que se suman grandes transformaciones en las expectativas que los docentes y el sistema educativo en general depositan en ellos (Goble et al., 2017). Por ejemplo, en el nivel inicial se pone énfasis en el juego, la participación en pequeños grupos y actividades poco estructuradas, y el establecimiento de relaciones de cooperación con los docentes y pares (Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015). Por su parte, la escuela primaria se presenta como un contexto más formal, estructurado y orientado al logro de metas académicas, donde las interacciones suelen tener lugar en grupos más amplios y con menor presencia de adultos (Goble et al., 2017; Bossaert et al., 2011). A su vez, las exigencias para los niños son mayores en términos de la realización individual de tareas escolares estructuradas que demandan atención y esfuerzo para la adquisición de conceptos y habilidades académicas (Castro, Ezquerra & Argos, 2012).

La preparación para la escolaridad, como constructo central en las conceptualizaciones acerca de la transición entre nivel inicial y nivel primario, se define actualmente en base a la interrelación de tres dimensiones: la preparación de los niños, la preparación de las familias, y la preparación de las escuelas y los sistemas educativos para facilitar transiciones exitosas (Myers & Landers, 1989, Britto, 2012; Britto & Limlingan, 2012). La preparación para la escolaridad ha ganado interés debido a que se han destacado sus beneficios, los cuales pueden ser agrupados en dos categorías: beneficios intrínsecos y beneficios instrumentales (Britto, 2012). Los beneficios intrínsecos de la preparación para la escolaridad son aquellos que

repercuten directamente sobre los niños, sus familias y las escuelas. Dentro de estos pueden mencionarse sus relaciones con los niveles de aprendizaje, las tasas de finalización de la escolaridad, y el desarrollo de habilidades y competencias académicas y no académicas (Arnold, 2004; Rouse, Brooks-Gunn and McLanahan 2005). Los beneficios instrumentales hacen referencia a ganancias en favor de los objetivos de desarrollo más amplios de equidad social y desarrollo económico (Britto, 2012). En esta línea, los análisis económicos realizados tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo apuntan a una conclusión común: invertir en los primeros años, especialmente en aquellos niños que crecen en situaciones de pobreza, es una de las inversiones más rentables que un país puede hacer para promover el desarrollo sostenible, dado que produce algunas de las tasas de retorno más altas para las familias, las sociedades y los países (Heckman, 2006; UNICEF, 2014). En este sentido, el énfasis en la preparación para la escolaridad es una estrategia probada para fomentar la equidad y mejorar el desarrollo económico y social de una sociedad (UNICEF, 2016a, 2016b).

Los niños y la preparación para la escolaridad

Si bien se comprende la preparación para la escolaridad en términos de una relación de complementariedad entre los niños, las familias y las instituciones destinadas a su atención y cuidado (Woodhead & Oates, 2008), la mayor parte de la literatura se centra en la preparación de los niños. Específicamente en lo que respecta a los factores vinculados con los niños, la preparación para la escolaridad hace referencia a un amplio conjunto de habilidades y competencias que se consideran necesarias para que los niños tengan una transición saludable entre el nivel inicial y la escolaridad primaria, y puedan desarrollar el máximo de su potencial en el nuevo contexto educativo. Entre los dominios analizados como relevantes en términos de la preparación de los niños para la escolaridad se incluyen: la salud física y el desarrollo motor, el desarrollo social y emocional, el desarrollo cognitivo, el desarrollo cultural y

la adquisición de valores, el desarrollo del lenguaje, las habilidades artísticas y creativas, y los comportamientos y actitudes frente al aprendizaje (UNICEF, 2016b).

La gran cantidad de dominios y habilidades que se ha sugerido que contribuyen al establecimiento de transiciones saludables entre el nivel inicial y la escuela primaria se manifiesta en que los actores del sistema educativo presentan diferentes conceptualizaciones acerca de lo que significa la preparación para la escolaridad. Por ejemplo, las familias frecuentemente ponen el foco en las habilidades pre-académicas y la adquisición de conocimientos (Britto, 2012; Diamond, Reagan, & Bandyk, 2000) mientras que los docentes destacan una mayor diversidad de factores tales como la salud física, la motivación, la curiosidad, el entusiasmo, la seguridad y la capacidad para comunicarse verbalmente como factores centrales para que los niños puedan adaptarse y desarrollar el máximo de su potencial al inicio de la escuela primaria (Docket & Perry, 2003; Lara-Cinisomo, Fuligni, Ritchie, Howes & Karoly, 2008; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017).

La preparación para la escolaridad como autorregulación

Una revisión sistemática reciente ha dado cuenta de que las habilidades cognitivas y socioemocionales son las más frecuentemente evaluadas en estudios longitudinales centrados en la preparación para la escolaridad (Arrivillaga et al., 2016). Incluidos dentro de los aspectos cognitivos se pueden mencionar aquellos relacionados con habilidades como la atención y las funciones ejecutivas, que dan lugar a la adquisición de conocimientos y son necesarios para la regulación de la conducta y las emociones. Por su parte, incluidos entre las habilidades sociales y emocionales se encuentran aquellas que facilitan el establecimiento de relaciones positivas con los docentes y pares, y ayudan a la creación de ambientes escolares organizados y de apoyo emocional (Blair & Raver, 2015). A continuación, se enumeran algunas de las habilidades y competencias cognitivas y socioemocionales evaluadas durante el nivel inicial que se han asociado con mejores rendimientos académicos y una mejor adaptación a la escuela primaria:

- *Funciones ejecutivas* (Hubert, Guimard, & Florin, 2017; Mann, Hund, Hesson-McInnis, & Roman, 2016; McClelland et al., 2014)
- *Habilidades prelectoras* (Duncan et al. 2007; Hopper. Roberts, Sideris, Burchinal, & Zeisel., 2010; Romano, Babchishin, & Pagani, 2010)
- *Habilidades matemáticas tempranas* (Duncan et al. 2007; Mejías, Muller, & Schiltz, 2019; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010)
- *Conocimiento de emociones* (Campbell et al., 2016; Denham, Bassett, Brown, Way, & Steed, 2013)
- *Regulación emocional* (Blankson et al., 2017; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).
- *Resolución de problemas sociales* (Denham, Bassett. Zinsser, & Wyatt, 2014; Nix, Bierman Domitrovich, & Gill, 2013)
- *Teoría de la Mente* (Blankson et al., 2017; Lecce, Caputi, & Pagnin, 2015)
- *Relaciones positivas con los pares* (Denham, 2006; Denham et al., 2014; Ziv, 2013)
- *Relaciones positivas con los docentes* (Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015; Pianta & Stuhlman, 2004)

A los fines de proporcionar un marco conceptual común para el estudio de la preparación para la escolaridad, un enfoque reciente (Blair & Raver, 2015; Blair, 2002) ha propuesto que la mayoría de los factores cognitivos y socioemocionales mencionados pueden ser agrupados bajo el término de autorregulación. La autorregulación es un término “paraguas” que incluye un conjunto de procesos implicados en el establecimiento y manejo de objetivos tanto a corto como a largo plazo (Wilkowski & Robinson, 2016), y constituye el principal mecanismo a través del cual logramos controlar nuestros deseos e impulsos y manejamos nuestro comportamiento, emoción y cognición (Baumeister & Heatherton, 1996). Según Hofmann, Schmeichel y Baddeley (2012), dado que la autorregulación es un constructo que da cuenta, de manera amplia, de aquellos comportamientos orientados a metas, es posible incluir, entre otros, aspectos como la focalización y mantenimiento de la atención, la regulación de las emociones y las respuestas fisiológicas del estrés, la metacognición,

y la participación en interacciones sociales positivas y sostenidas con los docentes y pares (Blair & Raver, 2015). Así, un enfoque centrado en el desarrollo de la autorregulación proporciona un marco común para la investigación acerca de los que implica la preparación para la escolaridad y cuáles son las mejores maneras de apoyarla o fomentarla para promover igualdad de oportunidades para todos los niños. En este sentido, en los últimos años ha crecido el número de programas de intervención diseñados para fomentar la autorregulación en niños de nivel inicial, especialmente enfocados en aquellos niños en situación de vulnerabilidad (por ejemplo, los programas *Kids in Transition to School Program (KITS)*, *REDI (REsearch based, Developmentally Informed) Project*), *Tools of the Mind*, *Chicago School Readiness Project (CSR)*, entre otros), muchos de los cuales han brindado resultados positivos (Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015).

Conclusiones

Como se señaló anteriormente, el Nivel Inicial no solo tienen importancia en sí mismo, sino que a su vez puede contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias para que los niños puedan disfrutar de transiciones saludables hacia la escuela primaria. Sin embargo, el solo hecho de asistir a Nivel Inicial no necesariamente contribuye a la adquisición y desarrollo de las habilidades y competencias vinculadas a la autorregulación que se incluyen dentro preparación para la escolaridad (Skibbe, Connor, Morrison, & Jewkes, 2011). Existe evidencia que sugiere que diferentes experiencias en el Nivel Inicial adecuadamente estructuradas y planificadas para la intervención sobre la autorregulación pueden ser críticas para brindar a todos los niños la posibilidad de desarrollar el máximo de su potencial, especialmente a aquellos niños que crecen en situación de pobreza (Blair & Raver, 2015; Duncan, Schmidt, Burke, & McClelland, 2018).

En conclusión, un enfoque de la preparación para la escolaridad centrado en el desarrollo de la autorregulación brinda un marco conceptual coherente para la integración de las múltiples influencias que tienen lugar durante el desarrollo, y tiene

el potencial de introducir modificaciones en la educación inicial en el sentido de que sea efectiva para todos los niños (Blair & Raver, 2015). Obtener un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la autorregulación, las posibilidades de intervenir sobre la misma y cómo contribuye a la preparación para la escolaridad es una meta primordial a los fines garantizar que todos los niños puedan sacar provecho de las oportunidades que brinda el nivel inicial y estén preparados para el proceso de transición a la escuela primaria.

Referencias

- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st Century, *Coordinators' Notebook*, 28. Consultative Group on Early Childhood Care and Development, ECCD: Toronto.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8 (1), 1-12.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: an overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1–15.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre--primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93, 219-234.
- Blair, C. B. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Blair, C., and Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2017). Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. *Early Education and Development*, 28(1), 1–20.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47–57.
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: UNICEF.
- Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (2012) *School Readiness and Transitions. Child friendly schools*. New York: UNICEF.

- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 1–12
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., & Yudron, M. (2016). Commentary on the review of measures: Conceptualization critique and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 19–41.
- Cardini, A. y J. Guevara (2019a), “La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía, 70* (253), 537-552
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 35*, 63–75.
- Denham, S. A. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 57–89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C. A., Way, E., & Steed, J. (2013). “I know how you feel”: Preschoolers’ emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252–262.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2014). How Preschoolers’ Social–Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development, 23*, 426-454.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). The Transition to School: What’s important? *Education Leadership, 60*(7), 30–33
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., et al. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology, 43* (6): 1428–1446.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 291–300.
- Engle, P., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J. R., O’Gara, C., Yousafzai, A., and the Global Child Development Steering Group. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle income countries. *The Lancet, 378*, 1339-1353.

- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 49*, 55–67
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*, 900–906.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174–180
- Hooper, S. R., Roberts, J., Sideris, J., Burchinal, M., & Zeisel, S. (2010). Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for African American versus Caucasian students across two samples. *Developmental Psychology, 46*, 1018-1029.
- Hubert, B., Guimard, P., & Florin, A. (2017). Cognitive self-regulation and social functioning among French children: A longitudinal study from kindergarten to first grade. *PsyCh Journal, 6* (1), 57–75.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early childhood education Journal, 35*(4), 343-349.
- Lecce, S., Caputi, M., & Pagnin, A. (2015). False-belief understanding at age 5 predicts beliefs about learning in year 3 of primary school. *European Journal of Developmental Psychology, 12*, 40–53.
- Mann, T., Hund, A., Hesson-McInnis, M., & Roman, Z. (2016) Pathways to School Readiness: Executive Functioning Predicts Academic and Social-Emotional Aspects of School Readiness. *Mind, Brain, and Education, 11* (1), 21-31.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471–490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–14.
- Mejias, S., Muller, C., & Schiltz, C. (2019). Assessing Mathematical School Readiness. *Frontiers in Psychology, 10*(1173), 1–11.
- Myers, R. G., & Landers, C. (1989). *Preparing children for schools and schools for children*. Discussion paper prepared for the fifth meeting of the Consultative Group on Early Childhood Care and Development. UNESCO: Paris

- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovitch, C. E., and Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: findings from Head Start REDI. *Early Education and Development, 24*, 1000–1019.
- OECD (2013), *Panorama de la educación 2013*, Madrid, Santillana
- ONU (2015) Resolución A/RES/70/1. Aprobada por la asamblea general el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444–458.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 471–491.
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2017). *School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development*. University of Virginia: USA.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*, 995–1007.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., and McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps: Introducing the issue. *Future of Children, 15*(1).
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 20–31.
- Steinberg, C. & Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina. En Steinberg, C. & Cardini A. (Dir.) *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC
- Tuñón, I. (2018) *(In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017*. Barómetro de la deuda social de la infancia. Serie EDSA Agenda para la Equidad. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.
- UNESCO (2015) *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Documento de políticas 22, Hoja de datos 31. Montreal, julio de 2015.
- UNICEF (2014) *Early Childhood Development: A statistical snapshot – Building better brains and sustainable outcomes for children*. UNICEF, Nueva York, septiembre de 2014.
- UNICEF (2016a). *Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Junio de 2016. New York, USA: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf

- UNICEF (2016b) *Early Learning and Development Standards (ELDS) and school readiness. Evaluation synthesis*. UNICEF: New York.
- Wilkowski, B. M., & Robinson, M. D. (2016). Cognitive Control Processes Underlying Individual Differences in Self-Control. In E. Hirt, J. J. Clarkson, & L. Jia (Eds.), *Self-Regulation and Ego Control* (pp. 301–324). Amsterdam: Elsevier Inc.
- Woodhead, M. & Moss, P. (2008) *La primera infancia en perspectiva 2: las transiciones en los primeros años*. The Open University: Walton Hall.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., et al. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Washington, D.C: Society for Research in Child Development.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 306–320
-

Acerca del autor



Juan Ignacio Galli

Lic. en Psicología por la UNMDP. Becario doctoral CONICET. Docente de la cátedra de Neuropsicología de la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Tema de doctorado: Contribución explicativa de habilidades cognitivas y socioemocionales a la preparación para la escolaridad en primer grado.

Contacto: juani.galli8@gmail.com

El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015-2019

Alejandro Vásquez Echeverría y Maite Liz

El Inventario de Desarrollo Infantil (Vásquez et al., 2018) es un instrumento que evalúa aspectos del desarrollo infantil temprano, relevantes para en el contexto de educación inicial. Específicamente, los contenidos evaluados se centran en las habilidades y competencias típicamente consideradas dentro de la preparación para la escolarización (PPE). En la literatura anglosajona se encuentra bajo la denominación de *school readiness* y refiere al análisis de los factores del desarrollo que facilitan la transición entre la educación inicial y la educación primaria (Unicef, 2012). Su objetivo no es adelantar los contenidos curriculares de primaria, sino analizar las competencias claves que facilitan esa transición, desde el punto de vista de la psicología del ciclo vital. Su evaluación fue en aumento desde una perspectiva de derechos, incorporándose en las metas y objetivos internacionales para el logro de la calidad en la educación (Naciones Unidas, 2015; OEI & Secretaria General Iberoamericana, 2008).

La transición entre la educación inicial y la educación primaria es una de las más importantes, ya que las diferencias que se observan en el desarrollo de los niños al inicio de la escolarización, o en el momento de ingreso a la escuela, son muy difíciles de recuperar posteriormente y se mantienen a lo largo de las trayectorias escolares (Janus & Duku, 2007). La evaluación sistemática de la PPE permite la organización de los recursos de forma tal de poder decidir racionalmente y en base a evidencia empírica, cómo distribuir la inversión de los mismos. Asimismo, permite evaluar los programas que se implementan y sus resultados, las formas de organizar las transiciones y las diferencias que tienen entre sí (e.g. programas de verano educativo). La evaluación de la PPE permite orientar las intervenciones, entendiendo que la estimulación oportuna en el desarrollo humano es más eficiente y eficaz cuando está

diseñada *a medida*, atendiendo las necesidades específicas de los grupos o individuos. En este sentido, las intervenciones con poblaciones son más eficaces cuando tienen en cuenta las características y necesidades de la población en su diseño.

Algunos estudios longitudinales de cohorte permiten evidenciar los efectos de la educación temprana y del retorno de la inversión per cápita. Por ejemplo, en el estudio de Feinstein (2003) se compara la progresión escolar hasta llegar a los estudios universitarios por cuartil poblacional en base al desarrollo cognitivo, medido a los 22 meses de edad y a los 5 años. Los resultados muestran que a los 22 meses de edad el 32% de los niños que estaban en el cuartil 1 alcanzaron estudios universitarios, mientras que de los del cuartil 4 lo hizo el 43%. Si bien la diferencia es de 11 puntos porcentuales a esta edad, la misma se amplía a 40 en las medidas a los 5 años; es decir que mientras que el 58% de los niños del cuartil 4 en desarrollo cognitivo a los 5 años alcanzó estudios universitarios en su progresión escolar, sólo el 18% de los niños del cuartil 1 lograron la misma meta. Este dato permite afirmar que lo que sucede en la primera infancia puede llegar a ser determinante en relación a lo que va a suceder con posterioridad. Por otra parte, Duncan y colegas (2007) hallaron un efecto sostenido del desarrollo del niño en su rendimiento educativo cuatro años después, específicamente a través de medidas de matemática, lenguaje y funcionamiento ejecutivo en la educación preescolar. Hattie (2008), por su parte, realizó un meta análisis de 800 estudios en donde, al igual que los autores mencionados, señala la importancia del logro temprano. Sin embargo, la relevancia mayor de este estudio radica en mostrar que ello sólo explica entre el 50 y el 60% de los resultados académicos posteriores; es decir, que aun así queda una porción relevante de causas por explicar, aspecto que es necesario continuar investigando.

¿Por qué es importante que Uruguay tenga una política sistemática de evaluación de la transición de preescolar a la escuela Primaria? En primer lugar, porque la educación de calidad y la estimulación oportuna es un derecho de la infancia incluido, además, en el objetivo 4.2 de los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU (Naciones Unidas, 2015). En este se propone que para el año 2030 todos los niños y

niñas tengan servicio de atención y enseñanza de calidad en el desarrollo en la primera infancia, a fin de que estén *preparados para la enseñanza primaria*.

En este contexto se enmarca la creación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) en Uruguay, con el objetivo de contar con un instrumento nacional de calidad para evaluar aspectos de esta transición (Vásquez Echeverría & Moreira, 2016). Es así que en el año 2013 se presentó el proyecto de creación de un instrumento actualizado, adaptado culturalmente, validado y baremado para la población uruguaya, libre de regalías para el estado. La posibilidad de contar con un instrumento nacional permitiría, entre otras cosas, que pudiera ser desarrollado en conjunto con los diferentes actores del sistema educativo, usuarios finales del mismo, como por ejemplo maestros, directores, inspectores (Vásquez Echeverría & Moreira, 2016).

Algunas características de cómo fue concebido el INDI son las siguientes:

- De fácil aplicación, lo que en los modelos de respuesta graduada se llaman de nivel 1. Son los instrumentos de entrada en un sistema de evaluación universal, de tamizaje o *screening*, permitiendo tomar decisiones a nivel de políticas públicas con relativo poco esfuerzo a nivel de recursos (humanos y económicos). Fue diseñado inicialmente para nivel 4 y 5 y extendido para nivel 3 desde 2017 para ser completado por maestros de aula. De este modo no es necesario contratar a otras personas para realizar la evaluación y la relación costo-beneficio en términos prácticos y logísticos es mejor que mediante procesos de evaluación externa. Además, aprovecha el conocimiento que tienen las maestras del desarrollo de sus niños, por conocer a muchos de la misma edad, así como por compartir largos periodos de tiempo con ellos.
- Cuenta con ítems de anclaje, aquellos que demandan alguna evaluación individual, para los cuales realizan breves tareas en pequeños grupos, para permitir reducir el sesgo del observador.
- Brinda una mirada multidimensional del desarrollo infantil temprano. Esto es de gran importancia ya que las dimensiones que explican esta transición

exitosa son de diverso tipo y poseen componentes de distintas áreas del desarrollo humano (e.g. socioemocionales, cognitivos).

- El lenguaje y las características están adaptados a los usuarios finales; para esto se trabajó en conjunto con actores educativos (especialmente maestros desde distintas funciones dentro del sistema educativo), con el fin de recibir opiniones y aportes desde su experiencia. Este ha sido un proceso muy enriquecedor en el cual el trabajo en conjunto con los inspectores ha sido de gran valor.
- Busca la variabilidad en las respuestas y el perfil poblacional, mediante indicadores con diferente nivel de dificultad. Esto incluye ítems que pueden ser inusuales en cuanto a la probabilidad de que muchos niños manifiesten determinada conducta a cierta edad. Sin embargo, en estos casos lo que se busca es poder capturar la variabilidad, tanto áreas de posible rezago como las fortalezas. Este ha sido un punto de reiterado hincapié en la comunicación con los docentes ya que los indicadores no han sido exclusivamente pensados en términos de logros o hitos que el niño debe cumplir. Muy por el contrario, el INDI evalúa en una escala de frecuencia sobre la manifestación de una habilidad o indicador y sus puntuaciones son luego contrastadas contra baremos por edad en meses y nivel educativo, que ajusta la comparación con lo esperado para los niños de esa edad y nivel.

El INDI está compuesto por 52 ítems que conforman 4 dimensiones del desarrollo infantil: Desarrollo cognitivo, Desarrollo Motor, Desarrollo Socioemocional y Disposición hacia el aprendizaje. Las dimensiones Cognitiva y Socioemocional están a su vez compuestas por subescalas: la dimensión Desarrollo Cognitivo comprende los componentes de Lenguaje, Habilidades Lógico-Matemáticas, Descentramiento y Funcionamiento Ejecutivo. La dimensión Socioemocional posee las subescalas de Prosocialidad, Comportamiento Internalizante y Comportamiento Externalizante. Las dimensiones Motora y de Disposición hacia el aprendizaje, por su parte, son unidimensionales; es decir, que no presentan subescalas. Sus ítems exploran los

grandes aspectos de la dimensión, como motricidad fina y gruesa en el caso del desarrollo motor, o motivación, adaptación a rutinas, creatividad y hábitos de cuidado en la dimensión de actitudes hacia el aprendizaje. En la Figura 1 se puede ver de forma sintetizada los modelos.

	Dimensión	Componentes / Subescalas
	Desarrollo Cognitivo	Lenguaje Habilidades lógico matemáticas Descentramiento Funcionamiento ejecutivo
	Desarrollo Motor	Unidimensional (motricidad fina y gruesa)
	Desarrollo Socioemocional	Conducta Prosocial Comportamiento Internalizante Comportamiento Externalizante
	Disposición hacia el aprendizaje	Unidimensional (motivación, rutinas, creatividad, hábitos de cuidado personal)

Figura 1. Dimensiones y componentes del Inventario de Desarrollo Infantil.

Creación, validación y baremación del INDI (2015-2017)

La puesta en marcha del trabajo de campo para el desarrollo del INDI comenzó en el año 2015, donde se hicieron dos trabajos cualitativos de interacción con los inspectores y con maestros. En el primer estudio piloto con una versión extensa del INDI (77 ítems) participaron 674 niños de cuatro departamentos de Uruguay. En el 2016, se trabajó con 121 maestros y un total de 2404 niños y otra muestra más pequeña de validación por interjueces y de test-retest. En 2017 se construyó un baremo, esto es, establecer las puntuaciones típicas o normativas para la población de referencia. De esta forma, se trabajó con una muestra representativa uruguaya (3183 niños) del nivel 4 y 5 años de educación inicial, a partir de la evaluación extensiva con el INDI (364 maestros que completaron el INDI para 9423 niños uruguayos). Los indicadores psicométricos fueron muy buenos en general, así como la confiabilidad de test-retest y entre observadores (por ej. maestras y auxiliares que completaron el INDI para los mismos niños). Los resultados de la muestra representativa permitieron el desarrollo

de criterios para determinar baremos por funcionamiento en semestres por nivel (nivel 4 o nivel 5) estableciendo además puntos de corte en el desempeño de los niños y permitiendo definir perfiles en torno a los resultados de la evaluación. Mediante la digitalización del instrumento en la plataforma GURI (Gestión Unificada de Registros Informáticos) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) uruguaya, se pudo pensar la creación de un sistema de emisión de reportes automáticos de los resultados del INDI en distintos niveles: niño, grupo, centro y jurisdicción (región). De esta forma, en 2017 desarrollamos los pilotos de los reportes automáticos para niño y grupo (aula). Debido a la demanda por parte de los actores y al deseo de expandir la evaluación en la primera infancia se comienza ese año a trabajar en la adaptación del INDI para el nivel de 3 años, realizándose también el pilotaje de su primera versión.

Incorporación del INDI a una política pública de evaluación sistemática: universalización (2018-2019)

En 2018, por resolución de las autoridades educativas, se produce la universalización de la aplicación del INDI para los niveles de 4 y 5 años, pasando a formar parte de la política educativa nacional de evaluación. Este año fueron evaluados casi 74000 niños de la educación preescolar pública uruguaya en la toma de inicio de año y un número similar en la toma de fin de año. Durante ese año se trabajó intensamente en instancias de formación y capacitación con docentes en la evaluación con el INDI y se llegó a ofrecer el reporte de Centro dirigido a los directores de los jardines y escuelas. Se trabajó con la Inspección General de Educación Inicial y el cuerpo de inspectores para la producción del reporte de jurisdicción. También en 2018 se realizó la segunda validación del INDI para el nivel de 3 años. Asimismo, comenzó a funcionar una comisión interinstitucional de seguimiento a la implementación del INDI, con el fin de monitorear la evaluación de manera más cercana en el territorio y favorecer la implementación de respuestas a los distintos perfiles de agrupamientos de niños en base a las necesidades detectadas. Allí se estableció un protocolo de actuación conjunta entre los sistemas sanitario y educativo, para la derivación y

atención prioritaria de la población infantil que presenta mayores indicadores de riesgo en el desarrollo (al menos dos dimensiones con desempeños muy descendidos).

En 2019 fue el segundo año de implementación nacional del INDI, logrando una adhesión superior al 90% en la evaluación por parte de los maestros en la Toma de inicio de año. Esto incluye la versión para Nivel 3, cuyos datos nos servirán para establecer el baremo. Se continúa el trabajo de coordinación interinstitucional para la atención de la población inicialmente jerarquizada. Asimismo, se están desarrollando lineamientos iniciales para el estudio de la convergencia del INDI con otros instrumentos nacionales de evaluación del desarrollo infantil temprano (ej. Guía Nacional para la Vigilancia del Desarrollo del Niño y de la Niña menores a 5 años, aplicada en el contexto clínico pediátrico del sistema de salud) de modo tal de proyectarnos hacia la creación de un sistema nacional integrado de evaluación del desarrollo en la etapa 0 a 6. Es nuestro deseo que podamos centrar la mirada en el niño, más allá del prestador del servicio y que podamos dialogar entre los actores que trabajamos en evaluación, para mejorar la precisión del INDI y su potencial para la detección temprana de los riesgos y diseñar intervenciones oportunas y de mejor calidad.

Conclusiones

Este es el quinto año lectivo de presencia del INDI en las aulas de educación preescolar en Uruguay. En este periodo, la evaluación sistemática de la preparación para la escolarización se ha consolidado con un instrumento diseñado con el conjunto de actores del medio nacional, baremado por edad en meses y nivel y que ofrece reportes automáticos sobre el perfil de fortalezas y debilidades de cada niño, en cuatro grandes dominios del desarrollo.

Una vez que se ha dado esta consolidación, surgen nuevos desafíos, especialmente en lo que refiere a la atención oportuna de los niños que presentan perfiles de riesgo en el desarrollo. Estas acciones nos exceden como equipo técnico de la Universidad de la República: implican a los tomadores de decisiones en política

pública educativa, sanitaria y social en el país. Nuestro rol es reclamar esta atención, informar sobre las mejores prácticas desde nuestro ámbito de conocimiento y facilitar las formas de identificación de la población infantil con riesgo de sufrir una inadecuada transición a la escolaridad primaria.

Referencias

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73-97.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.
- Naciones Unidas (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. A/69/L.85 Nueva York. Naciones Unidas.
- OEI y SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (2008): Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Madrid, OEI.
- Unicef. (2012). School readiness: A conceptual framework. *New York. United Nations Children's Fund. UNICEF*, 2012.
- Vásquez Echeverría, A. & Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. En E. Huiare, A. Elgier & G. Clerici (Eds). *Pensar la Niñez. Psicología del Desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 155-174). Lima: Grijley.
- Vásquez Echeverría, A., Liz, M., Tomás, C., Andrade, V., Urrutikoetxea, A. & Moreira, K. (2016). El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en Educación Inicial: Análisis preliminares de la dimensión cognitiva. En Actas del 9no Foro de Lenguas (ANEP) (pp. 23-35). Montevideo: IMPO.

Acerca de los autores

Alejandro Vásquez Echeverría

Licenciado en Psicología por la Universidad de la República, Máster en Psicología por la Universidad de País Vasco y Doctor en Psicología por la Universidad de Porto. Actualmente se desempeña como Profesor Agregado en Facultad de Psicología, Universidad de la República. Sus principales intereses de investigación y actividad de enseñanza se centran en los procesos temporales en el desarrollo cognitivo la psicología cognitiva, el desarrollo en el ciclo vital y la evaluación psicológica. Participa en proyectos de investigación relacionados a los siguientes temas: El desarrollo de la capacidad para pensar en el futuro (previsión episódica) durante la etapa preescolar y escolar. Perspectiva temporal y Consideración de las consecuencias futuras. Preparación para la escolarización y evaluación psicológica del desarrollo, en el cual se enmarca la creación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI).

Contacto: avasquez@psico.edu.uy

Maite Liz

Licenciada en Psicología y Máster en Psicología y Educación por la Universidad de la República (Uruguay); Especialización y posgrado en Dificultades del aprendizaje escolar por la Universidad Católica del Uruguay; Profesora de inglés. Se ha desempeñado profesionalmente como psicóloga en el ámbito educativo (educación inicial y primaria) habiendo recibido el Premio *Ruderman* a la inclusión (2015) por el trabajo realizado integrando el Departamento Psicopedagógico del Instituto Yavne. Actualmente, se desempeña como Asistente en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (asociado al Programa Cognición) en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Sus principales intereses de investigación se centran en el estudio del desarrollo psicológico vinculado a los procesos educativos, específicamente en primera infancia e infancia, en relación a la transición entre la educación inicial y primaria y en el acompañamiento de la diversidad en el aula, particularmente desde los modelos de respuesta a la intervención.

STOP a las conductas que interrumpen mi tarea. El control inhibitorio en el aula.

Yesica Aydmune, Santiago Vernucci e Isabel Introzzi

En diversas situaciones de nuestra vida cotidiana nos encontramos ante la necesidad de frenar una conducta que se nos impone con fuerza, pero que resulta inadecuada para el contexto en el que estamos y para nuestros objetivos. Entre estas conductas podemos mencionar la pronunciación de una palabra que acostumbramos a decir pero que es inapropiada para la circunstancia; presionar la perilla de la luz cuando sabemos que el servicio de electricidad se encuentra momentáneamente cortado; hacer clic con el *mouse* aceptando la descarga de archivos que no deseamos, tras haber cliqueado reiteradamente ante otros mensajes; detener la tendencia a comer dulces cuando estamos cumpliendo una dieta de alimentos...

Podemos detener este tipo de conductas gracias a la participación de un proceso llamado *inhibición de la respuesta* (Friedman & Miyake, 2004). Como se adelantó antes, la función principal de la inhibición de la respuesta consiste en suprimir respuestas motoras preponderantes e inadecuadas. Este proceso se reconoce como parte de un conjunto más amplio de procesos cognitivos, denominados *funciones ejecutivas*, que intervienen en el control voluntario y con esfuerzo de pensamientos, conductas y emociones, con el objeto de dirigir el comportamiento hacia el logro de metas de relevancia personal (Diamond, 2013). De hecho, se sostiene que la inhibición de la respuesta es uno de los principales componentes ejecutivos, pues serviría como base para el surgimiento y desarrollo de otros procesos ejecutivos más complejos (Diamond, 2013, 2016; Miyake et al., 2000; Miyake & Friedman, 2012).

Ahora bien, ¿podemos detener en todas las ocasiones las conductas inadecuadas y prepotentes? Seguramente, al leer la lista de conductas descrita más arriba, usted recordó alguna situación en la cual no logró detener una respuesta

semejante. Así, nos hemos encontrado en alguna oportunidad intentando encender la luz cuando no hay servicio eléctrico, descargando archivos sin quererlo, comiendo chocolates cuando no debemos, o pronunciando palabras que nos acarrearán problemas. Entonces, utilizando la frase del recordado mentalista Tusam padre, es posible decir que la inhibición de la respuesta “puede fallar”. Las fallas en el funcionamiento inhibitorio pueden deberse a múltiples cuestiones. En primer lugar, es posible mencionar que existen diferencias de desempeño inhibitorio entre personas que se encuentran atravesando el mismo momento evolutivo. Estas diferencias se explican por una interacción compleja entre diversos factores entre los que se encuentran la identidad genética y aspectos ambientales como la nutrición, las pautas de crianza y la estimulación presente en el hogar y la escuela (Lipina & Sigman, 2011).

Existen otras circunstancias que pueden afectar de manera momentánea nuestro desempeño en una actividad que demanda fuertemente la inhibición de la respuesta, como la motivación, la fatiga y el ciclo circadiano. Respecto a las dos primeras, debido a que las actividades que demandan inhibición requieren de esfuerzo cognitivo y no se pueden realizar de manera automática, si no estamos motivados para realizarlas (si no está presente el objetivo o este no es relevante para el individuo); si estamos muy cansados por una actividad previa muy extenuante o por falta de horas de sueño, nuestro desempeño puede verse afectado (Aydmune & Introzzi, 2018; Cohen & Swerdlik, 2001; Hasher, Zacks, & May, 1999; Wong, Brower, Nigg, & Zucker, 2014). En relación a los patrones de activación circadianos, estos incluyen eventos fisiológicos como cambios en la temperatura corporal y en la secreción hormonal, que muestran picos y declives a lo largo del día. Algunos estudios indican que ciertos procesos cognitivos también siguen el ciclo circadiano, planteando por ejemplo que el desempeño de la inhibición de la respuesta varía según el momento del ciclo en el cual se evalúa. De este modo, personas con un pico de activación durante la mañana, mostraron mejores desempeños en una tarea de inhibición de la respuesta cuando ésta fue evaluada por la mañana; mientras que aquellas con picos de activación por la tarde presentaron mejores rendimientos en ese momento del día (Hasher et al., 1999, 2007).

También existen diferencias en el funcionamiento inhibitorio a lo largo del desarrollo. La inhibición de la respuesta tiene sus manifestaciones iniciales durante el primer año de vida. En la etapa preescolar experimenta notables mejoras, seguidas por cambios también importantes en los años que se corresponden con la escolaridad primaria. Durante la adolescencia continua su maduración y algunos autores sugieren que ésta se extiende hasta la adultez temprana; mientras que en la adultez tardía experimentaría un declive en su funcionamiento (Best & Miller, 2010; Garon, Bryson, & Smith, 2008; Tiego, Tiesta, Bellgrove, Pantelis, & Whittle, 2018; Vadaga, Blair, & Li, 2015).

De lo anterior, se desprenden dos postulados: El primero, que nuestro control inhibitorio puede fallar en todas las etapas del curso vital, debido a múltiples factores. El segundo, que durante la infancia esta capacidad se encuentra en pleno desarrollo, por lo que el desempeño inhibitorio de un niño aún no ha logrado el nivel adulto. Pese a ello, el desarrollo de la inhibición de la respuesta durante los años que se corresponden con la escolaridad primaria resulta fundamental para el rendimiento de los niños en diversos ámbitos. Por ejemplo, se ha encontrado que durante esta etapa la inhibición de la respuesta se vincula con variadas capacidades, tales como: el control en la ingesta de comida altamente calórica (Jiang, He, Guan, & He, 2016; Porter et al., 2017); el reconocimiento de palabras durante la lectura (Chiappe, Hasher, & Siegel, 2000); habilidades vinculadas al aprendizaje en matemáticas (Robinson & Dubé, 2013); el control de conductas repetitivas e inadecuadas, así como la alternancia de conductas en la resolución de tareas complejas (Brophy, Taylor, & Hughes, 2002); y la inteligencia fluida –es decir la capacidad para resolver problemas novedosos de manera independiente al conocimiento adquirido- (Michel & Anderson, 2009; Zhao, Chen, & Maes, 2016). Cotidianamente, observamos situaciones en las que la inhibición de la respuesta de los niños resulta importante para su desempeño en el ámbito escolar, por ejemplo, cuando les permite demorar una respuesta hasta que sea su turno para emitirla (Volckaert & Noël, 2015). Pensemos en otro ejemplo, como una clase de educación física en la que el docente transmite una secuencia de pasos para hacer un

tiro al arco en un partido de hándbol. Cuando el niño se dispone a reproducirla por primera vez, debe controlar los movimientos que habitualmente realiza (es decir, frenarlos, detenerlos), para poder en su lugar ejecutar los pasos indicados por el docente. Ello es posible gracias a la participación de la inhibición de la respuesta.

En base a lo anterior, es decir considerando: (a) el desarrollo que experimenta este proceso durante la infancia, (b) su vinculación con diversas habilidades y actividades cotidianas, y (c) el hecho de que la estimulación constituye uno de los factores que se asocian con su desempeño, se han desarrollado intervenciones sobre la inhibición de la respuesta. Las mismas tienen el objeto de optimizar su funcionamiento y con ello, el de otras capacidades relacionadas. Estas iniciativas se basan en la evidencia sobre la plasticidad cerebral y la posibilidad de modificar el funcionamiento ejecutivo a través de intervenciones cognitivas (Green et al., 2019; Strobach & Karbach, 2016). Al respecto, diferentes hallazgos indican que durante la infancia la plasticidad sería mayor, aumentando las probabilidades de generar efectos. Estos efectos podrían observarse sobre el proceso entrenado, sobre otras habilidades con las cuales éste se vincula. Ello a su vez, podría darse tanto al finalizar la intervención, como a largo plazo impactando en el desarrollo de dichas capacidades. Lo anterior resulta importante en tanto se entiende que un nivel inhibitorio bajo (aún sin presentar un déficit) puede vincularse a futuro con ciertas problemáticas, por ejemplo conductuales (Diamond, 2012). Por estos motivos, gran parte de las intervenciones han sido pensadas para población infantil (Diamond, 2012; Lipina & Segretín, 2015).

Dentro del conjunto de estas intervenciones –también llamadas *entrenamientos*– se destacan aquellas con un abordaje *basado en procesos*. Estas últimas involucran actividades que demandan de manera principal el proceso blanco de la intervención y que en general, aumentan su nivel de dificultad según el desempeño del participante. Las intervenciones se implementan de manera sistemática, a través de cierta cantidad de sesiones, durante un periodo de tiempo determinado (Jolles & Crone, 2012; Karbach & Unger, 2014; Rueda, Cómbita, & Pozuelos, 2016).

Si bien el fortalecimiento u optimización de la inhibición de la respuesta mediante entrenamientos con un abordaje basado en procesos se encuentra actualmente en investigación, los datos disponibles permiten extraer algunas ideas, que se describen a continuación:

Sobre los efectos del entrenamiento

Los resultados de los estudios en los que se entrena de manera específica la inhibición de la respuesta indican efectos sobre el desempeño del proceso entrenado. En otras palabras, los niños que trabajan con el entrenamiento propuesto muestran luego del mismo mejores desempeños en tareas de inhibición de la respuesta, en comparación con su desempeño de base y con el de grupos de niños que no recibieron la intervención (e.g., Aydmune, Lipina, & Introzzi, 2018; Zhao, Chen, Fu, & Maes, 2015; Zhao et al., 2016). Veamos entonces, qué tipo de actividades involucran estas intervenciones con el objeto de analizar luego si podemos implementarlas en el contexto escolar.

Sobre las actividades empleadas para entrenar la inhibición de la respuesta

Básicamente, se aprecian dos tipos de tareas utilizadas para el entrenamiento de este proceso inhibitorio: tareas *informatizadas* y *tradicionales*.

Tareas informatizadas.

Se trata de actividades diseñadas para correr a través de una computadora, son semejantes a un video juego, y se administran de manera individual (e.g., Aydmune et al., 2018; Zhao et al., 2016). Por ejemplo, en una de estas tareas, construidas en base al paradigma Go/no-go, se presenta en la consigna a un personaje llamado “Verdecito” quien desea armar un “pelotero” que contenga únicamente pelotas de color verde (pues el verde es su color preferido). Para lograrlo necesita la ayuda del participante, a quien se le solicita que atrape únicamente pelotas de este color (presionando la barra espaciadora cada vez que visualice en la pantalla una), dejando pasar las pelotas de

color violeta (Aydmune et al., 2018). La tarea aumenta su nivel de dificultad a partir de la reducción del tiempo entre estímulos y del aumento en la cantidad de ensayos con pelotas verdes (denominados ensayos *go*) previos al ensayo con pelota violeta (ensayos *no-go*). Según la literatura sobre el paradigma, esas dos condiciones demandan en mayor medida la inhibición de la respuesta y hacen que la actividad se vuelva más difícil (ver Ciesielski, Harris, & Coffey, 2004; Lindqvist & Thorell, 2008). En este caso, cada niño trabaja con una computadora, en sesiones de aproximadamente 10 minutos, una o dos veces por semana, a lo largo de dos meses (Aydmune et al., 2018). Entendemos que, en la actualidad y en nuestro medio, este tipo de intervenciones resultan factibles de ser administradas en el contexto escolar sólo bajo ciertas circunstancias. Por ejemplo, cuando se trabaja en equipo con un grupo de investigación que estudia los efectos de la intervención y aporta los recursos necesarios para ello; y/o cuando se cuenta con una política que acerca a cada estudiante una computadora en la cual instalar las actividades (e.g., Goldin et al., 2014).

Tareas tradicionales.

Se trata de actividades de lápiz y papel o juegos que implican movimientos corporales y/o gestuales, y pueden ser administradas individual o grupalmente. En este conjunto se destaca el juego “Simon dice” (e.g. Jian et al., 2016; Zhao et al., 2015), que se implementa de manera grupal (por ejemplo, con todos los estudiantes de un curso). Aquí, el coordinador enuncia una serie de órdenes (o comandos) que implican una determinada conducta (por ejemplo, levantar la mano derecha). Ante cada consigna, los niños deben ejecutar sólo aquellas que vayan precedidas por las palabras “Simon dice” (Bodrova & Leon, 2007), por lo que deben inhibir su tendencia a realizar las otras. Este tipo de actividades resultan “más ecológicas” y factibles de ser aplicadas en el contexto escolar. En las clases de educación física o en el cualquier otro espacio curricular, se podrían destinar momentos para aplicar estos entrenamientos, que no requieren de dispositivos tecnológicos para cada estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, actividades construidas en base al mismo paradigma experimental han sido desarrolladas con un formato informatizado y tradicional según las ventajas y desventajas a la hora de su administración. Tal es el caso de las actividades que se basan en el paradigma Stroop. De manera sintética, la tarea clásica *Stroop colores y palabras* (Stroop, 1935), consiste en una serie de palabras - rojo, azul, verde- en las que el color de la tinta con las que están escritas puede o no coincidir con el color que dice la palabra. En esta tarea, se debe denominar lo más rápidamente posible, e intentando no cometer errores, el color de la tinta en la que está escrita la palabra. Por ejemplo, ante la palabra “rojo” escrita con tinta azul, la respuesta correcta es “azul”. En personas con una lectura fluida, se genera un fuerte conflicto entre la lectura de la palabra y el nombre del color de la tinta, por lo que, para poder responder adecuadamente, resulta necesario inhibir la respuesta prepotente de lectura de la palabra. Sin embargo, este tipo de tareas no cumple su objetivo con personas que no adquirieron una lectura fluida, como por ejemplo en el caso de niños menores de 8 años, ya que para ellos la lectura de la palabra no constituye una conducta dominante, prepotente o habitual. Por este motivo, se desarrollaron otras versiones y tipos de tareas de Stroop que resultan adecuadas para estas edades tanto con un formato tradicional como con uno informatizado. En este sentido, en su programa de entrenamiento, Korzeniowski, Ison, y Difabio (2017) propusieron una actividad tradicional en la que se presentan figuras geométricas, como un triángulo rojo y un círculo verde. Durante los primeros ensayos los chicos tuvieron que nombrar las formas geométricas y su color, tal como las percibían. Luego de una serie de ensayos, se les pidió que dijeran “triángulo verde” cuando veían un triángulo rojo y “círculo rojo” ante un círculo verde. Este tipo de actividades resultan factibles de ser aplicadas en el contexto escolar, de hecho en el estudio mencionado se incluyen en el currículum escolar. Por su parte, Zhao y Jia (2018) desarrollaron una actividad informatizada en la que se presentan pares de opuestos, por ejemplo “día/ noche”. De este modo, se visualiza en la pantalla de la computadora, la imagen de un sol que habitualmente se vincula con el día y la imagen de una luna, asociada con la noche. Ante la figura del

sol, el participante debe presionar una tecla que dice “noche” y frente a la de la luna, la tecla que dice “día”. El aumento en la dificultad de la tarea puede darse a partir del incremento en la cantidad de pares de opuestos -lo cual se aplica a los dos formatos (e.g., Colombo & Lipina, 2005)- y por la reducción del tiempo entre estímulos – adecuada para las actividades informatizadas (Zhao & Jia, 2018).

En síntesis, a partir de lo anteriormente expuesto, es posible formular algunos postulados que pueden resultar de interés a la hora de pensar en la inhibición de la respuesta, su rol en el contexto académico y la posibilidad de intervenir sobre su funcionamiento:

- La inhibición de la respuesta resulta fundamental para diversas actividades a lo largo de todo el curso vital.
- Todos podemos experimentar fallas en el control inhibitorio debido a diversos factores.
- Durante la infancia este proceso se encuentra en desarrollo y su funcionamiento no alcanzó el nivel adulto.
- La inhibición de la respuesta suprime conductas inadecuadas para nuestros objetivos, por lo tanto, estos deben estar presentes.
- La inhibición de la respuesta puede ser modulada mediante actividades de estimulación o entrenamiento, desarrolladas para su optimización.
- Existen actividades de entrenamiento de la inhibición de la respuesta que pueden ser aplicadas en el contexto escolar. Es importante planificar su administración, ya que se deben aplicar de manera sistemática, a través de una serie de sesiones, a lo largo de un lapso de tiempo determinado; y su nivel de dificultad debe ajustarse según el desempeño del participante.

Referencias

- Aydmune, Y., & Introzzi, I. (2018). Inhibición: una función ejecutiva difícil de medir. Algunas problemáticas en relación con las pruebas de inhibición informatizadas. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 18(2), 7-25.
- Aydmune, Y., Lipina, S., & Introzzi, I. (2018). Tarea de entrenamiento de inhibición de la respuesta para niños escolares: diseño, implementación y análisis de transferencia. Un estudio piloto. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(2), 1-18.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- Bodrova E. & Deborah J. Leong. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Brophy, M., Taylor, E., & Hughes, C. (2002). To go or not to go: inhibitory control in "hard to manage" children. *Infant and Child Development*, 11(2), 125–140.
- Chiappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition*, 28(1), 8–17.
- Ciesielski, K. T., Harris, R. J., & Cofer, L. F. (2004). Posterior brain ERP patterns related to the go/no-go task in children. *Psychophysiology*, 41(6), 882–892.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001) *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a la pruebas y a la medición*. México: Mc Graw-Hill.
- Colombo, J.A., & Lipina, S.J.(2005) *Hacia un Programa Público de Estimulación Cognitiva Infantil. Fundamentos, Métodos y Resultados de una Experiencia de Intervención Preescolar Controlada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
- Diamond, A. (2016) Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In Griffin, J., McCardle, P. and Freund, L. (ed) *Executive Functions in Pre-school Age-Children. Integrating Measurement, Neurodevelopment and Translational Research*, (pp 11-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101-135.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Goldin, A.P., Hermida, M.J., Shalom, D.E., Costa, M.E., Lopez-Rosenfeld, M., Segretin, M.S., Fernández-Slezak, D., Lipina, S.J., & Sigman, M. (2014) Far transfer to

- language and math of a short software-based gaming intervention. *PNAS* 111 (17), 6443–6448.
- Green, C. S., Bavelier, D., Kramer, A. F., Vinogradov, S., Ansorge, U., Ball, K. K., ... & Facoetti, A. (2019). Improving methodological standards in behavioral interventions for cognitive enhancement. *Journal of Cognitive Enhancement*, 3(1), 2-29.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. In A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, A., & J. Towse (Eds.), *Variation in working memory* (pp. 227-249). New York: Oxford University Press.
- Hasher, L., Zacks, R.T., & May, C.P. (1999) Inhibitory control, circadian arousal and age. En D. Gopher & A. Koriat (eds.) *Attention and Performance XVII* (pp 653-675). Cambridge, MA: MIT press.
- Jiang, Q., He, D., Guan, W., & He, X. (2016). “Happy goat says”: The effect of a food selection inhibitory control training game of children’s response inhibition on eating behavior. *Appetite*, 107(1), 86-92.
- Jolles, D. D., & Crone, E. A. (2012). Training the developing brain: A neurocognitive perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(76), 1-12.
- Karbach, J., & Unger, J. (2014) Executive control training from middle childhood to adolescence. *Frontiers in Psychology*, 5(390), 1-14.
- Korzeniowski, C., Ison, M. S., & Difabio, H. (2017). Group cognitive intervention targeted to the strengthening of executive functions in children at social risk. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 34-45.
- Lindqvist, S., & Thorell, L. B. (2008). Brief report: manipulation of task difficulty in inhibitory control tasks. *Child Neuropsychology*, 15(1), 1-7.
- Lipina, S. & Sigman, M (Eds.) *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107-116.
- Michel, F. & Anderson, M. (2009). Using the antisaccade task to investigate the relationship between the development of inhibition and the development of intelligence. *Developmental Science*, 12, 272-288.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

- Porter, L., Bailey-Jones, C., Priudokaite, G., Allen, S., Wood, K., Stiles, K., ... & Lawrence, N. S. (2017). From cookies to carrots; the effect of inhibitory control training on children's snack selections. *Appetite*.
- Robinson, K. M., & Dubé, A. K. (2013). Children's additive concepts: Promoting understanding and the role of inhibition. *Learning and Individual Differences*, 23, 101-107.
- Rueda, R., Cómbita, L., & Pozuelos, J. (2016). Childhood and Adolescence. En T. Strobach, & J. Karbach (Eds.) *Cognitive Training An Overview of Features and Applications*, (pp 33-44). New York: Springer
- Strobach, T. & Karbach, J. (2016) *Cognitive Training An Overview of Features and Applications*. New York: Springer
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of experimental psychology*, 18(6), 643.
- Tiego, J., Testa, R., Bellgrove, M. A., Pantelis, C., & Whittle, S. (2018). A hierarchical model of inhibitory control. *Frontiers in psychology*, 9, 1339.
- Vadaga, K. K., Blair, M., & Li, K. Z. H. (2015). Are age-related differences uniform across different inhibitory functions? *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 71(4) 641–649. oi: 10.1093/geronb/gbv002
- Volckaert, A. M. S., & Noël, M. P. (2015). Training executive function in preschoolers reduce externalizing behaviors. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1), 37-47.
- Wong, M. M., Brower, K. J., Nigg, J. T., & Zucker, R. A. (2010). Childhood sleep problems, response inhibition, and alcohol and drug outcomes in adolescence and young adulthood. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 34(6), 1033-1044.
- Zhao, X., & Jia, L. (2018). Training and transfer effects of interference control training in children and young adults. *Psychological research*, 1-12.
- Zhao, X., Chen, L., & Maes, J. H. (2016). Training and transfer effects of response inhibition training in children and adults. *Developmental Science*, 20(6), 1-12.
- Zhao, X., Chen, L., Fu, L., & Maes, J. H. (2015). "Wesley says": a children's response inhibition playground training game yields preliminary evidence of transfer effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1-7.

Acerca de los autores



Yesica Aydmune

Licenciada y Doctora en Psicología, Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e integrante de diferentes proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Área de trabajo: Entrenamiento de las Funciones Ejecutivas. Entrenamiento y evaluación de las funciones ejecutivas durante la infancia. Estudio del funcionamiento ejecutivo a lo largo del desarrollo. Integrante del Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT).

Contacto: yesicaaydmune@gmail.com



Santiago Vernucci

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, UNMDP. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e integrante de diferentes proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Área de trabajo: Entrenamiento de la Memoria de Trabajo en niños de edad escolar. Integrante del Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT).



Isabel Introzzi

Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología. Especialista en Neuropsicología Clínica. Investigadora Independiente CONICET. Docente regular de la cátedra de Instrumentos I en la Facultad de Psicología (UNMDP). Área de trabajo: Estudio en el ciclo vital de las Funciones Ejecutivas, y desarrollo de técnicas para su evaluación. Directora de Proyectos de investigación en la UNMDP.

Que la gota no rebalse el vaso. Estrategias para ayudar a la memoria de trabajo en el aula

Santiago Vernucci y Yesica Aydmune

Le proponemos resolver un problema. Para hacerlo, intente no usar más que su mente. El problema es el siguiente: *Si 9 personas logran terminar un trabajo en 6 días, ¿cuántas personas se necesitarán para lograr terminarlo en medio día?*

¿Pudo resolverlo? ¿Le resultó difícil? (La respuesta se encuentra en la nota al pie de página¹). Pero, más importante que si logró dar o no con el resultado correcto ¿logra identificar qué es lo que tuvo que hacer para llegar a la respuesta? Para resolver el problema propuesto no solo debe poder identificar la información relevante, decidir qué operación llevar a cabo e implementarla, sino que además necesita poder retener la información importante, a medida que avanza en los diferentes pasos hasta dar con la solución. Podemos decir que lo que le ha permitido resolver mentalmente este problema es su memoria de trabajo.

¿Qué es la memoria de trabajo?

Una de las definiciones que resulta más frecuente en la literatura señala que es posible entender a la memoria de trabajo como un sistema cognitivo complejo, de capacidad limitada, que se encarga de mantener información en un estado activo, de fácil acceso, mientras que se procesa nueva información de manera simultánea (Baddeley, 2012). Dicho de un modo más sencillo, la memoria de trabajo representa nuestra capacidad para trabajar con información de manera consciente. Es decir que esa información está en nuestra mente, le estamos prestando atención concentrándonos en ella, ignorando posibles distractores y destacándola del resto de

¹ La respuesta correcta es 108.

la información disponible en el ambiente. Pero no solo tenemos esta información disponible, sino que además estamos haciendo algo con ella: la manipulamos, la procesamos, la actualizamos (Alloway & Alloway, 2013). Podemos considerar como una metáfora posible, que la memoria de trabajo representa nuestro pizarrón o espacio de trabajo mental (Canet Juric & Burin, 2016).

Al permitirnos almacenar y procesar simultáneamente información, la memoria de trabajo juega un rol fundamental en numerosas actividades complejas. En especial, durante la niñez tiene gran importancia en el aprendizaje y desempeño académico (Alloway & Copello, 2013; Swanson & Alloway, 2012). En este sentido, tiene un papel importante en la adquisición y desarrollo de la lectura, así como de las habilidades matemáticas.

Respecto de la lectura, se ha destacado que la memoria de trabajo interviene en etapas tempranas en las que la decodificación aún no resulta fluida. El almacenamiento y procesamiento simultáneo de la información es requerido en gran medida dado que aún no se aplican de manera eficiente reglas de correspondencia grafema-fonema, requiriendo que las letras sean secuencialmente convertidas a sonidos y luego integradas (Peng et al., 2018). Además, en etapas más avanzadas, al momento de comprender un texto la memoria de trabajo interviene posibilitando mantener de manera activa las representaciones más relevantes del texto, además de la información recuperada de la memoria a largo plazo (e.g., el significado de las palabras) para facilitar su integración con las representaciones activas (Canet Juric, Urquijo, Richard's, & Burin, 2009; Swanson & Alloway, 2012). De esta manera, el lector es capaz de generar una representación integrada del sentido del texto, para lo que debe efectuar la doble tarea de procesar y mantener información activa en la memoria de trabajo (Abusamra, Cartoceti, Raiter, & Ferreres, 2008; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

En matemáticas, la memoria de trabajo interviene cuando la resolución de un problema implica almacenar de manera temporaria información, mientras que se realiza un procesamiento simultáneo (Cragg & Gilmore, 2014). Por ello se ha destacado su rol en la identificación y construcción de la representación del problema, en el

mantenimiento de la información relevante durante el proceso de su resolución, así como en el almacenamiento y recuperación de los resultados parciales (Cragg, Keeble, Richardson, Roome & Gilmore, 2017). Resulta importante considerar que los niños requieren en mayor medida la intervención de la memoria de trabajo en la resolución de problemas matemáticos, en comparación a los adolescentes y adultos, debido a que las estrategias específicas son menos automáticas y eficientes (Raghubar, Barnes, & Hecht, 2010).

Límites de capacidad de la memoria de trabajo

Además de intervenir en diversos dominios permitiendo almacenar y procesar simultáneamente información relevante, un aspecto que tiene importantes efectos es que de la memoria de trabajo es un proceso de capacidad limitada. Este último aspecto resulta crucial, ya que tiene importantes efectos en el desempeño cotidiano, y es al que hace referencia el título de este trabajo. Veremos que en ocasiones, la capacidad de la memoria de trabajo “rebalsa”, ya que no puede contener toda la información con la que se supone que debería operar. Es decir que nuestra capacidad para trabajar con información de manera consciente es limitada, y podríamos decir *fuertemente* limitada. En este sentido, la memoria de trabajo enfrenta dos límites básicos en su capacidad. Por un lado, es limitada la *cantidad* de información que podemos mantener simultáneamente activa. Somos capaces de retener solo unas pocas representaciones inconexas (alrededor de cuatro; Cowan, 2010), a menos que integremos esas representaciones en otras con mayor información (e.g., en lugar de recordar la serie de dígitos “4, 7, 3, 1, 2, 8” siendo cada uno un elemento individual, es más eficiente agrupar la información y recordarla como “47, 31, 28”). Por otro, el *tiempo* en el que la información permanece activa, sin desvanecerse a menos que focalicemos nuestra atención sobre ella, es de no más de 30 segundos (Cowan, 2014). Es decir que si la información relevante no está presente en el ambiente (e.g., una consigna presentada oralmente pero que no es pasada por escrito) y no la mantenemos activa “refrescándola” frecuentemente, es probable que esta información se pierda de nuestra

memoria de trabajo. De estas consideraciones respecto de los límites de capacidad se desprende que si la cantidad de información con la que estamos operando es demasiada y/o si no le prestamos suficiente atención, entonces se verá afectado nuestro desempeño.

Por ello, las diferencias que existen entre las personas respecto de su capacidad de memoria de trabajo inciden sobre el aprendizaje y desempeño académico: quienes tienen una mayor capacidad están en mejores condiciones de almacenar y procesar simultáneamente información relevante para la actividad que estén desarrollando, logrando un mejor rendimiento. Sin suficiente capacidad de memoria de trabajo, la información relevante puede perderse antes de que se la integre de manera coherente, con sentido (Cowan, 2014; Swanson & Alloway, 2012). Asimismo, existen marcadas diferencias en el funcionamiento a lo largo del desarrollo, ya que la memoria de trabajo incrementa de manera sostenida su capacidad a lo largo de la edad escolar. Conforme aumenta la edad, los niños están en condiciones de almacenar y procesar simultáneamente una mayor cantidad de información (Alloway, Gathercole, & Pickering, 2006; Canet Juric & Burin, 2016).

¿Cómo afectan los límites de la memoria de trabajo al rendimiento escolar?

Según Dehn (2008, p. 297): “de todos los ambientes en los que funcionan los humanos, el de aprendizaje es el más notorio por la sobrecarga continua de la memoria de trabajo. Más allá de la capacidad de memoria de trabajo del alumno, la estructura y las prácticas en el aula típica superan la capacidad de memoria de trabajo del alumno muchas veces al día”. Esto significa que es frecuente que las actividades escolares cotidianas presenten una cantidad de contenidos y lo hagan a un ritmo tal que la posibilidad de almacenarlos y procesarlos simultáneamente se vea sobrepasada. Es decir que se vuelve tremendamente difícil poder operar de manera consciente con la información relevante para las actividades de aprendizaje.

Esto sucede cuando las actividades suponen almacenar y procesar una gran cantidad de información, en particular si resulta arbitraria y los niños no pueden

relacionarla a contenidos previos. Por ejemplo, en situaciones que requieren recordar y seguir adecuadamente instrucciones complejas, o bien recordar oraciones extensas que deben ser pasadas por escrito, ser capaces de identificar el punto alcanzado en el desarrollo de tareas que implican múltiples pasos (e.g., copiar una serie de oraciones directamente del pizarrón; Gathercole & Alloway, 2007). Esta situación no mejora si consideramos que el aula es un ambiente complejo, cargado de distractores. Usualmente hay una gran cantidad de elementos que resultan innecesarios o que pueden potencialmente obstaculizar la tarea en curso, como carteles coloridos en las paredes o los compañeros hablando, que suponen un esfuerzo adicional si lo que se necesita es poder mantener la atención sobre la información relevante a la tarea. De esta manera, si la memoria de trabajo resulta sobrecargada por las demandas de las actividades, o por distracciones, la información se pierde y no es posible llevarlas a cabo de manera adecuada (Gathercole, Durling, Evans, Jeffcok, & Stone, 2008). Al verse limitada la posibilidad de realizar de manera adecuada estas actividades, la memoria de trabajo puede actuar como un “cuello de botella” para la adquisición y elaboración de nueva información, lo que dificulta el desempeño y aprendizaje académico (Alloway, 2006; Gathercole, 2004).

Es clave tener en cuenta que es posible identificar si las demandas de las actividades resultan excesivas para la memoria de trabajo de los niños. Algunas conductas, que suelen ser confundidas con desinterés, baja motivación, o incluso distractibilidad, nos alertan respecto de una sobrecarga de este proceso (Alloway, Gathercole, Kirkwood, & Elliott, 2009; Gathercole & Alloway, 2007). Por ejemplo, resultan indicadores de sobrecarga de la capacidad de la memoria de trabajo, si el niño:

- Recuerda información relevante de modo incompleto, por ejemplo olvida alguna palabra en una oración.
- Le cuesta seguir una instrucción o consigna, recordando solo una parte de la secuencia de pasos que debía realizar, u olvidando el contenido de la consigna.
- No logra organizar de manera adecuada la información que requiere para completar una actividad.

- Tiene dificultades para seguir los diferentes pasos de una actividad en el aula, por ejemplo, repitiendo u omitiendo pasos.
- Se detiene completamente durante actividades que requieren llevar a cabo una secuencia ordenada de pasos.
- Abandona las actividades antes de completarlas.

Si encontramos estas conductas, entonces es posible que la demanda de las actividades en términos de la información que debe ser almacenada y procesada simultáneamente resulte excesiva, y en consecuencia deba implementarse alguna estrategia para ser reducida.

¿Qué estrategias existen para evitar sobrecargar la memoria de trabajo de los niños?

Afortunadamente, es posible beneficiar el funcionamiento de este proceso en el aula, y en consecuencia la capacidad de operar de manera consciente con información relevante para el aprendizaje. Tanto si se han identificado conductas como las anteriormente mencionadas, como si las mismas aún no han tenido lugar, las estrategias que se presentan a continuación favorecen el funcionamiento de la memoria de trabajo, evitando posibles sobrecargas. Debemos tener presente que si restamos complejidad al entorno en el que la memoria de trabajo debe operar, vamos a favorecer su funcionamiento (Alloway & Alloway, 2013; Dehn, 2008; Gathercole & Alloway, 2007). Por ello, es necesario tratar de reducir las demandas sobre la memoria de trabajo siempre que sea posible, lo que evita posibles fallos que se manifiestan en conductas como las señaladas. Algunas estrategias posibles de ser implementadas en el aula son:

- **Reducir la cantidad total de contenidos que deben ser almacenados temporalmente.** Por ejemplo, presentando oraciones más cortas.
- **Aumentar el grado de familiaridad del material a ser recordado.** La información relevante para la tarea en curso puede ser procesada con mayor facilidad si el niño cuenta con contenidos previos con los que relacionarla.

- **Simplificar las estructuras lingüísticas que se utilicen, tanto en los contenidos como al momento de presentar consignas e instrucciones.** Estructuras más sencillas requieren almacenar y procesar simultáneamente menos cantidad de información. Es clave presentar indicaciones, consignas o instrucciones en secuencias que sean manejables para el niño, de manera que comprender contenidos, consignas e instrucciones no exceda la capacidad disponible.
- **Estructurar las actividades que implican múltiples pasos sucesivos en pasos independientes, siempre que sea posible.** Las actividades que para su resolución impliquen una sucesión de múltiples pasos, deben ser presentadas de manera tal que dichos pasos puedan ser reconocidos claramente en una secuencia, y cuya resolución sea identificable. Por ejemplo, enumerando cada paso y presentándolo en el pizarrón de manera sintética. De esta manera, el niño puede darse cuenta de cuál es el punto de la secuencia en que se encuentra, cuál es el grado de completud alcanzado en la actividad y qué es lo que debe hacer a continuación, en función de su resolución.
- **Utilizar soportes externos como “ayudas de memoria”.** Por ejemplo, carteles con información clave para las actividades. Se debe estimular su uso, para que la información sea encontrada con facilidad y no desvíe la atención de la tarea en curso.
- **Limitar la cantidad de distractores en el ambiente.** Por ejemplo, en relación a las “ayudas de memoria” es posible que generen un efecto contraproducente si son demasiadas, o si los niños no están habituados a su correcto uso. Si los niños deben hacer un esfuerzo en buscar activamente la información necesaria entre muchas alternativas posibles, entonces posiblemente tengan dificultades al momento de retomar la tarea desde donde la habían interrumpido.
- **Evitar información accesorio, irrelevante, siempre que sea posible.** Esto reduce demandas de procesamiento, ya que el niño debe hacer un menor

esfuerzo para identificar qué es lo realmente relevante para la actividad en curso.

- **Estimular la repetición de la información presentada, para que no se desvanezca de la memoria, “refrescándola” de manera frecuente.** Si bien esto requiere mínimo esfuerzo en adultos, los niños menores a 8 años no usan esta estrategia para evitar perder información relevante (Dehn, 2008; Pickering, 2001). Repetirse a uno mismo la información importante permite mantenerla en un estado activo, evitando su decaimiento. Por tanto, una estrategia muy sencilla pero a la vez muy efectiva es animar a los niños (en especial a los más pequeños) a que repitan “en sus cabezas” la información que necesitan recordar, para que permanezca disponible.

Algunas consideraciones finales

Reconocer que la memoria de trabajo es un proceso sumamente importante, en particular en diversas actividades académicas, y que además tiene marcados límites de capacidad, son cuestiones que deberían estar presentes al momento de llevar a cabo las tareas escolares cotidianas. Este capítulo breve busca destacar que es probable que las actividades escolares típicas logren sobrecargar la capacidad de la memoria de trabajo y que cuando esto sucede el desempeño se ve claramente dificultado. Frente a esta situación, existe una serie de estrategias -que no suponen demasiada complejidad en su aplicación- que posibilitan aliviar esta demanda de recursos de almacenamiento y procesamiento. Esperamos que estos contenidos sintéticamente presentados permitan a los lectores idear e implementar estrategias que favorezcan un mejor funcionamiento de la memoria de trabajo de los niños en el aula, lo que seguramente les permitirá alcanzar un mejor desempeño en las actividades de aprendizaje cotidianas.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352–361.
- Alloway, T. P. (2006). How does working memory work in the classroom? *Educational Research*, 1(4), 134–139.
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2013). *The working memory advantage*. Nueva York, EE.UU.: Simon & Schuster.
- Alloway, T. P., & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30(2), 105–118.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable? *Child Development*, 77(6), 1698–1716.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80(2), 606–621.
- Baddeley, A. D. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29.
- Canet Juric, L., & Burin, D. I. (2016). La memoria de trabajo: escritorio, pizarra, energía mental. En I. Introzzi & L. Canet Juric (Eds.), *¿Quién dirige la batuta? Funciones Ejecutivas: herramientas para la regulación de la mente, la emoción y la acción*. (pp. 25-35). Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Canet Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. M., & Burin, D. I. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99–111.
- Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 51–57.
- Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review*, 26(2), 197–223.
- Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 63–68.
- Cragg, L., Keeble, S., Richardson, S., Roome, H. E., & Gilmore, C. (2017). Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement. *Cognition*, 162, 12–26.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning. Assessment and intervention*. Hoboken, NJ, EE.UU.: John Wiley & Sons.

- Gathercole, S. E. (2004). Working memory and learning during the school years. *Proceedings of the British Academy*, 125, 365–380.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P. (2007). *Understanding working memory: A classroom guide*. Londres, Reino Unido: Harcourt Assessment.
- Gathercole, S. E., Durling, E. Evans, M., Jeffcok, S., & Stone, S. (2008). Working memory abilities and children's performance in laboratory analogues of classroom activities. *Applied Cognitive Psychology*, 22(8), 1019-1037.
- Oakhill, J. V, Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., ... Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48–76.
- Pickering, S. J. (2001). The development of visuo-spatial working memory. *Memory*, 9(4–6), 423–432.
- Raghubar, K. P., Barnes, M. A., & Hecht, S. A. (2010). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 110–122.
- Swanson, H. L., & Alloway, T. P. (2012). Working memory, learning, and academic achievement. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 1, pp. 327–366). Washington DC, EE.UU.: American Psychological Association.

Acerca de los autores



Santiago Vernucci

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, UNMDP. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e integrante de diferentes proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Área de trabajo: Entrenamiento de la Memoria de Trabajo en niños de edad escolar. Integrante del Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT).

Contacto: santiago.vernucci@gmail.com



Yesica Aydmune

Licenciada y Doctora en Psicología, Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e integrante de diferentes proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Área de trabajo: Entrenamiento de las Funciones Ejecutivas. Entrenamiento y evaluación de las funciones ejecutivas durante la infancia. Estudio del funcionamiento ejecutivo a lo largo del desarrollo. Integrante del Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT).

¡Corrígeme que me gusta! Enseñando a afrontar y tolerar las frustraciones

Bibiana Martínez

Todos aquellos que nos encontramos vinculados a la educación, formal o informal, sabemos que en la actualidad no es suficiente formar a nuestros niños en el manejo de la información, el análisis y elaboración de contenidos; sino que es imprescindible ocuparnos también del desarrollo de competencias que les sirva para la vida.

Sin proyectarnos muy lejos en el futuro, ya en el transcurso del proceso formativo, solemos señalar con preocupación la falta de tolerancia a la frustración, la desmotivación, la inconstancia, las fallas en la habilidad para resolver problemas, la falta de autoconfianza para aceptar desafíos, la dificultad para ser flexibles y aprender cosas nuevas, en los alumnos de primaria, secundaria e incluso, universitarios.

Estas competencias y habilidades, entre otras, son herramientas fundamentales para la vida personal y laboral en el mundo actual. Así, necesitamos complementar el contenido o la información (cada vez más al alcance de la mano), con la enseñanza de habilidades socio-emocionales.

Dentro de ellas, la tolerancia a la frustración y capitalizar el error dentro del proceso de aprendizaje, suelen ser las menos desarrolladas en el alumnado. Muchos niños no logran manejar con inteligencia emocional sus equivocaciones, errores o fracasos. De acuerdo a la intensidad de la frustración y a sus características personales, la reacción podrá ser de molestia, evasión, ansiedad, angustia, rabia... Podrán asumir una postura competitiva, rígida; hiperexigente; o abandonar rápidamente el territorio frente a la mera anticipación de un obstáculo.

Cuando nuestras expectativas y nuestras realidades no coinciden, nos frustramos. Por lo tanto, tolerar la frustración es, sin ninguna duda, comprender que

la equivocación es parte del desarrollo y aprender a gestionar los errores de una manera eficaz. Esta actitud fortalecedora implica una auto-valoración positiva en todo momento y lugar, sin importar la opinión, el juicio o la crítica de los demás como un elemento determinante de nuestras acciones.

¿Qué lugar le estamos dando los adultos a los errores?

Considerar el error como parte inseparable del aprendizaje, es una lección que debe enseñarse. Implica pasar de una concepción del error como “fracaso personal” a otra concepción más contextual, transitoria; entendida como la habilidad para analizar y aprender de los errores, siendo capaces de persistir en nuestro objetivo.

Como adultos, solemos decirle a los niños que hay que aprender de las equivocaciones, pero la realidad es que a la mayoría de ellos les da miedo equivocarse y ese sentimiento no los ayuda para seguir experimentando, tomar riesgos o superar desafíos. Sabemos la importancia de este aprendizaje para su crecimiento y maduración emocional, repetimos el mensaje; pero no siempre logramos acompañarlo de conductas y/o actitudes que lo confirmen.

Desde las familias, muchos padres suelen anticipar y/o resolver situaciones por sus hijos, tratando de allanarles un camino sin obstáculos; algunos transmiten impaciencia o intolerancia; otros, se enfocan únicamente en los resultados y señalan lo que faltó o está mal sin valorar en la misma medida aquello que se logró o estuvo bien...

Desde las aulas, solemos dar el mismo mensaje cuando al hacer una pregunta a la clase privilegamos las respuestas correctas, ignorando las erróneas o imprecisas (ideales para reflexionar acerca de lo que no se tuvo en cuenta o se necesita corregir); cuando centramos el foco en el resultado, en lugar de ponerlo en el proceso y el esfuerzo; cuando premiamos la rapidez; o consideramos la evaluación sólo en términos de la información adquirida.

Es tarea de los adultos redefinir los fallos/equivocaciones como una oportunidad de crecimiento personal; donde niños y adolescentes aprendan a sentirse

orgullosos de sus esfuerzos y habilidades importantes para la vida tales como la paciencia, la determinación, la toma de decisiones, la solución de problemas, y el pensamiento flexible.

¿Qué estrategias podemos desarrollar en el aula para aprender a valorizar el error como fuente de mejora?

Naturalice el error

Normalmente cuando aparece el miedo al fracaso (en niños y adultos), aparecen pensamientos negativos haciendo que las fuerzas se reduzcan y el potencial quede escondido. Este miedo paraliza y puede hacer que los niños se sientan débiles y fracasados; adoptando una postura defensiva basada en la convicción de ser criticados o que las personas queridas le retirarán automáticamente su cariño si fracasan.

A causa de este temor, los niños experimentan una ansiedad debilitante antes de tomar una prueba, competir en un deporte o ser parte de una presentación artística. Debido a esta ansiedad los niños, en general, participan menos en todo, no ponen su mayor esfuerzo en las diversas actividades, no toman riesgos y no alcanzan nunca un éxito total. Accidentes, enfermedades, materiales olvidados o perdidos, la aparente falta de interés o motivación o el rechazo directo a tomar parte en algo, son formas muy comunes mediante las cuales pueden evitar el fracaso y mantener intacta su estima personal y social.

Es necesario que los docentes trabajemos para que los niños puedan responder de forma positiva a la frustración y a la decepción, sólo de este modo podrán aprender de la experiencia y perseguir sus metas con determinación.

¿COMO?

Diferencie entre fracasar en una tarea y ser un fracaso como persona: El niño debe saber que el fracaso no es un reflejo negativo de sí mismo como persona.

Cuente y comparta tus propias experiencias: Es importante que el niño sepa que el miedo al fracaso y no llegar a los objetivos no es algo que le sucede sólo a él. Dé el ejemplo, comente las cosas que hizo para superar sus malos momentos y qué cosas aprendió en el camino.

Revalorice el error: Enseñe cómo muchas veces un error con respecto a algún objetivo que nos hayamos propuesto, puede resultar provechoso (descubrimiento de América, de la penicilina, de los Rayos X, el plástico, etc)

Enfatice la actitud ante el error: Resalte la práctica y la actitud de no dejarse vencer; de seguir intentándolo, como la clave fundamental de los diferentes aprendizajes (caminar, andar en patines, en bicicleta, aprender a leer, la cursiva, etc).

Cambie su lenguaje

Es fundamental tomar conciencia del lenguaje que empleamos y regular nuestras palabras. Ellas nos enseñan a ver y encontrar el lado positivo de aquello que nos sucede. Las palabras nos ayudan a proyectar nuestra vida y a entender nuestra propia historia.

El lenguaje dirige nuestros pensamientos a caminos concretos; de alguna manera, nos ayuda a crear nuestra propia realidad; forjan nuestra forma de ver el mundo, potenciando o limitando nuestras posibilidades. Construimos nuestra personalidad palabra a palabra.

Un lenguaje negativo comprime, reduce el campo de visión del mundo. Los mensajes negativos obstruyen el desarrollo personal y la adquisición de nuevos aprendizajes, conduciéndonos a un círculo de desesperanza; aportándonos a los niños

una sensación de fracaso, desidia o impotencia. Frases como *“reprobaste”, “no alcanzó”, “lo has hecho mal”, “es muy complicado para ti”*, por ejemplo, crean un tipo de reacciones neurológicas y físicas que nos restan energía y nos hacen entrar en una espiral de desmotivación.

Un lenguaje positivo nos facilita un bienestar emocional, nos aporta motivación e interés para el crecimiento personal. También aporta al cerebro la capacidad de ser más rápido, estar más atento, más concentrado; buscar recursos creativos. Brinda energía para abrirse al mundo y buscar alternativas de solución. Frases como *“qué ejercicio sabrás hacer mejor de este tema”, “piensa cómo puedes mejorar lo que has hecho ¿quieres que te ayude?”*, refuerzan positivamente y motiva la curiosidad.

¿COMO?

Háblele del mensaje que envía su cerebro: Pídale al niño que esté consciente de los mensajes que su cerebro le está enviando (diálogo interno). Si él dice: *“Mi cerebro me dice que no puedo hacer esto”*, anímelo a que envíe a su cerebro otro mensaje como: *“Esto podría ser difícil, pero creo que puedo hacerlo”*; *“esto no me salió como esperaba, puedo entonces probar con otra cosa”*. Inicialmente puede facilitar un soporte visual con estas autoafirmaciones para que tenga a la vista, para luego retirarlo una vez que el niño ya las tenga incorporadas como parte de su rutina.

Modifica la forma de corregir: Cuando un alumno no ha logrado un objetivo, utiliza un *“todavía no”*, en vez de una nota baja.

Refuerce la competencia

Cuando un niño se enfrenta a una nueva actividad que es complicada, se usa un reforzamiento de la competencia para desencadenar el recuerdo de una actividad parecida que el niño hizo bien en el pasado. Cuando él lo recuerda, vuelve a sentir la confianza y alegría que sintió haciendo esa actividad en aquel momento. Tan solo *pensar* en ese logro pasado puede reducir la ansiedad ante una nueva actividad.

Si un alumno *piensa* que la actividad será difícil, si cree que *no puede* hacerlo, en su cerebro se estimulará la función de escape, incluso en tareas que él *sí puede* realizar. Su voz interior gritará: “¡Esto va a ser complicado para mí! ¡Debo huir de aquí!”. Expresiones como “Tú eres capaz de hacerlo. No es más difícil que ..., lo cual hiciste muy bien”; es un reforzamiento de la competencia que ayuda a modificar ese pensamiento.

¿COMO?

Señale algo que él ya pudo hacer: Recuérdele un trabajo escolar donde se sintió exitoso y capaz, a pesar de que en un principio haya creído que no podía hacerlo.

Si ese logro tiene un nivel de complejidad inferior y el niño piensa que es “cosa de bebés”, explíquelo *“Quiero recordarte algo que puedes hacer bien, y cómo te sentiste. Si te sientes de esa manera cuando te asignan tareas más difíciles, será más fácil que tu cerebro las haga”*. También puede buscar algo fuera de la escuela donde el niño se sienta capaz. Puede ser un deporte, un pasatiempo o un talento (como la música o cocinar).

Haga que se detenga a saborear sus logros: Estimule el tener conciencia del sentimiento de satisfacción que sintió en el pasado. Si el niño lee una palabra u oración correctamente, pregúntele qué emoción sintió. Si resolvió un problema matemático, pregúntele cómo se sintió al tener la respuesta correcta. Si anotó un gol en el fútbol, pídale que recuerde cómo fue. ¡Al cerebro le encanta tener éxito! Esos recuerdos positivos tienden a permanecer.

Relacione el éxito pasado con el nuevo reto: Una vez que el niño ya tiene un reforzamiento de competencia en mente, haga que lo relacione con el nuevo reto. Recuérdele lo bien que hizo esa actividad y dígame *“Este nuevo problema es muy parecido al pasado”*. Otra manera de decirlo es: *“Me dijiste que crees que eres bueno en... Yo diría que es muy probable que también hagas esto bien”*.

Explíquele por qué lo está ayudando a enfocarse en logros pasados: Utilice las palabras *confiado* (te sientes seguro de ti mismo) y *capaz* (puedes hacer esta actividad muy bien). Este es el momento en el que él se siente totalmente en control, muy capaz y muy confiado. Dígale que esa es la sensación que lo ayudará cuando intente algo nuevo.

Capitalice el error como parte del proceso de aprendizaje

Cometer errores es de lo más habitual, pero dependiendo de cómo actuemos ante ese error, creceremos y aprenderemos; o nos quedaremos estancados. Los niños necesitan aprender que el fracaso es parte de la vida y considerarlo como una oportunidad de cambio y de mejora. Si logramos que nuestros alumnos piensen en el éxito como la suma de varias y distintas experiencias, estarán más motivados para intentar nuevos caminos en busca de logros.

¿COMO?

Ayúdelos a ver qué es lo que hicieron mal para poder corregir el problema en el futuro. Los niños necesitan conectar las consecuencias de los errores para lograr un mayor esfuerzo, darse cuenta, sentirse mejor y hacer las cosas de otro modo.

Para ello, se puede emplear la siguiente autoinstrucción:

1. ¿Qué hice mal?
2. ¿Qué no tuve en cuenta?
3. ¿Cómo puedo corregir el problema? o ¿Qué puedo hacer diferente la próxima vez?
4. Pongo mi nuevo plan en marcha. ¡Lo intentare nuevamente!

Otorgue tiempo y ayuda cuando le haga una pregunta: Si el alumno no contesta rápido, no se dirija a otro alumno o responda por él; bríndele unos minutos extras (¡el tiempo le ayuda a pensar al cerebro!). Si tampoco puede contestar, ayúdelo con algún

dato que le permita recordar o pídale a un compañero que lo guíe. El mensaje debe ser claro: “tú puedes y te voy a ayudar”.

Incluya actividades de autoevaluación: Durante el aprendizaje de un tema nuevo y antes de entregar una evaluación escrita, podría pedirle a los alumnos que completen un semáforo de autoevaluación o dejen sobre sus bancos un papel con el color correspondiente:

Rojo – No estoy muy seguro, necesito ayuda

Amarillo – Entiendo, pero no me siento muy seguro

Verde – Entiendo bastante y hasta puedo explicarle a un compañero

Privilegie evaluaciones formativas por sobre las evaluaciones cuantitativas: Permita que los alumnos puedan demostrarle lo que han aprendido a través de proyectos, como realizar un portfolio, un *podcast*, escribir un blog, trabajar una línea de tiempo, debate, *role playing*, compongan una canción, por ejemplo.

Dinámica Grupal

La dinámica “grupos que crecen con los fallos” facilita asumir la responsabilidad al cometer un error y adoptar una reacción apropiada ante la situación. Permite entender que muchas veces al aprender, tenemos que equivocarnos primero para luego salir “vencedores”.

Esta dinámica funciona exactamente al revés de lo que estamos acostumbrados; es decir, el que más se equivoca tiene más posibilidades de no cometer errores en el futuro, porque construye un grupo que le pueda apoyar. Luego de realizarla, es recomendable reflexionar sobre la actividad: ¿quién tenía más miembros en su equipo?, ¿quién tenía más posibilidades/recursos para ganar?, ¿por qué?, etc.

DINAMICA

- Seleccione un tema de aprendizaje (matemática, ciencias, ortografía, historia...).
- Haga un test en forma de preguntas cortas.
- Seleccione al azar a dos jugadores.
- Explique la dinámica del juego: *“Esto es una competición en el que hay dos jugadores que poco a poco irán formando equipos. Haré una pregunta a cada uno de ustedes; el que la acierte, pasa a la siguiente pregunta. El que no acierte, tiene derecho a elegir un nuevo miembro para su equipo y tratar así de alcanzar la respuesta correcta”*.

Bibliografía de consulta

- Castellanos, L., Yoldi, D., & Hidalgo, J. L. (2016). *La ciencia del lenguaje positivo: Cómo nos cambian las palabras que elegimos*. Barcelona, España. Paidós
- Lewin, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Buenos Aires, Argentina. Bonum.
- Lewin, L. (2018). *Anita y Ben – Cómo desarrollar una mentalidad de crecimiento en los niños*. Buenos Aires. Editorial Hola Chicos.
- Orts, J. V. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona, España. Graó.
- Pallares, M. (2004). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, España: ICCE.

Acerca de la autora



Bibiana Martínez

Licenciada en Psicología por la UNMDP. Psicoterapeuta infanto-juvenil. Su formación profesional siempre se ha centrado en enfoques epistemológicamente a fin: Terapia Familiar Sistémica, Terapia Cognitivo Conductual y la Neuropsicología. Su entusiasmo por la profesión la ha motivado a desempeñarse en diferentes ámbitos laborales además de la práctica clínica: coordinación de grupos de supervisión de terapeutas noveles y avanzados, docente de grado y posgrado en la UNMDP, docente de posgrado en el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, capacitaciones e intervenciones educativas. En 2017, inició un nuevo proyecto de juegos terapéuticos desarrollando herramientas que faciliten el trabajo clínico infantojuvenil.

Contacto: lic.bibianamartinez@gmail.com

Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento

Ana García Coni, Claudia Fernández Puentes, María Laura Andrés y Lorena Canet Juric

¿Puede la ciencia psicológica proveer técnicas para mejorar el aprendizaje y el desempeño académico en la escuela?

Numerosos estudios demuestran el poder de las intervenciones psicológicas para producir cambios significativos en el logro académico (e.g., Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Cohen, García, Purdie-Vaughns, Apfel, & Brzustoski, 2009; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Harackiewicz, Rozek, Hulleman, & Hyde, 2012; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Jamieson, Mendes, Blackstock, & Schmader, 2010; Walton & Cohen, 2011). No obstante, Paunesku et al. (2005) alertan sobre la necesidad de testear las intervenciones de manera realista con muestras amplias y participación mínima del investigador; de lo contrario, el impacto educativo de estas iniciativas es incierto.

Cuando quienes investigan en el campo de la psicología examinan problemas sociales, las soluciones que emergen de las investigaciones suelen ser impracticables o no evaluadas de modo que puedan generalizarse. Esta es tal vez una de las razones por las cuales la ciencia psicológica ha jugado un papel limitado en los debates de política pública (Paunesku et al., 2005). Por eso, en años recientes los psicólogos han puesto énfasis en la necesidad de probar la replicabilidad de la investigación psicológica (Pashler & Wagenmakers, 2012)

En este sentido, cabe preguntarse si las intervenciones sobre mentalidad de crecimiento son una manera práctica de mejorar el rendimiento en las escuelas. De serlo, su contribución a las políticas sociales y educativas justificaría el aumento de la inversión en abordajes psicológicos de ese tipo.

El término *mentalidad de crecimiento*, en el marco de las teorías implícitas de la inteligencia, hace referencia a la creencia de que los atributos humanos pueden desarrollarse, aumentar; por el contrario, la idea de que las cualidades humanas constituyen rasgos estáticos, inmodificables -monedas que nos tocan al nacer- se corresponde con una mentalidad fija (Blackwell et al., 2007; Gunderson et al., 2013). Por eso, una meta dentro de la mentalidad fija -o teoría de la entidad- es parecer inteligente, ya que equivocarse o tener que esforzarse funcionaría como indicador de haber recibido escasas monedas. En contraste, para la mentalidad de crecimiento -o teoría incremental-, el objetivo es aprender, a pesar del riesgo de equivocarse y fracasar en el intento; por eso el valor del esfuerzo es alto, así como el de la ayuda y las estrategias de estudio. En cuanto a la reacción frente a los desafíos, la dicotomía se halla entre la tendencia a desistir -mentalidad fija- y la de trabajar duro intentando distintas estrategias -mentalidad de crecimiento-. Por ende, tanto la motivación como la metacognición -y con ellas la posibilidad de persistir y de utilizar recursos adecuados- van a verse reforzadas desde la mentalidad de crecimiento. Si se considera que las propias habilidades pueden mejorar, entonces es particularmente relevante la pregunta acerca de cómo hacerlo. Por el contrario, si se cree que las capacidades son fijas -teoría de la entidad-, no hay sobre qué reflexionar (“la suerte está echada”).

Por lo tanto, algo que se puede hacer para contribuir a que los niños permanezcan motivados y con buen desempeño en la escuela es ayudarlos a que piensen que su inteligencia y sus habilidades son algo que se puede desarrollar, o sea, fomentar una mentalidad de crecimiento.

Burnette, O’Boyle, VanEpps, Pollack y Finkel (2013) afirman que existe evidencia a favor de que las intervenciones de mentalidad de crecimiento ayudan a que los estudiantes entiendan los desafíos escolares de una manera que promueva el aprendizaje y la resiliencia. Cabe destacar que dichas intervenciones alientan a los estudiantes a sacar ventaja de las oportunidades de aprendizaje presentes en los entornos académicos. Por lo tanto, no resultarían efectivas si esas oportunidades no estuviesen presentes, lamentable cuestión que excede a la ciencia psicológica.

Mientras que cambiar una clase entera -o la estructura de la escuela- sería algo muy difícil de hacer, intervenciones psicológicas relativamente breves y sencillas que afectan los tipos de mentalidad personales pueden llegar a tener un efecto potente y duradero en el desempeño de los estudiantes (e.g., Blackwell et al., 2007; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Medina-Garrido & León, 2017; Yeager & Dweck, 2012). Fomentar una mentalidad maleable llevaría a que los estudiantes puedan sostener una motivación intrínseca, mejorando el desempeño académico y el aprendizaje en general.

En suma, los tipos de mentalidad de los estudiantes influyen fuertemente en su motivación y aprendizaje (Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2013). De todos modos, siempre hay que tener presente que las intervenciones de mentalidad de crecimiento no son mágicas; son herramientas para despertar o fortalecer procesos psicológicos importantes para la escuela.

En el presente trabajo se describe una intervención de mentalidad de crecimiento realizada en una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, dirigida a 84 alumnos de 4° año escolar. Dicha intervención se basó en el Programa de Aprendizaje Socioemocional -PAS-, que se implementa en un establecimiento educativo de la ciudad de Mar del Plata como parte de su currículum desde el año 2016, dirigido a los estudiantes de segundo ciclo (4°, 5° y 6° año). El PAS es un programa de intervención que tiene como objetivo general ofrecer a los niños conocimiento de -y práctica en- habilidades que favorecen la autorregulación cognitiva, emocional y comportamental. Una de las unidades que lo componen aborda la mentalidad de crecimiento.

La intervención se desarrolló en cinco encuentros semanales, de aproximadamente una hora cada uno. Se utilizaron, entre otros instrumentos, videos que dan cuenta de las dos formas de afrontar el aprendizaje y resolver las dificultades y adversidades que surgen en el proceso (mentalidad fija vs mentalidad de crecimiento). Dichos videos fueron diseñados por el centro de investigación de Stanford PERTS -del cual la investigadora Carol Dweck forma parte- y Class Dojo, Inc.,

con el objetivo de fomentar la mentalidad de crecimiento en niños de escolaridad primaria. Los mismos se pueden ver online de manera gratuita en el sitio web <https://www.classdojo.com> (ClassDojo, Inc, 2011).

En la siguiente tabla se presenta el esquema de encuentros y actividades que conformaron la intervención:

Encuentro	Lugar de realización de la actividad	Nombre de la actividad	Materiales	GG*	PG*	I*	C/flia*
1	En clase (aula)	1 Mojo descubre un secreto sobre su cerebro	-Video/Cuadernillo Alumno	X	X		
		2 Identificación de conceptos de frases	-Cuadernillo alumno			X	
2	En clase (aula)	3 La magia de los errores	-Video/Cuadernillo alumno	X	X		
3	En clase (aula)	4 El poder del todavía	-Video/Cuadernillo alumno		X	X	
		5 Identificación de conceptos en frases	-Cuadernillo alumno			X	
4	En clase (aula)	6 El mundo de las neuronas	-Video/Cuadernillo alumno	X	X	X	
5	En clase (aula)	7. Uniendo las piezas	-Video/Cuadernillo alumno	X	X	X	
	En casa	8. Con mi familia	-Cuadernillo alumno				X

Nota: *GG: gran grupo; *PG: pequeños grupos; *I: individual; *C/flia: con la familia.

Antes de dar comienzo a la intervención, se administró un cuestionario inspirado en la escala de mentalidad de crecimiento de Dweck (2006) para evaluar si la mentalidad fija o la de crecimiento predominaba en los participantes. Como esta medida se tomó antes de intervenir sobre el constructo mencionado, funcionó como pre-test. Al finalizar la intervención se volvió a aplicar el cuestionario (medida post-test) con el fin de evaluar si, luego de la intervención, había diferencias significativas en las creencias de los estudiantes acerca de sus habilidades -como rasgos fijos o modificables-, en comparación con el pre-test.

Por cuestiones de naturaleza institucional (ausencia de participantes el día del pre-test o del post-test; requerimiento de que algunos alumnos asistieran al ensayo de

un acto), de los 84 participantes de la intervención, sólo se poseen datos completos (tanto de pre como de post-test) de 28 de ellos.

Instrumento

El cuestionario administrado se compone de 8 ítems y de una escala Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Los ítems son: 1. Pienso que puedo ser todavía más inteligente, 2. Hacer tareas difíciles me desanima, entonces las dejo de hacer, 3. Pienso que los errores me ayudan a aprender, 4. Si algo me cuesta mucho, es porque no soy inteligente, 5. Nacemos con una cantidad fija de inteligencia, 6. Está bien pedir ayuda, porque me permite aprender más, 7. No puedo hacer nada para cambiar la inteligencia que tengo, 8. Cuando las tareas son difíciles, me esfuerzo más. Los ítems 2, 4, 5 y 7 expresan ideas de mentalidad fija; su valor se invierte de modo tal que, al sumar todos los puntajes, el valor resultante indica cuánta mentalidad de crecimiento tiene el participante.

Resultados

Para evaluar si luego de la intervención los participantes manifestaban una mayor mentalidad de crecimiento que antes de la intervención, se compararon estadísticamente los resultados del pre-test y del post-test, por medio de una prueba *t* para muestras relacionadas.

Se encontró que hubo un aumento significativo de la mentalidad de crecimiento tras la intervención ($t = -5.07$, $gl = 27$, $p < .01$). El puntaje promedio de mentalidad de crecimiento antes de la intervención fue 3.98, y los datos del post-test muestran que el promedio aumentó a 4.45.

Discusión

Tal como se planteó en la primera parte del trabajo, tanto la mentalidad de crecimiento como la mentalidad fija son formas de pensar, con lo cual pueden ser aprendidas y cambiar a lo largo del ciclo vital. El desarrollo humano puede entenderse

como la capacidad de modificar las motivaciones, los intereses, los valores y las maneras de concebir el mundo y la naturaleza humana (Redondo, 2000). En otros términos, las creencias y concepciones que tienen las personas acerca del mundo y su funcionamiento pueden ser alteradas y transformadas, si se promueve el cambio desde el medio ambiente socio-cultural y educativo.

De acuerdo con los resultados de nuestra intervención, se puede inferir que su implementación fue capaz de lograr que los alumnos participantes desarrollaran y reforzaran la mentalidad de crecimiento, en consonancia con los resultados de investigaciones similares (e.g., Medina-Garrido & León, 2017). A nivel educativo representa un hallazgo destacable, ya que, de acuerdo con investigaciones previas, la mentalidad de crecimiento promueve un mejor desempeño académico en la medida en que dispone a esforzarse para aprender, animarse a realizar nuevas y diversas actividades y, sobre todo, tolerar la frustración ante los errores y las dificultades.

Percibir los obstáculos como parte de un proceso gradual de adquisición de destrezas, conocimientos y experiencias enriquecedoras, en vez de como factores amenazadores, impacta positivamente no solamente en el ámbito escolar, sino en todos los ámbitos de la vida de una persona.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, cabe mencionar que no se contó con un grupo control -sin intervención- para efectuar comparaciones con el grupo experimental. Por ende, no es posible afirmar que el aumento registrado en el promedio de mentalidad de crecimiento de los alumnos luego de la intervención se deba exclusivamente a su participación en el programa, ya que también podría deberse a la influencia de otros factores que no fueron controlados. Asimismo, sería deseable analizar qué ocurre con la estabilidad de este aprendizaje. Esto último podría realizarse administrando un nuevo post-test, es decir, midiendo la transferencia a largo plazo (a los tres años, por ejemplo), o incluso midiendo la transferencia a otros dominios y contenidos, como ser el desempeño académico.

Volviendo a la pregunta inicial del trabajo, sobre si la ciencia psicológica puede proveer técnicas para mejorar el aprendizaje y el desempeño académico en la escuela,

la intervención aquí descrita constituye, aun con sus limitaciones, un auspicioso punto de partida.

En último lugar, la mentalidad de crecimiento es un constructo poco estudiado en nuestra región, por lo cual no se han podido comparar los resultados de la presente intervención con otras similares desarrolladas en el país o en regiones cercanas. Debido a esto, esperamos que el presente trabajo sirva como antecedente para la replicación en otras instituciones educativas del país y la región. Remarcamos la necesidad de profundizar esta línea de intervenciones, haciendo un seguimiento riguroso y lo más objetivo posible.

Se espera extender a los diversos actores que forman parte del proceso de enseñanza- aprendizaje la necesidad e importancia de desarrollar una mentalidad de crecimiento, que permita apropiarse de la idea -que se exprese finalmente en conductas y actitudes- de que el fracaso forma parte del aprendizaje, y de que el esfuerzo es una herramienta fundamental para el logro de objetivos.

Referencias

- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246-263.
- Burnette, J., O'Boyle, E., VanEpps, E., Pollack, J., & Finkel, E. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin, 139*, 655-701.
- ClassDojo, Inc. (2011). *Growth Mindset*. Recuperado de <https://ideas.classdojo.com/i/growth-mindset>
- Cohen, G., García, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: intervening to close the minority achievement gap. *Science, 324*, 400-403.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662.

- Gunderson, E., Gripshover, S., Romero, C., Dweck, C., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development, 84*, 1526-1541.
- Haimovitz, K., Wormington, S., Henderlong Corpus, J. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences 21*, 747-752.
- Harackiewicz, J., Rozek, C., Hulleman, C., & Hyde, J. (2012). Helping Parents to Motivate Adolescents in Mathematics and Science: An Experimental Test of a Utility-Value Intervention. *Psychological Science, 23*(8), 1-8.
- Hulleman, C. & Harackiewicz, J. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science, 326*, 1410-1412.
- Jamieson, J., Mendes, W., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*, 208-212.
- Medina-Garrido, E. & León, J. (2017). Mejorando la percepción sobre la inteligencia: una intervención breve para alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 15*(2), 377-397.
- Pashler, H. & Wagenmakers, E. (2012). Editors' Introduction to the Special Section on Replicability in Psychological Science: A Crisis of Confidence? *Perspectives on Psychological Science, 7*(6), 528-530.
- Paunesku, D., Walton, G., Romero, C., Smith, E., Yeager, D., & Dweck, C. (2005). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science, 26*(6), 784-793.
- Redondo, A. (2000). *Teorías de la motivación*. Ficha de cátedra Psicología Laboral. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Walton, G. & Cohen, G. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 82-96.
- Yeager, D. & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314.

Acerca de los autores



Ana García Coni

Licenciada y Doctora en Psicología por la UNMdP. Investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Lugar de trabajo: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT; UNMdP- CONICET). Áreas de trabajo: Psicología Cognitiva, la Psicología del Desarrollo y la Psicología Educacional, específicamente en la flexibilidad cognitiva, la categorización y los procesos inhibitorios en niños escolares y adolescentes. También trabaja sobre el impacto que las creencias implícitas sobre la inteligencia tienen en el desempeño escolar.

Contacto: anagconi@gmail.com



Claudia Fernández Puentes

Licenciada en Psicología por la UNMdP. Docente de Educación primaria, y actual Asesora Pedagógica del Colegio Julio Cortázar. Se desempeñó como Inspectora Nivel Primario de la Dirección de Educación de Gestión Privada. Adscripta del Grupo de Investigación “Factores cognitivos y emocionales vinculados al desempeño académico en niños de 9 a 12 años de edad”.



María Laura Andrés

Licenciada y Doctora en Psicología por la UNMdP. Master en Psicología, Educación y Desarrollo por la UCA (Universidad de Cádiz, España). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Universidad Autónoma de Madrid, España). Investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Lugar de trabajo: IPSIBAT. Ha realizado investigaciones en las temáticas de regulación emocional, salud mental y desempeño académico. Actualmente trabaja en la puesta a prueba de un modelo teórico para conocer las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al estrés sobre el desempeño académico en niños y coordina el desarrollo de un programa de aprendizaje socioemocional para el aula.



Lorena Canet Juric

Dra. en Psicología y Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid. Investigadora CONICET. Docente de Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMdP. Posee numerosas publicaciones en temas vinculados al aprendizaje y las Funciones Ejecutivas. Creadora de las Jornadas en conjunto con su equipo. Ha coordinado y/o participado en numerosas actividades de extensión destinadas a docentes y a padres entre las que se encuentran: la primera edición de estas Jornadas: *Pienso, siento y actúo: herramientas para facilitar la autorregulación en el ámbito preescolar (2014)* y otras jornadas destinadas al mismo público: - *Control cognitivo y Regulación emocional en niños en edad escolar: Actividades con padres y maestros para promover su desarrollo (2014)*; - *Atención e Inhibición cognitiva y emocional en el aula: evaluación y entrenamiento escolar (2013)*. Su tema de investigación actual es explorar las relaciones entre diversas herramientas de autorregulación (memoria de trabajo e inhibición) y su vinculación con el autocontrol en los niños.

Educación positiva: Grit y fortalezas de carácter

Rocío González

El objetivo de la Psicología Positiva es catalizar un cambio en la Psicología tradicional, que se preocupa únicamente por la reparación de los problemas de la vida, para también trabajar en la construcción de las mejores cualidades.

Martin Seligman.

Si se les pregunta a diferentes personas por el objetivo de la Psicología, seguramente la respuesta predominante sea tratar y curar los trastornos de la mente (Vera, 2006); y es que la Psicología se ha ocupado fundamentalmente de estudiar temas ligados a las carencias humanas y su posible reparación, avanzando mucho con solida evidencia empírica en el estudio de las psicopatologías, en el diagnóstico y tratamiento de ciertos trastornos psicológicos (Castro-Solano, 2010; Seligman, 1995).

Sin embargo, la tasa de prevalencia de los trastornos depresivos durante el siglo XX ha aumentado diez veces y paso de ser una patología adulta a una patología adolescente, siendo actualmente la edad de inicio a los 14 años (mientras que en los años sesenta se desarrollaba alrededor de los 30 años). Asimismo, los estudios muestran que no hubo incrementos significativos en los últimos cuarenta años en la calidad de vida y el bienestar de las naciones, especialmente en las más desarrolladas, por lo tanto los esfuerzos dirigidos al tratamiento de las enfermedades mentales no fueron suficientes para mejorar la calidad de vida de las personas; principalmente porque se han ocupado solo del 20 y el 30% de la población que son aquellos que requieren tratamiento (Castro-Solano, 2010; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La Psicología Positiva ofrece un nuevo enfoque, a través del cual estudiar y entender los fenómenos psicológicos, siendo una rama de la Psicología que se enfoca en el estudio y el desarrollo de las competencias y cualidades positivas del ser humano, a través de la investigación científica (Park, Peterson, & Sun, 2013; Seligman &

Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006). Las investigaciones desde esta perspectiva tienen como propósito contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana y transmitir conocimientos valiosos acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park & Peterson, 2009).

No niega en absoluto el sufrimiento humano, sino que parte de la idea de que la vida implica algo más que evitar o resolver problemas (Park, Peterson, & Sun, 2013). No se puede seguir relegando a un segundo plano el desarrollo de los estados que hacen que merezca la pena vivir (Seligman, 2003), ni seguir igualando salud mental con ausencia de enfermedad (Castro-Solano, 2010), sino que es preciso desarrollar una ciencia y práctica completa en Psicología que incluya una comprensión tanto del sufrimiento como de la felicidad, así como también, de su interacción (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

De esta manera, la Psicología Positiva consiste en el estudio del funcionamiento psíquico óptimo tanto de personas como de grupos o instituciones (Castro-Solano, 2010), mediante la comprensión científica de las condiciones, procesos y mecanismos que llevan a aquellos estados subjetivos, sociales y culturales que caracterizan a una vida plena (Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006).

Entonces... ¿qué hace que una vida sea plena? Según Seligman (2019) hay cinco elementos principales del bienestar, los cuales conforman el acrónimo PERMA: el cultivo de las emociones positivas (*Positive Emotion*), el compromiso con la propia vida y las actividades que permiten a la persona entrar en el estado conocido como “*flow*” (*Engagement*), la construcción y mantenimiento de relaciones positivas (*Relationships*), el propósito/significado que implica la búsqueda de la pertenencia a algo más grande que uno mismo (*Meaning*), y el sentido del logro o éxito a través del establecimiento de metas y objetivos (*Accomplishment*). Si bien las personas pueden alcanzar la vida plena a través de cualquiera de ellas, quienes emplean conjuntamente todas las rutas de acceso al bienestar registran mayor satisfacción (Peterson, 2006).

¿Cuáles son las fortalezas de carácter?

La creencia de que podemos contar con accesos directos a la felicidad, la alegría, la comodidad y el éxtasis, en lugar de trabajar estos sentimientos con el ejercicio de las fortalezas y virtudes personales, conduce a legiones de personas que, en medio de una gran riqueza, están hambrientos espiritualmente.
Martin Seligman.

Uno de los aspectos clave de la Psicología Positiva es el estudio de las fortalezas humanas, que se sitúa dentro de la “teoría de rasgos” y enlaza con la idea de “buen carácter”. La investigación sobre los rasgos positivos de la personalidad ha originado una elaborada teoría en torno a las llamadas fortalezas personales, creando y validando un modelo descriptivo de la personalidad basado en ellas, entendidas como rasgos positivos universales, medibles y educables (Bisquerra-Alzina & Hernández-Paniello, 2017; Peterson & Seligman, 2006; Seligman, 2003).

Esto no significa que la Psicología Positiva como ciencia prescriba un buen carácter, sino que describe, estudia y pregunta cómo construir lo que se prescribe como buen carácter dentro de la cultura. La Psicología Positiva no hace la prescripción, no es un ejercicio para cambiar valores, sino para ayudar a las culturas e individuos a lograr mejor lo que ya valoran (Seligman, 2019).

De esta manera, se define al carácter moral como un conjunto de rasgos positivos que las personas tienen en diferentes grados (por tanto, hay diferencias individuales) y que: a) se muestra en pensamientos, sentimientos y acciones, b) es maleable a través de la vida, c) está sujeto a numerosas influencias de factores contextuales y, d) es medible (Castro-Solano, 2010).

Tras años de investigación, Peterson y Seligman (2006) identificaron 24 fortalezas personales, es decir, estilos moralmente valorables de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud, las cuales están agrupadas en torno a seis virtudes generales, creando así un manual de clasificación denominado “*Strengths Character and Virtues: A Handbook and Classification*”. Este manual constituye una contribución significativa a la Psicología, una especie de antídoto para el enfoque del

manual diagnóstico en la enfermedad mental: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), y un importante recordatorio para los psicólogos acerca de que los humanos no solo son enfermedades.

Los criterios de clasificación para incluir fortalezas al manual fueron los siguientes: a) la fortaleza es valorada por sí misma, no como un medio para un fin; b) implica que haya personas prodigas de la fortaleza y personas desprovistas de la misma; c) la fortaleza está respaldada universalmente; y d) contribuye a la realización en la vida (Seligman, 2019). Ellas son:

1. SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento: a) creatividad; b) curiosidad; c) apertura mental, juicio, pensamiento crítico; d) amor por el aprendizaje; e) perspectiva o sabiduría.

2. CORAJE: Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas ante situaciones de dificultad externa o interna: f) valentía; g) perseverancia; h) integridad; i) vitalidad.

3. HUMANIDAD: Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás: j) amor; k) amabilidad; l) inteligencia social o emocional.

4. JUSTICIA: Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable: m) ciudadanía; n) sentido de la justicia; ñ) liderazgo.

5. MODERACIÓN: Fortalezas que nos protegen contra los excesos: o) capacidad de perdonar, misericordia; p) modestia, humildad; q) prudencia, discreción, cautela; r) autocontrol, autorregulación.

6. TRASCENDENCIA: Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado a la vida: s) apreciación de la belleza y la excelencia; t) gratitud; u) esperanza, optimismo; v) sentido del humor; w) espiritualidad.

Asimismo, al ser rasgos positivos medibles, dichos autores han desarrollado “*the VIA (Values in Action) Signature Strengths Test*” que permite evaluar dichas fortalezas y virtudes. En los 15 años desde que se creó esta escala, más de 3 millones de personas realizaron el test en inglés y muchas otras personas lo hicieron en alemán, chino, japonés y español. Se puede acceder al mismo de forma gratuita a través de este

link: <http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>. Además de la autoevaluación individual, la prueba se usa ampliamente en empresas, escuelas y en el ámbito clínico (Seligman, 2019).

¿Qué es Grit?

“Habilidad no es lo mismo que logro. Sin esfuerzo, tu talento no es más que tu potencial incumplido. Sin esfuerzo, tu habilidad no es más que lo que podrías haber hecho, pero no lo hiciste. Con esfuerzo, el talento se convierte en habilidad y, al mismo tiempo, el esfuerzo hace que la habilidad sea productiva”.

Angela Duckworth

Grit es una de las fortalezas de carácter (perseverancia) que conforma la virtud del coraje. Se define como la perseverancia y la pasión para lograr un objetivo a largo plazo a pesar de los obstáculos inevitables, los fracasos, desafíos y altibajos en el proceso. Las personas Grit ven el éxito y el logro de las metas como un proceso o carrera, y la resistencia como su ventaja competitiva (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007).

Angela Duckworth, experta líder mundial en Grit y éxito personal, pasó años estudiando los efectos a corto y largo plazo del Grit en el desempeño de las personas en la escuela, en el trabajo y en las relaciones personales, publicando su investigación en el libro: *“Grit: The Power of Passion and Perseverance”*, en el que documenta cómo Grit predice el éxito a largo plazo en casi todos los ámbitos de la vida (Duckworth, 2016).

Las diferencias entre personas en Grit puede ayudar a explicar por qué a menudo se observa que dos individuos con el mismo nivel de habilidad en un dominio particular se desempeñan en niveles sustancialmente diferentes. Específicamente, se piensa que los individuos con altos niveles de Grit pueden utilizar mejor sus capacidades porque están menos distraídos por los objetivos a corto plazo y menos desanimados por los fracasos y contratiempos que comúnmente se encuentran en muchos dominios de rendimiento (Credé, Tynan, & Harms, 2017).

Varias investigaciones muestran que Grit, aun siendo un factor no-cognitivo, es un buen predictor del éxito, el rendimiento académico (Duckworth & Quinn, 2009; Perkins-Gough, 2013) y la metacognición (Arslan, Akin, & Citemel, 2013). En este sentido, Duckworth (2016), referente principal en la temática, sostiene que Grit es mejor predictivo de éxito que el talento y la inteligencia emocional; sin embargo, es preciso tener en cuenta que ser Grit significa perseguir una pasión, no múltiples pasiones, con un interés constante y un esfuerzo sostenido durante un largo período de tiempo (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Por lo tanto, Grit ha demostrado ser una medida válida para el éxito y el logro de objetivos dominantes a largo plazo, no para todas las actividades de la vida (Duckworth, Gendler, & Gross, 2014).

Si bien tener Grit implica tener auto-disciplina, no es lo mismo. Están fuertemente correlacionadas pero son diferentes. Las personas con puntaje alto en autocontrol resisten las tentaciones, pero no necesariamente pueden perseguir un objetivo deseado y dominante. Del mismo modo, las personas con un alto nivel de Grit pueden sucumbir a las tentaciones no relacionadas con una pasión de búsqueda elegida, pero son capaces de perseguir un objetivo dominante. El autocontrol requiere alinear las acciones con un objetivo deseado sin ceder momentáneamente a las distracciones. En contraste, Grit implica trabajar de manera persistente hacia una meta única, desafiante y superior durante un período de años o incluso décadas (Duckworth et al., 2014).

En el ámbito educativo, se ha observado que Grit predice el éxito de los estudiantes (Bazelais, Lemay, & Dolek, 2016; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007). Sin embargo, para desarrollar Grit, uno debe adoptar una mentalidad de crecimiento: "*growth mindset*". Tener una mentalidad de crecimiento significa creer que el talento puede desarrollarse a través del trabajo duro, las estrategias conscientes y la apertura hacia la perspectiva de los demás. Las personas con mentalidad de crecimiento siempre intentan nuevos enfoques, ven el fracaso como un contratiempo momentáneo y una oportunidad para crecer, y suelen estar centrados en aprender y

mejorar. Este rasgo puede cultivarse y fomentarse en el ámbito educativo, además de los conocimientos de contenido, creando un entorno seguro donde los estudiantes pueden aprender y participar en prácticas deliberadas sin temor al fracaso (Dweck, 2015).

La educación positiva es posible

Las escuelas son el lugar principal donde los valores de una cultura se inculcan en los jóvenes. En la medida en que los maestros transmitan pesimismo, desconfianza y una visión trágica de la vida, se fabricará esa visión del mundo en sus estudiantes. En la medida en que los maestros transmitan optimismo, confianza y un sentido esperanzador del futuro, esto influirá positivamente en la percepción que los estudiantes tienen del mundo.

Martin Seligman

Como en la disciplina psicológica, la educación tradicional se ha centrado en transmitir las herramientas necesarias para el éxito académico y profesional del estudiante y en identificar factores que obstaculizan o inhiben el proceso de aprendizaje, realizándose intervenciones para rehabilitar el déficit y orientando a los padres sobre aspectos conflictivos de niños y adolescentes. Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, la pregunta sería: ¿Cómo podemos mejorar a partir de nuestras fortalezas y no de nuestros déficits? (Adler, 2017; Castro-Solano, 2010).

Varias décadas de investigación rigurosa han mostrado que existen herramientas para generar bienestar, y que éstas se pueden enseñar y aprender, teniendo en cuenta que el bienestar tiene tanto un valor intrínseco (el ser humano innatamente desea la felicidad) como un valor instrumental (la felicidad genera diversos beneficios demostrados: salud física, éxito profesional y personal, mejores relaciones con otros, menor violencia y consumo de drogas entre adolescentes, entre otros). Utilizando métodos de máximo rigor científico, la Educación Positiva enseña el conocimiento y las herramientas que se necesita para tener una vida académica y

profesional exitosa, así como para florecer como ser humano y tener una vida plena (Adler, 2017).

La Educación Positiva es la intersección de la Psicología Positiva y la educación, adapta las intervenciones desarrolladas en la clínica al aula y evalúa el bienestar junto con las medidas escolares tradicionales: calificaciones y exámenes (Seligman, 2019). En este sentido, por ejemplo, se ha desarrollado recientemente un modelo teórico del funcionamiento psicológico positivo, específicamente orientado a los jóvenes, que se compone de cinco factores que reflejan los cinco dominios del modelo PERMA, caracterizado en este caso por el acrónimo PRECO. Se compone de: Perseverancia o GRIT (ejecución de objetivos hasta alcanzarlos a pesar de los retos), Relaciones positivas (relaciones satisfactorias con los demás que brinden un sentimiento de apoyo y amor recíproco), Emociones positivas (por ejemplo: alegría, confianza, tranquilidad, entusiasmo), Compromiso e involucramiento (absorción completa en lo que se está haciendo e interés en actividades de la vida), y Optimismo (esperanza y confianza en el futuro) (Adler, 2017).

Este tipo de educación ya se ha adoptado ampliamente en todo el mundo, con miles de maestros que realizan las intervenciones. El primer programa nacional de Educación Positiva fue realizado en 2016 en Bután, un pequeño país del Himalaya, con una duración de 15 meses, 2 horas por semana, en 18 escuelas, focalizándose en el desarrollo de 10 habilidades para la vida positiva. Los resultados de esta intervención mostraron que el plan de estudios implementado aumentó tanto el bienestar como el rendimiento académico (Seligman, 2019).

En la actualidad existe, de forma totalmente libre, gratuita y en lengua castellana, el Programa “Aulas Felices”, que aporta no solo fundamentación científica sino también más de 300 propuestas educativas de atención plena y fortalezas personales, aplicables a estudiantes de entre 3 y 18 años (Rey, Valero, Paniello, & Monge, 2011). Puede descargarse gratuitamente en www.aulasfelices.org.

Entre los objetivos de las estrategias de intervención propuestas en este programa se encuentra: la actitud del profesorado como modelo y referente en el aula

para el trabajo de las fortalezas personales, condiciones de aprendizaje que permitan el flow, promover una educación en la que prime más la calidad que la cantidad y actividades específicas que permitan el desarrollo de las fortalezas personales (Bisquerra-Alzina & Hernández-Paniello, 2017).

Asimismo, diversas investigaciones han mostrado la efectividad de diferentes intervenciones positivas, entre ellas: escribir hechos positivos; contar cosas buenas que han sucedido; escribir cartas de gratitud; visualizar el mejor *self* futuro mediante técnicas narrativas; utilizar técnicas de saboreo (savoring) respecto de los buenos momentos; realizar acciones de gratitud; crear portfolios personalizados de emociones positivas para ser usados de forma alternada ubicando en una caja, pizarra o archivo de computadora fotos, objetos, videoclips, esencias, recuerdos, etc., que evoquen momentos que produzcan emociones positivas; identificar las fortalezas personales propias y de los demás; meditación; actividades que generen *flow*, etc. Todas estas técnicas han mostrado tener efecto en el aumento de las emociones positivas, del bienestar psicológico, la creatividad y la resolución de problemas, como así también disminuyendo el riesgo de enfermedad y de depresión (Burton & King, 2004; Lyubomirsky, 2007; Bono & Mc Cullough, 2006; Fredrickson, 2009; Seligman, Steen, Park, & Petereson, 2005).

Comentarios finales

La hipótesis guía de la Educación Positiva es que las escuelas positivas y los maestros positivos son el punto de apoyo para producir más bienestar en una cultura.

Martin Seligman.

La educación es mucho más que la instrucción en los contenidos académicos tradicionales; debe promover el desarrollo y el bienestar personal y social. No hay mejor intervención que pueda asegurar mayor alcance a gran parte de la población que la intervención a través de la educación formal, teniendo en cuenta que en los países desarrollados casi el cien por cien de los niños pasan por los centros educativos.

Por tanto, el bienestar debería ser una de las metas importantes de la educación, siendo la Educación Positiva basada en la ciencia un complemento esencial para el desarrollo integral del alumnado (Bisquerra-Alzina & Hernández-Paniello, 2017).

Por último y no menos importante, es preciso no olvidar que la Educación Positiva se centra en el cultivo del bienestar no solo de los estudiantes, sino también de los maestros, profesores y administradores educativos, creando así un ambiente que fomenta el crecimiento del estudiante y de la comunidad académica en su conjunto (Adler, 2017).

Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Arslan, S., Akin, A., & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311-320.
- Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How does grit impact college students' academic achievement in science? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 33-43.
- Bisquerra-Alzina, R., & Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 147-158.
- Burton, C. M. & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of Research in personality*, 38, 150-163.
- Castro Solano, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología?. *Revista de Psicología*, 6(11), 113-131.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and social Psychology*, 113(3), 492 -511.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.

- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist, 49*(3), 199-217.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelley, D. R. (2007). Grit: Perspective and Passion for Long Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 1087-1101
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week, 35*(5), 20-24.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York: Crown Publishers.
- Linley, A., Joseph, A., Harrington, S. & Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3-16.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness*. New York: The Penguin Press.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspective on Psychological Science, 4*, 422-428.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica, 31*(1), 11-19.
- Perkins-Gough, D. (2013). The significance of grit: A conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational Leadership, 71*(1), 14-20.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2006). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., & Monge, M. D. M. S. (2011). Aulas felices. *AMAzônica, 6*(1), 62-87.
- Seligman, M. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports Study. *American Psychologist, 50*, 12, 965-974.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Buenos Aires: Ediciones B, S. A.
- Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 1-23.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo, 27*, 3-8.

Acerca de la autora



Rocío González

Licenciada en Psicología por la UNMDP. Especialista en Psicoterapia Cognitiva: Individual, Grupal, Vincular y Familiar (Fundación Aiglé- UNMDP). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Magister en Neuropsicología Aplicada (Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires). Actualmente, es becaria doctoral CONICET en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) Buenos Aires. La formación académica realizada ha estado vinculada a la orientación clínica-diagnóstica infanto-juvenil, contando con experiencia laboral como psicóloga clínica, orientadora escolar, docente universitaria y capacitadora en cursos, talleres y *workshops*. En el ámbito de investigación, el trabajo realizado se ha vinculado a temáticas de neurociencia afectiva.

Contacto: rochigonzalez27@hotmail.com

¿Quiénes se benefician de la práctica del mindfulness en la escuela?

Verónica Piorno y Florencia Bortolotto

El motivo de la presentación de este trabajo radica en poder clarificar y limitar el uso y aplicación del mindfulness en el contexto educativo, para ello en primer lugar revisaremos los alcances del término en nuestra sociedad, para luego poder especificar los beneficios y dificultades que se observan en el ámbito educativo, destacando los actores escolares que se benefician a partir de la implementación de intervenciones basadas en mindfulness.

Actualmente, en Argentina asistimos a una proliferación del uso y aplicación del término mindfulness, tanto en ámbitos propios de la salud y académicos con personal calificado y entrenado como, así también en clases, talleres, charlas de corte informal a cargo de personas que practican yoga, meditadores y coach que se interesan por este tipo de prácticas. Es esta amplia gama y crisol de usos que genera ciertas dificultades y confusiones a la hora de poder entender, clarificar y delimitar el término MINDFULNESS en nuestro país, tanto en ámbitos académicos como en la población general. Entonces, podrían plantearse los siguientes interrogantes: ¿cómo es el mindfulness en otras partes del mundo?, ¿qué sucede con las intervenciones basadas en mindfulness en todo América, Europa, Asia?

Los desarrollos del mindfulness en otras partes del mundo crecen y se amplifican de forma exponencial año tras año. Desde hace 30 años, en Estados Unidos Kabat Zinn es quien acuña el término mindfulness, conocido en español como atención plena o conciencia plena, y desde entonces se asiste a un crecimiento del uso y aplicación del mismo de forma diversa y amplia, tanto en América como en cualquier otra parte del mundo. Este crecimiento no solo se observa en contextos praxiológicos, sino también en desarrollos de investigación básica y aplicada, incluyendo el

desarrollo de metaanálisis sobre lo actuado hasta el momento en el mundo. Lo cual centra al mindfulness o atención plena, en un lugar de visibilidad científica que le da entidad conceptual considerando los estándares científicos actuales. Se hace ciencia con mindfulness al mismo tiempo que se desarrollan e implementan prácticas. Esta articulación ha permitido la revisión constante de los beneficios y dificultades que se van presentando tanto en el campo de aplicación como de la investigación; destacando el uso del método científico para definir, clarificar y limitar los alcances de este constructo en la ciencia psicológica, lo que favorece la retroalimentación entre canales de investigación y de aplicación. Esto contribuye al desarrollo y diseño de protocolos de intervención terapéuticos basadas en mindfulness, como el MBSCR- *Mindfulness-Based Stress Reduction*- (Kabat Zinn, 1994) o el MBCT-*Mindfulness-Based Cognitive Therapy* como el uso del mindfulness como herramienta cognitiva y disposicional en diferentes contextos de aplicación como el clínico, educacional, y laboral. Dentro de lo clínico diferentes intervenciones usan técnicas de entrenamiento en mindfulness para optimizar sus intervenciones y generar flexibilidad psicológica. Podríamos mencionar terapias psicológicas como FAP –Psicoterapia Analítico Funcional-(Tsai, Kohlenberg, & Kanter, 2009) DBT – Terapia Dialectico Comportamental-(Lineham, 2003), ACT – Terapia de Aceptación y Compromiso-(Hayes, 2004), y AC – Activación Conductual para Depresión- (Dimidjian et al. 2006) enmarcadas en la psicología contextual. Al mismo tiempo en el ámbito educativo como en el laboral es basto el uso del mindfulness como herramienta de intervención ajustada a las problemáticas o motivos que genere su aplicación. Entonces, se podría preguntar qué es mindfulness, y es ahí donde se abre una conceptualización que permite establecer ciertas disquisiciones terminológicas.

El mindfulness puede definirse como la capacidad humana de prestar atención al momento presente, de un modo activo, efectivamente, procurando no juzgar, ni valorar lo que se percibe, siente o piensa (Kabbat Zinn, 1994). Esta capacidad está presente en todos los seres humanos, lo particular es que estamos poco familiarizados con el uso y/o entrenamiento de la misma. Es una característica disposicional a

entrenar a través de distintos procedimientos de intervención psicológica en diferentes ámbitos; enfocados según los objetivos o motivos que se persigan para mejorar u optimizar recursos cognitivos, emocionales y sociales. Persigue la aceptación verdadera, genuina de lo que se siente o se piense en general, sin intentar modificarlo. Se podría argumentar que cuanto más nos enfocamos en evitar determinados pensamientos o sensaciones, los mismos aumentan la intensidad y frecuencia de aparición en nuestra mente, generando un círculo vicioso, difícil de cortar, creando la ilusión que el control sería nuestra arma contra esos pensamientos que no queremos tener, contra esas sensaciones y / o sentimientos que no queremos sentir. Y es ahí, precisamente donde comienza el verdadero padecimiento y malestar. Es en este circuito que se establece que el mindfulness podría actuar generando un espacio a observar, a establecer una pausa que permita la toma de otra perspectiva del mismo pensamiento, sentimiento o situación, la cual implique dejar de pelear con esto y aceptarlo, tal cual es, con una cualidad amorosa para con uno mismo. La toma de perspectiva implicaría tomarlo tal cual aparece, como un pensamiento o una emoción propiamente dicha.

El entrenamiento en mindfulness va a permitir aprender a observar, sin valorar y estar con esos pensamientos o sentimientos aversivos, relacionándose con ellos desde una perspectiva nueva que implique dejar de luchar, dejar de evitar o intentar controlarlos, sino estar con ellos sin que implique la sensación de ataque o peligro a nuestra integridad emocional. Nuestra cultura occidental está familiarizada con intentar deshacerse de lo aversivo y doloroso; por esto el entrenamiento en mindfulness propone enfocarse en lo que este sucediendo en el aquí y ahora, en el presente; Aceptándolo plenamente, sin calificarlo, ni juzgarlo como bueno o malo. Al hablar de enfocar, se centrará la mirada en los desarrollos y aplicaciones al ámbito educativo. El uso del mindfulness implica distintas posibilidades de intervención dependiendo de la complejidad de actores y niveles de organización que se entrecruzan en la institución educativa.

En el mundo global, el mindfulness no se excluye del crecimiento acentuado y exponencial que venimos describiendo. Se asiste al diseño de modelos de intervención que son puestos a prueba y aplicados en las aulas, como, por ejemplo: Tranquilos y Atentos como una Rana (Snel, 2015). Como así también, a la realización de entrenamientos y practicas no formales, que permiten un beneficio que es buscado a partir del entrenamiento, por diferentes actores escolares.

En el ámbito clínico, en particular, el mindfulness ha sido ampliamente probado y aplicado en pacientes adultos con depresión, mostrando efectos perdurables y beneficiosos. Sin embargo, los estudios que incorporan la práctica del mindfulness en niños y adolescentes aún son escasos. A continuación, se mencionará un estudio realizado en un gran grupo de adolescentes en el entorno escolar, usando un diseño controlado aleatorio (Raes, Griffith, Van der Gucht, & Williams, 2013). El objetivo del estudio, dirigido por Filip Raes, fue comprobar la eficacia de un programa de mindfulness grupal, dirigido a reducir y prevenir la depresión en una población adolescente. El trabajo se llevó a cabo en cinco escuelas secundarias de Flandes, Bélgica. La muestra incluyó a 408 estudiantes entre 13 y 20 años. Antes del estudio, todos los participantes respondieron a un cuestionario diseñado para revelar los síntomas de la depresión, el estrés y la ansiedad. Luego, los participantes fueron divididos al azar, en dos grupos: un grupo control y otro grupo con el programa de intervención de mindfulness. El primer grupo, no recibió entrenamiento, mientras que el segundo grupo, fue entrenado en un programa de mindfulness, que incluía el aprendizaje de respiración consciente y de ejercicios de exploración del cuerpo, además de compartir las experiencias de estos ejercicios, historias y reflexiones con el grupo. Asimismo, también recibieron psicoeducación sobre el estrés, la depresión y el autocuidado. Ambos grupos cumplieron el cuestionario de nuevo, inmediatamente después de la formación, y una tercera vez, seis meses después. Los resultados mostraron que los estudiantes que pertenecían al grupo del programa de mindfulness, mostraron una disminución de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés tanto inmediatamente después, como a los seis meses del programa. Además,

los jóvenes que siguieron el programa fueron menos propensos a desarrollar síntomas pronunciados de depresión. Cabe destacar que antes del inicio del programa, ambos grupos tenían un porcentaje similar en las puntuaciones de depresión (el grupo control un 24% y el grupo con entrenamiento un 21%), y que después de llevar a cabo el programa de mindfulness, ese porcentaje fue significativamente menor en el grupo con entrenamiento (15%), frente al grupo control con un 27%. Incluso, esta diferencia se mantuvo seis meses después de finalizado el programa, siendo los porcentajes de las puntuaciones de depresión del 16% para el grupo experimental y del 31% para el grupo de control. Los resultados sugieren que el mindfulness puede ayudar a disminuir los síntomas asociados con la depresión, y que protege reduciendo y previniendo la depresión en los adolescentes.

En relación a nuestro país, asistimos a una proliferación en el uso de prácticas de mindfulness en diferentes contextos como el clínico, laboral y educacional. Pero a diferencia de lo que sucede en el resto del mundo, la proporción de desarrollos en investigación son menores. En el contexto educativo se refleja la misma disparidad entre lo praxiológico y la investigación. Sumado a la multiplicidad de variables que se entrecruzan en la escuela y amplifican el uso de intervenciones centradas en mindfulness dependiendo del objeto escolar en el que se enfoque la práctica. Así podemos tener como objeto de la práctica de mindfulness, el *aula*, en lo concerniente a aspectos cognitivos y de aprendizaje, sociales y de optimización de recursos vinculares, como de regulación emocional de cada uno de los alumnos que conforman el grupo áulico. Los *docentes*, como agentes que vinculan lo escolar, por un lado y relaciones laborales por otro; con sus propios pares, directivos, inspectores, padres y demás miembros de la organización escolar. Estos entrecruzamientos impactan directamente en los distintos niveles que se expresan en la escuela y en el clima de trabajo laboral, pudiendo generar efectos favorables y de optimización de recursos personales y grupales como desfavorables, que obstaculicen el desarrollo fluido de variables de aprendizaje, emocionales, sociales y laborales. Es en estos entrecruzamientos que radicaría el beneficio del uso e implementación de prácticas de

mindfulness sustentadas en evidencia empírica, en nuestro país. Donde el *docente* podría funcionar como el actor principal a entrenar en prácticas de mindfulness. Es el *docente* quien se encuentra en el centro de todos los posibles entrecruzamientos entre los diferentes actores: alumnos, docentes, directivos, inspectores, auxiliares, padres, representantes legales, y la comunidad educativa más amplia.

Las prácticas de mindfulness requieren un entrenamiento experiencial y comprometido, no solo teórico. El mindfulness es una habilidad a ser transmitida desde la propia vivencia. Es desde esta perspectiva que destacó la importancia de entrenar a los docentes como agentes facilitadores en el ámbito educativo ya que nuclea a los diferentes actores que integran el ámbito educativo. Esto impactaría directamente en el funcionamiento de la organización escolar, en todas sus dimensiones. Optimizando recursos cognitivos, emocionales y sociales tanto de la organización escolar como de la persona del docente.

Nuestra propuesta se basa en la capacitación y entrenamiento en mindfulness de la persona del docente. Es el docente quien se beneficiaría en primer lugar de los beneficios del uso del mindfulness en la escuela como en su vida en general. Una vez que se incorpora desarrolla y entrena esta habilidad, se integra como parte de nuestro *background*, a la vida. Y de esta manera puede ser transmitida y moldear el espacio áulico, en todas sus dimensiones de: aprendizaje, personales, emocionales, sociales y familiares como el de la organización escolar, generando un efecto amplificador de bienestar y flexibilidad psicológica como la caída de una piedra en un estanque.

Referencias y bibliografía de consulta

- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90-104.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro: claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona, España: Destino.
- Dimidjian, S. et al. (2006). Randomized Trial of Behavioral Activation, Cognitive Therapy, and Antidepressant Medication in the Acute Treatment of Adult. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(4), 658-670.

- Durlak, J.A. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, & Education, 7*(3), 182-195.
- Flook, L., Goldeberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R.J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44-51.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness, 6*(2), 208-216.
- Hassed, C., & Chambers, R. (2014). *Mindful learning: reduce stress and improve brain performance for effective learning*. Wollombi, Australia: Exisle Publishing.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639-665.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging, 191*(1), 36-43.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60*(8), 30-33.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Mindfulness. La atención plena*. Barcelona, España: Paidós.
- Kanter, J.W., Callaghan, G.M., Baruch, D.E., Weeks, C.E., & Berlin K.S. (2009). A micro-process analysis of Functional Analytic Psychotherapy's mechanism of change. *Behavior Therapy, 40*(3), 280-290.
- Kohlenberg R. & Tsai M. (1991). *Functional analytic psychotherapy: Creating intense and curative therapeutic relationships*. Nueva York, EE.UU: Springer.
- Lineham, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad limite*. Editorial Paidós. España.
- Lisenberg, M. (2018). *Atención plena para niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.
- Raes, F., Griffith J.W., Van der Gucht, K., & Williams, J.M.G. (2013). School-Based Prevention and Reduction of Depression in Adolescents: a Cluster-Randomized Controlled Trial of a Mindfulness Group Program. *Mindfulness, 5*(5), 477-486.

- Schoeberlein, D. & Sheth, S. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender*. Madrid, España: Neo Person.
- Snel, E. (2015). *Tranquilos y atentos como una rana. Mindfulness para niños*. Buenos Aires, Argentina: Kairos.
- Tsai, M., Kohlenberg, R.J., & Kanter, J.W (2009). *A Guide to Functional Analytic Psychotherapy: Awareness, Courage, Love, and Behaviorism*. Nueva York, EE.UU: Springer.
-

Acerca de las autoras



Verónica Piorno

Licenciada en Psicología por la UNDMdP y Mg. En terapia de Conducta. Especialista en Psicotrauma e intervención psicológica en situaciones críticas. Docente de Instrumentos de Exploración Psicológica I y de Nuevas Intervenciones basadas en Mindfulness y terapias Contextuales Conductuales de la Facultad de Psicología (UNMDP). Terapeuta clínica con formación especializada con entrenadores internacionales en Ciencias Contextuales Conductuales- ACT Terapia de Aceptación Y Compromiso. FAP Terapia Analítica Funcional. DBT Terapia Dialectico Comportamental. AC Activación Conductual y Mindfulness. Coordinadora de grupos en habilidades con pacientes con Desregulación Emocional.

Contacto: vapiorno@hotmail.com



Florencia Bortolotto

Licenciada en Psicología por la UNMDP. Docente de la UNMDP, en la Cátedra de Psicología Laboral y en el Seminario de Orientación Clínico- Laboral de la UNMDP denominado: "Abordaje de problemáticas y padecimientos laborales desde el ámbito clínico y laboral". Integrante del grupo de investigación de Psicología Cognitiva y Educacional (IPSIBAT). Se desempeña como psicóloga clínica infanto-juvenil en "Hominis". Actualmente se encuentra desarrollando una marca de Juegos terapéuticos, orientada a niños y adolescentes, denominada "Mejor-ando", los juegos fueron desarrollados para trabajar, en relación a diversas problemáticas, la psicoeducación, estrategias de afrontamiento y regulación emocional.

Las emociones también van a la escuela: acerca de la importancia de la regulación emocional en el aula

Macarena del Valle, Eliana Zamora y María Laura Andrés

¿Qué es la Inteligencia Emocional?

Hace ya 24 años, en 1995, Daniel Goleman lanzaba su *best-seller* sobre Inteligencia Emocional. De ahí en más, una variopinta cantidad de fuentes de comunicación ha divulgado verdades y falacias acerca de lo que significa regular las emociones. Desde libros y revistas científicas, hasta páginas *web*, *blogs* y programas de televisión, han bombardeado a docentes y educadores sobre la mejor forma de conciliar las emociones y el aprendizaje, lo cual desembocó ineludiblemente en una imagen poco científica sobre estos constructos. Empero, cada día la ciencia libra y gana una nueva batalla para avanzar en la creación de un puente entre los hallazgos de la Psicología científica sobre las emociones y la más óptima manera de incorporarlos a las aulas.

Pero vamos unos pasos más atrás. Unos años antes del libro de Goleman, dos científicos habían presentado previamente la idea original del concepto de Inteligencia Emocional. Estos científicos son Salovey y Mayer (1990), y la definieron como la capacidad de una persona para reconocer y gestionar sus emociones con el fin de guiar la conducta hacia el logro de objetivos personales. Con el paso de los años, el constructo se tergiversó hasta alcanzar la forma de un término “paraguas” donde se incluyen con frecuencia desde ciertos aspectos de la personalidad, hasta el manejo de las relaciones interpersonales. Como consecuencia, en el imaginario de muchas personas, la inteligencia emocional no tiene límites, y parece haberse convertido en una suerte de caja de herramientas que agrupa toda una serie de funciones y habilidades que parecen describir a alguien psicológicamente equilibrado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

Entonces, delimitemos a qué nos referimos cuando hablamos de Inteligencia Emocional. Con este término nos referimos al uso inteligente de las emociones, es decir, a la utilización deliberada de una emoción para facilitar el logro de objetivos personales. Desde el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), la Inteligencia Emocional incluye cuatro grupos de habilidades. El primero de ellos se refiere a la *percepción, evaluación y expresión de las emociones*, que consiste en la capacidad para identificar nuestros estados emocionales (y los de los demás) a partir de los distintos indicadores fisiológicos, las conductas y los pensamientos que estos conllevan. También se incluye aquí la capacidad de expresar las emociones apropiadamente. El segundo grupo se refiere a la *facilitación emocional del pensamiento* y es un poco menos intuitivo de comprender. Se refiere a poder capitalizar o “sacar provecho” de ciertos estados emocionales para facilitarnos el procesamiento de la información, la resolución de problemas, el cambio de perspectiva, la dirección de la atención y el pensamiento en general. Por ejemplo, si nos sentimos alegres o motivados, y nos damos cuenta de eso, podemos pensar en volver a encarar ese proyecto de cocina saludable que habíamos abandonado. Si nos damos cuenta de que estamos muy enojados, podemos decidir no encarar con nuestra pareja ese tema de conversación que siempre nos genera malestar. En tercer lugar, se encuentra el grupo de habilidades destinadas a *comprender las emociones*, es decir, entender sus causas y consecuencias, entender la posibilidad de que existan de forma simultánea emociones contradictorias frente a una misma situación, etc. Finalmente, el cuarto grupo de habilidades se refiere a aquellas que tienen que ver con *regular las emociones*, es decir, mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales, sea en su valencia, intensidad o duración, con el propósito de alcanzar objetivos específicos (Thompson, 1994).

No debe no obstante dejar de destacarse que existen diversos modelos teóricos de inteligencia emocional (entre los cuales pueden citarse los de Bar-On, 1997, Bisquerra y Pérez, 2007, Goleman, 1995, o Izard, 2001). Y a pesar de las insoslayables diferencias entre ellos, en su mayoría, todos incorporan una dimensión de innegable importancia: la capacidad de regular las emociones.

El qué y el cómo de la regulación emocional

Existe cierto consenso en entender a la regulación emocional como la activación de distintos mecanismos, habilidades y estrategias para modificar, sostener, incrementar o suprimir las emociones. Estos mecanismos pueden utilizarse para alterar las causas (los antecedentes) de la emoción, como para modificarlas una vez que esta ya ha aparecido (Gross, 2014). Por ejemplo, imagine que usted es un niño que tuvo la semana pasada una difícil prueba de matemática. La asignatura no le resulta particularmente agradable, y ya ha desaprobado otras pruebas durante el año. Pero esta vez es diferente: está más confiado, porque ha estado estudiando mucho e incluso ha ido a un profesor particular dos veces por semana para entender mejor. Cuando la profesora le entrega el examen, la calificación obtenida, es menor a la que necesitaba para aprobar, e incluso mucho menor a la que esperaba después de tanto esfuerzo. Esto es injusto. Usted se esforzó mucho por cambiar su rendimiento y parece que nada sirve. Todos sus amigos aprobaron el examen. Sus papás gastaron dinero en el profesor particular y van castigarlo por volver a desaprobado. No puede ser que todo siempre le salga mal. Quizás tenga que repetir el año... Alto. ¿Qué está sintiendo en este momento? Lo más probable es que sea alguna emoción cercana a la tristeza o la angustia. ¿Podemos hacer algo para cambiar esa emoción? Claro que sí.

Una de las estrategias de regulación emocional que más atención ha recibido en la literatura es la reinterpretación cognitiva, que es la modificación deliberada del significado atribuido a un evento (Gross & John, 2003). Por ejemplo, supongamos ahora que la profesora le entrega su examen desaprobado, pero esta vez piensa diferente. La calificación es menor a lo que esperaba, pero es más alta que las notas que se había venido sacando hasta ahora. Además, este examen tiene una instancia de recuperación, por lo que puede volver a rendirlo e intentar que le vaya mejor. También se le ocurre que puede pedirle a la profesora que le dé alguna actividad o trabajo extra para mejorar la nota de concepto. ¿Y ahora? ¿Qué siente? Lo que ha hecho es una reinterpretación que promueve visiones más positivas de un fenómeno o estímulo

negativo, tornando una situación negativa en otra más provechosa (Balzarotti, John, & Gross, 2010). Este es un ejemplo de cómo las personas pueden usar sus emociones inteligentemente, en su propio beneficio. La estrategia de reinterpretación cognitiva es solo una forma, entre muchas, en la que podemos regular nuestras emociones.

Existen tres características principales respecto de los procesos de regulación emocional que merecen ser destacadas (Gross & Thompson, 2007). En principio, tanto las emociones positivas, o placenteras, como las negativas o displacenteras, pueden ser reguladas, tanto si el objetivo es disminuirlas como aumentarlas. La segunda característica es que ningún mecanismo regulatorio puede suponerse bueno o adaptativo en sí mismo, sino que la adecuación debe ser juzgada en función de las condiciones particulares de la situación, las necesidades de los individuos y los contextos en los que se despliegan. Finalmente, la tercera característica refiere a que la regulación emocional puede darse de forma consciente, volitiva y deliberada o en forma más automática. También es posible que el hecho de utilizar con frecuencia el mismo mecanismo de regulación emocional haga que este se vuelva más rutinario y, consecuentemente, no demande los mismos recursos cognitivos que en un principio.

La importancia de la habilidad regulación emocional en el ámbito educativo

¿Y para qué sirve regular nuestras emociones en la escuela? Cuando alguien piensa en ajuste escolar, usualmente se imagina un niño con una actitud favorable hacia el aprendizaje; un niño que se mantiene atento en clase y que completa sus tareas en tiempo y forma. Así, el abordaje de los procesos psicológicos en la educación se ha enfocado tradicionalmente en los aspectos cognitivos. No obstante, el ajuste escolar también engloba todas aquellas habilidades asociadas con la adecuada expresión de las emociones y la capacidad de modificarlas cuando es necesario (Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013). Por lo tanto, existe en los últimos años un creciente interés por la regulación emocional y las implicaciones de los procesos emocionales en el aprendizaje. Los procesos emocionales, cognitivos y las conductas, en la práctica, interactúan dinámicamente para permitir la adaptación del individuo a su ambiente.

En el aula escolar, los alumnos enfrentan día a día distintas situaciones demandantes en el camino hacia los logros u objetivos establecidos curricularmente y, en ocasiones, esas situaciones conflictivas conllevan una carga emocional y requieren de la gestión eficaz de distintas emociones: tolerar a un profesor aburrido, trabajar con un compañero peleador, prestar los útiles, esperar el turno. Un alumno con buen ajuste escolar es también un alumno que es capaz de reconocer y gestionar lo que siente para mantener mejores relaciones con sus pares, sus docentes y consigo mismo. La forma en la que los niños expresan sus emociones a las personas que los rodean, así como la información que reciben sobre los sentimientos de los demás, resultan indispensables para las interacciones sociales y, consecuentemente, para poder prestar más atención en clase y dedicar mayores recursos cognitivos a las actividades escolares (Retana García, 2012).

Así, el experimentar con mayor frecuencia emociones positivas resulta beneficioso para los procesos de atención, concentración y razonamiento, mientras que la presencia en demasía de ciertos estados emocionales negativos, como la ansiedad, puede resultar perturbadora e interferir con el aprendizaje (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall; 2010; Nadeau, 2001). Cuando un niño no puede regular una emoción negativa, el malestar que surge de ella, intensifica la negatividad asociada a la emoción (Hervás, 2011), y, entonces, su rendimiento académico puede verse perjudicado. Al contrario, si el niño es capaz de ejercer cierto dominio sobre lo que está sintiendo, aumentará su compromiso con la tarea, lo cual redundará en beneficios académicos (Kwon, Hanrahan, & Kupzyk, 2017). De esta forma, existe un gran cúmulo de evidencia empírica que indica que el uso adecuado de las habilidades de regulación emocional, posee un efecto positivo, sobre el rendimiento académico (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Trentacosta & Izard, 2007; Xu, Fan, & Du, 2016), debido a que posee efectos sobre toda una serie de aspectos necesarios para el aprendizaje, como la capacidad de la memoria de trabajo, el recuerdo del material educativo, la concentración durante el estudio, la adaptación social en la escuela, las competencias académicas (lectura, comprensión lectora, cálculo, deletreo) y la autoevaluación del

propio rendimiento escolar (Davis & Levine, 2013; Izard et al., 2001; Leroy, Grégoire, Magen, Gross, & Mikolajczak, 2012; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006; Rice, Levine, & Pizarro, 2007; Richards & Gross, 2000).

Entonces, como puede observarse, es imperante la consideración de las emociones en el ámbito académico, puesto que las mismas pueden tanto beneficiar como obstaculizar los procesos de aprendizaje (Gumora & Arsenio, 2002). La regulación eficiente y adaptativa de las respuestas emocionales, tanto en niños como en adultos, conduce al desarrollo de mejores soluciones a las demandas interpersonales, así como a la reducción de conductas disruptivas (Retana García, 2012) y, por tanto, a un día a día más armonioso dentro del aula.

A modo de cierre: educar en emociones

Regular las emociones constituye una práctica beneficiosa para distintos aspectos de nuestro comportamiento, entre ellos, las conductas asociadas al aprendizaje. Si bien aquí se intentó destacar la importancia del proceso de regulación emocional, debe indicarse un hecho fundamental: podemos aprender a regular nuestras emociones. Recordemos que la regulación emocional puede ser automática, pero también voluntaria, es decir, podemos utilizar nuestros conocimientos sobre las emociones y aprender técnicas y estrategias para regularnos mejor. Por ejemplo, existe una amplia difusión de distintas técnicas de relajación, respiración, meditación y *mindfulness* que, al practicarse con frecuencia, permiten reducir los niveles de ansiedad y malestar que pueden generar las situaciones de estudio o de examen. En el capítulo siguiente de este libro se describen este tipo de herramientas.

La consideración de la importancia y la necesidad de educar en emociones dentro de un marco o proceso educativo general, surge como corolario del escenario actual sobre la importancia de la integración de la mente y el cuerpo. Desde hace años viene exigiéndose así un cambio en el rol del educador, al que, alejándose de la simple transmisión de conocimientos, se le ha asignado la titánica tarea de ser en un potenciador del desarrollo humano global (Filella Guiu, Ribes Castells, Agulló Morera,

& Soldevila Benet, 2002). La enseñanza del reconocimiento y la regulación de las emociones como complemento del desarrollo cognitivo, es parte innegable del continuo y permanente compromiso que la psicología y la educación comparten respecto del desarrollo humano pleno de los niños.

Referencias

- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010). An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 26*(1), 61-67.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQi): A test of emotional intelligence. Technical Manual*. Toronto: MultiHealth Systems.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development, 84*(1), 361-374.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2009). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332*, 97-116.
- Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Agulló Morera, M. J., & Soldevila Benet, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar, 30*(1), 159-167.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 44-58.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2da ed., pp. 3-20). New York - London: The Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.

- En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642-663.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual, 19*(2), 347-372.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*(3), 249-257.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 75-90.
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J., & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 263-268.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey & y D. Sluyi'er (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Málaga: Editorial Sirio.
- Retana García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educacion, 36*(1), 1-24.
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). "Just stop thinking about it": Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion, 7*(4), 812-823.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(3), 410-424.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence

as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.

Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2016). Homework emotion regulation scale: psychometric properties for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 351-361.



Macarena del Valle

Licenciada en Psicología por la UNMdP, y Especialista en Psicoterapia Cognitiva (Fundación Aiglé). Máster en Investigación en Educación en la Universidad de Valladolid, España. Estudiante del Doctorado en Psicología de la UNMDP y Becaria Doctoral del CONICET. Docente en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la UNMDP y auxiliar en proyectos de investigación del IPSIBAT. Ha sido expositora en congresos de alcance nacional e internacional sobre procesos básicos, aprendizaje, funciones ejecutivas, características psicológicas, psicología cognitiva y metodología de investigación, medición y evaluación. Su área de trabajo son los procesos de autorregulación cognitiva y emocional en el ámbito educativo. Contacto: mdelvalle1989@gmail.com



Eliana Vanesa Zamora

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Becaria Posdoctoral CONICET en temas relacionados con el control inhibitorio, su desarrollo, y emociones en población infantil. Docente interina en la cátedra de Psicología Cognitiva en la Facultad de Psicología, UNMDP. Ha participado como expositora en las diferentes ediciones de las Jornadas de Autorregulación dirigidas a docentes de distintos niveles, así como en otras capacitaciones a docentes y charlas a padres. Integrante del Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT).



María Laura Andrés

Licenciada y Doctora en Psicología por la UNMdP. Master en Psicología, Educación y Desarrollo por la UCA (Universidad de Cádiz, España). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Universidad Autónoma de Madrid, España). Investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Lugar de trabajo: IPSIBAT. Ha realizado investigaciones en las temáticas de regulación emocional, salud mental y desempeño académico. Actualmente trabaja en la puesta a prueba de un modelo para conocer las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al distrés sobre el desempeño académico en niños y coordina el desarrollo de un programa de aprendizaje socioemocional para el aula.

Educar en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL)

Eliana Zamora, Macarena del Valle, y María Laura Andrés

¿Por qué educar en las emociones?

Las condiciones en la vida de los niños han cambiado dramáticamente en las últimas décadas. Debido a los acelerados cambios, la población infantil está expuesta a un mundo más complejo a través de los medios de comunicación, y tiene acceso inmediato a información y contactos sociales a través de varias tecnologías. Estos cambios sociales, requieren de un nuevo énfasis principalmente en habilidades como el manejo del estrés, la capacidad de llevarse bien con los demás y el trabajo en equipo (Organización de Naciones Unidas, 2015¹). Estas son llamadas, a menudo, *habilidades del siglo XXI* (Schleicher, 2018); y resultan esenciales para alcanzar logros en la adultez. Debido esta complejización del mundo social e individual, es necesaria una perspectiva educativa amplia, en la que el concepto de éxito signifique más que solamente buenos logros académicos (*Partnership for 21st Century Skills*, 2015)². En este sentido, las escuelas comienzan a preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos que aún no podemos imaginar.

¿Qué son los programas de enseñanza socioemocional?

En este sentido, durante las últimas dos décadas, ha habido un creciente interés en la educación que fomenta tanto el desarrollo académico de los estudiantes, como el

¹ En esta línea, los objetivos incluidos por la ONU en la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* consiste en garantizar una educación de calidad permanente, y una de sus metas alude en forma explícita a la importancia de garantizar que los niños adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, a través de la educación para desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

² <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>

desarrollo social y emocional. En este marco, han surgido programas educativos cuyo objetivo es brindar a los niños la oportunidad de conocimiento y práctica de habilidades socioemocionales, denominados “programas de Aprendizaje Socioemocional” o programas “SEL” por sus siglas en inglés (*Socioemotional Learning*), que han sido implementados en diversos lugares del mundo (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [Iniciativa de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional], CASEL, 2015; Frydenberg, Martin, & Collie, 2017). Los programas SEL son enfoques basados en el *currículo o globales* que han resultado ser esenciales para un enfoque de salud pública, debido a que se enmarcan positivamente en el desarrollo y práctica de habilidades socioemocionales, se dirigen a todos los niños, y además han mostrado ser más económicos en comparación con otro tipo de intervenciones (Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand, & Zander, 2015; Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017).

“El aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual los niños y adultos entienden y manejan las emociones, establecen y alcanzan metas positivas, sienten y muestran empatía por los demás, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables” (CASEL 2015, p. 5). El marco de trabajo utilizado por CASEL (“*Collaborative for Social and Emotional Learning*”: Colaboración para la Enseñanza Socioemocional), se identifican cinco competencias básicas que, cuando se priorizan en todos los entornos (distritos, escuelas, aulas, familias y la comunidad en general) favorecen el desarrollo integral de los niños. Estas son: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales, y toma de decisiones responsable (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016).

La *autoconciencia* se refiere a la capacidad de los individuos para comprender y reconocer emociones, metas y valores personales; conocer sus fortalezas y debilidades; poseer un sentido de autoeficacia y optimismo; y mantener una mentalidad de crecimiento. La *autogestión* implica la capacidad para regular los pensamientos, emociones, y comportamientos en función de objetivos valorados; retrasar la

gratificación y controlar los impulsos. La *conciencia social* se refiere a la capacidad para comprender las perspectivas de otros; empatizar y sentir compasión; y comprender normas sociales de comportamiento. Las *habilidades sociales* involucran la capacidad para escuchar, comunicar, y cooperar con los demás. Por último, la *toma de decisiones* responsable implica la capacidad de realizar elecciones constructivas respecto del propio comportamiento, considerando las consecuencias de las propias acciones (CASEL 2013, 2015; Frydenberg, Martin, & Collie, 2017; Greenberg et al., 2017; Oberle et al. 2016; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

A nivel internacional, un cuerpo de evidencia cada vez mayor sugiere que los programas SEL permiten efectivamente a los estudiantes conectarse con otros y aprender de una manera más efectiva, aumentando por tanto sus posibilidades de éxito tanto en la escuela como en la vida adulta (Clarke, Morreale, Field, Hussein, & Barry, 2015; Weare & Nind, 2011; Weissberg et al., 2015). A corto plazo, se ha encontrado que estas competencias pueden lograr una mayor autoeficacia y confianza, un mayor compromiso con la escuela, una disminución de problemas de conducta, y mejores calificaciones en los exámenes (Browne, Gafni, Roberts, Byrne, & Majumdar, 2004; Clarke et al., 2015; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Wilson & Lipsey, 2006, 2007). Respecto del desempeño académico, un metaanálisis reciente (Corcoran, Kim, & Xie, 2018) encontró que los programas SEL tuvieron un efecto positivo en los resultados de las pruebas de desempeño académico de lengua ($N = 57.755$), matemáticas ($N = 61.360$) y ciencias ($N = 16.380$). A largo plazo, los estudios de seguimiento de los programas SEL implementados en la escuela primaria han encontrado una mejor preparación de sus participantes para enfrentar las exigencias de la universidad (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, & Abbott, 2008). Asimismo, se ha encontrado que cuando los programas SEL se implementan de manera secuencial, activa, focalizada, y explícita, conducen a mejoras medibles y potencialmente duraderas en varios ámbitos de la vida de los niños (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010).

¿Qué programas de enseñanza socioemocional hay en nuestro país?

Actualmente, existe un número importante de programas SEL en diferentes países, tales como el programa PATHS (*Promoting Alternative THinking Strategies*), *Second Steps Program-Committe for Children*, *Roots of Empathy*, *MINDup*, entre otros (ver Frydenberg et al., 2017). No obstante, en nuestro país, su implementación es relativamente reciente (e.g., Canet-Juric, Andrés, García-Coni, Zamora, & Stelzer, 2017; Iglesia & López, 2009; Ison, 2009; Lemos, 2009; Moreno & Ison, 2013; Oros, 2008, 2009; Richaud de Minzi & Arán Filippetti, 2015); y han sido diseñados e implementados para promover algunas de las competencias del aprendizaje socioemocional (e.g., habilidades sociales, emociones positivas, apego y resolución de problemas interpersonales, etc.). Los estudios sobre su impacto han reportado efectos positivos respecto de su implementación, por ejemplo, aumento de las conductas prosociales y disminución de conductas problemáticas en el aula (i.e., Iglesia & López, 2009; Ison, 2009; Lemos, 2009; Moreno & Ison, 2013; Oros, 2008, 2009; Richaud de Minzi & Arán Filippetti, 2015).

En nuestra ciudad, a partir de demanda de nuestra comunidad educativa, durante los ciclos lectivos de 2016 y 2017 se llevó a cabo la implementación de un programa SEL denominado “Programa de Aprendizaje Socioemocional” PAS, que ofrece conocimiento y práctica de tres habilidades socioemocionales específicas: mentalidad de crecimiento, autocontrol y conocimiento y regulación de las emociones (Andrés & Zamora, 2015, 2016, 2018; Canet Juric, Andrés, García Coni, Zamora, Piorno & Bortolotto, en prensa; Zamora, Canet, Andrés, García Coni, Piorno & Bortolotto, en evaluación).

La *mentalidad de crecimiento*, hace referencia a las creencias sobre las propias capacidades que influyen en el desempeño en la escuela y en la vida en general (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). De esta manera, el tipo de mentalidad de una persona puede obstaculizar el aprendizaje (si es “fija”) o facilitararlo (si es de “crecimiento”) (Yeager & Dweck, 2012). Por ejemplo, cuando un niño comete errores muy seguidos al analizar sintácticamente oraciones, puede pensar que eso es algo que

sencillamente no es para él, que debe resignarse a resolver otro tipo de ejercicios, o que no es bueno en materias como lengua. Estos pensamientos son propios de una mentalidad fija, y, como consecuencia, este niño tenderá a esforzarse menos en el futuro cuando sea requerida su habilidad para analizar oraciones. En cambio, el mismo niño puede pensar que, aunque le resulte difícil, siempre puede mejorar; puede pedir ayuda, puede pedirle algunos ejercicios más a la maestra para practicar, puede creer que practicar sirve para fortalecer un “músculo” muy especial como el cerebro, etc. Claramente, estos últimos pensamientos son de mentalidad de crecimiento, y facilitan la puesta en marcha de distintos mecanismos cognitivos (e.g., motivación, atención) que redundan en beneficios académicos.

En segundo lugar, el *autocontrol* es la capacidad de resistir la tentación inmediata cuando ésta entra en conflicto con objetivos más duraderos altamente valorados por el individuo (Duckworth & Steinberg, 2015). Por ejemplo, pensemos que queremos sentirnos mejor, y sólo tenemos un horario por la mañana para hacer ejercicio, y allí en ese momento, en vez de vestirnos rápido y salir para el gimnasio a primera hora de la mañana, deseamos holgazanear un rato. En este caso, debemos ser capaces de resistir la tentación de “hacer fiaca”, y emprender nuestra meta del ejercicio físico. Así como nosotros como adultos, nos vemos a diario enfrentados a ejercer este tipo de autocontrol, los niños en el ámbito escolar y familiar también deben ejercerlo para cumplir sus objetivos, tales como hacer tareas, evitar peleas o incluso permanecer en una clase que les aburre.

Por último, el *conocimiento y regulación de las emociones*, implica por un lado la habilidad para reconocer e identificar emociones, y considerar la complejidad de la información emocional. Por otro lado, la regulación de las emociones conlleva el conocimiento y uso de estrategias y habilidades que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y curso de una emoción, con la finalidad de cumplir objetivos y responder de manera apropiada a las demandas del entorno (Gross, 2014).

El programa PAS está dirigido a niños de 4to y 5to año de nivel primario, e involucra encuentros distribuidos a lo largo del año escolar, con una frecuencia

semanal de carácter grupal. Cada encuentro tiene una duración aproximada de 45 minutos y es coordinado por un docente capacitado en el entrenamiento en estas habilidades socioemocionales. Actualmente, el programa PAS se encuentra en ejecución en diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Mar del Plata.

Una propuesta para trabajar emociones en el aula: la unidad de emociones y regulación emocional del programa PAS

El modelo explicativo de las emociones que representa la base del programa PAS, define a las emociones como respuestas del organismo para adaptarse a un ambiente en continuo cambio. Las emociones implican no sólo respuestas comportamentales (e.g. expresión facial, conducta manifiesta), sino que también implican respuestas a nivel subjetivo (e.g., interpretaciones) y fisiológico (e.g., alteración del ritmo cardíaco), que en conjunto definen cómo los sujetos reaccionan ante una situación significativa (Gross, 1998). Por esto, las actividades del PAS sobre emoción y regulación de las emociones contienen tanto un aspecto “informativo”, equiparable a lo que en psicoterapia se conoce como “psicoeducación”, y que se refiere a brindar conocimiento sobre el funcionamiento de diferentes procesos y contenidos psicológicos (e.g., Oros, Manucci, & Richaud, 2011); como “puesta en práctica” a través de ejercicios en los que se requieren dichos conocimientos para su resolución y que van favoreciendo la interiorización de habilidades.

Para enseñar a los niños conocimiento e identificación de emociones, es recomendable iniciar por el nombre o etiqueta verbal de cada emoción, seguido de las expresiones faciales típicas y distintas situaciones que tienen potencial de generar determinadas emociones. Luego, se introduce la noción de sensaciones corporales que acompañan a las emociones, como la variabilidad en intensidad de la respuesta emocional. Finalmente, analizan los pensamientos que suelen/pueden preceder y suceder a un estado emocional, para explicar y profundizar la experiencia subjetiva de cada emoción. Este ordenamiento en la presentación de los contenidos es seguido por diferentes programas SEL (William de Fox, 2014).

En el programa PAS, el docente cuenta con un “cuadernillo para el operador” que guía la presentación de los contenidos con consejos y estrategias y brinda marcos teóricos de referencia para cada habilidad socioemocional. También cada niño tiene un “cuadernillo de actividades”, en el cual se presentan los distintos ejercicios para practicar las habilidades como algunas nociones conceptuales breves.

A continuación, y a modo de ejemplo, se presenta la actividad “*El identificador de emociones*”, desarrollada en el cuadernillo de actividades para niños del programa PAS de 5to grado (Zamora et al., en evaluación), que tiene como objetivo trabajar con las etiquetas verbales y expresiones faciales características asociadas a las diferentes emociones.

“El identificador de emociones”

En esta actividad se anticipa a los niños que se va a hacer un juego para trabajar con las emociones, en pequeños grupos. Cada grupo tendrá que crear unas “tarjetas de juego” que luego pasará a otro grupo. Cuando un grupo reciba un conjunto de “tarjetas de juego” creadas por otros compañeros, las mismas se usarán para avanzar por un tablero.

En la primera parte, se indica a todos los grupos que tienen que enunciar/comentar/recordar situaciones, pensamientos, sensaciones físicas y comportamientos que generen o acompañen distintas emociones, y pueden para esto, recurrir a su experiencia personal. Cada grupo completa una tabla como la que se muestra más abajo (la misma figura en el cuadernillo de actividades del niño); y que ya contiene algunos ejemplos para guiar a los niños en la actividad. Puede completarse total o parcialmente. Luego, cada celda se recorta y quedan conformadas las “tarjetas de juego”:

Emoción	Situaciones/ Pensamientos	Sensaciones físicas/ Comportamientos
Alegría	Yo siento esta emoción cuando... me hacen un regalo.	Cuando siento esta emoción...

Tristeza	Yo siento esta emoción cuando...	Cuando siento esta emoción...me dan ganas de llorar
Miedo	Yo siento esta emoción cuando...	Cuando siento esta emoción...
Sorpresa	Yo siento esta emoción cuando...	Cuando siento esta emoción...
Asco	Yo siento esta emoción cuando...	Cuando siento esta emoción...
Enojo	Yo siento esta emoción cuando... pienso que algo fue muy injusto.	Cuando siento esta emoción...me dan ganas de patear cosas

En la segunda parte de la actividad, los grupos intercambian las tarjetas entre sí. De esta manera, cada grupo recibe un conjunto de tarjetas nuevo, que fue creado por otros compañeros. Este conjunto de tarjetas se coloca de manera apilada y “boca abajo” cerca del tablero que figura en el cuadernillo del niño (cada cuadernillo contiene un tablero y un dado para armar como se muestra a continuación, pero basta con armar un solo dado por grupo para esta actividad). En turnos, cada miembro del grupo voltea una tarjeta y la lee. Debe adivinar a qué emoción hace referencia la situación, pensamiento, sensación física o comportamiento escrito en ella. Si adivina tira el dado y avanza tantos casilleros como puntos obtuvo en el dado. Gana el miembro que más pudo avanzar por el tablero.

Para considerar que una tarjeta “se adivinó correctamente” todos los miembros del grupo deben estar de acuerdo. Si se generan dudas pueden consultarse a los “autores originales” de las tarjetas. Si una tarjeta resulta muy ambigua o poco clara puede dejarse de lado y tomar otra.

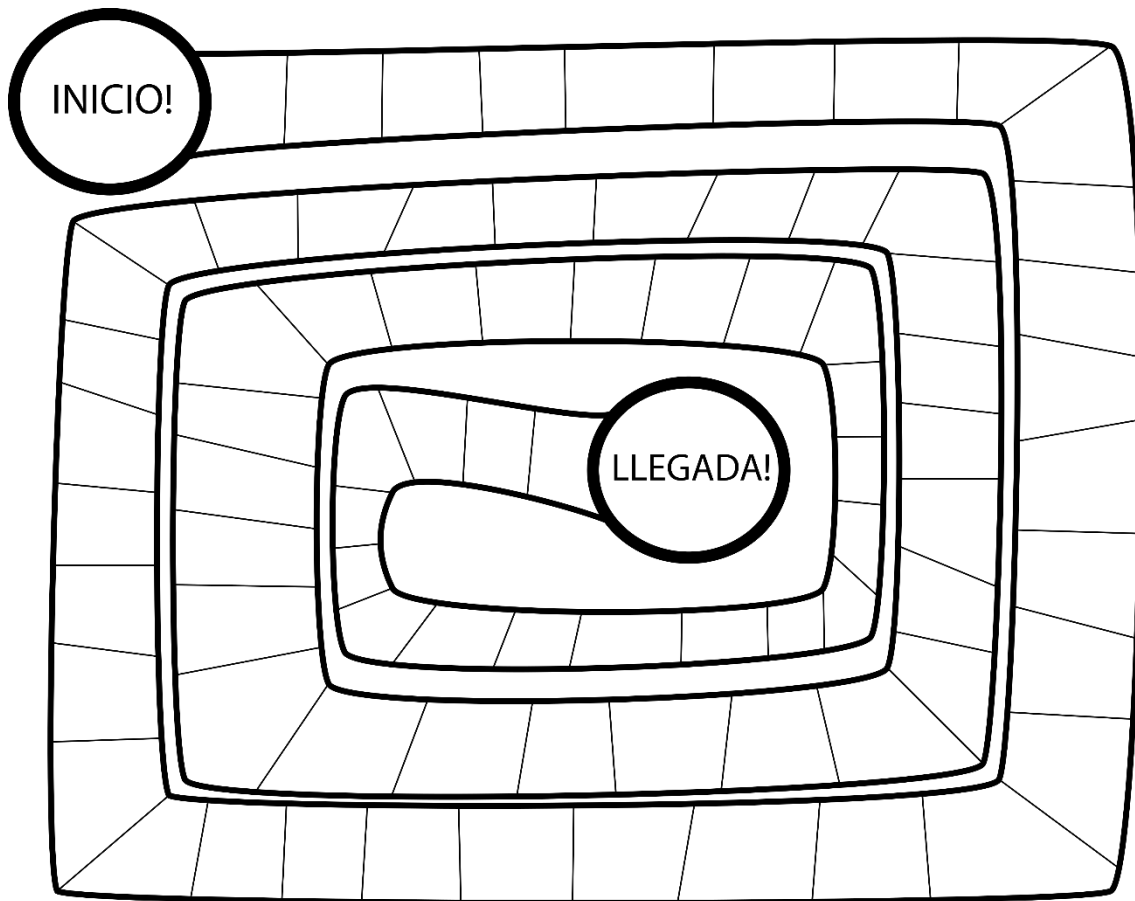


Figura 1. Tablero de las emociones

Para el desarrollo de esta actividad, es importante que el docente pase por todos los grupos brindando ayuda. A su vez, cabe resaltar que esta actividad puede llevar más de un encuentro y que esto variará de acuerdo al grupo y quizás de acuerdo a la complejidad de las situaciones planteadas. Finalmente, el docente realizará un cierre con preguntas que inviten al repaso, conceptualización y reflexión, tales como: “¿pudieron ver cómo existen diversas maneras de expresarse, de sentir e incluso de comportarse?”, “¿vieron que, si bien algunas son más características que otras, todas son válidas?”

Cierre y conclusiones

El ámbito educativo resulta un campo de aplicación sumamente recomendado para la enseñanza de las habilidades socioemocionales, dado que es allí donde los

niños pasan muchas horas al día y buena parte de los años más importantes de su desarrollo (Hoover, Sugari, Lever, & Connors, 2015). Resulta por tanto imprescindible favorecer habilidades del aprendizaje dado que serán factores predictores de metas individuales tan importantes como el desempeño académico, las habilidades interpersonales, la salud física y emocional. A su vez, a nivel de las políticas públicas, esto permite que, a largo plazo, estos niños tengan menos probabilidades de presentar problemas de salud mental y física, mayor capital económico, menor riesgo de embarazo adolescente, de deserción escolar y menor involucramiento en actividades delictivas y adictivas (Moffitt et al., 2011).

Es imprescindible destacar que la puesta en marcha de estos programas en nuestro país, no depende únicamente de las instituciones educativas que a diario realizan diferentes esfuerzos para incluir el aprendizaje socioemocional en el aula, ni de los investigadores que han diseñado e implementado distintos programas a lo largo del país, sino que también requiere de políticas educativas que consideren el aprendizaje socioemocional como relevante en su agenda.

Recursos útiles para docentes y profesionales afines a la educación

Esta sección contiene un listado de portales de internet de recursos, materiales, investigación, artículos y capacitación internacionales, relacionados con el aprendizaje socioemocional.

Recursos generales internacionales

- Folletos de la serie *Prácticas educativas*, publicada por la Oficina Internacional de la Educación (traducida a varios idiomas): www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/prachome.htm
- CASEL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [Iniciativa de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional], es una

organización internacional que tiene como misión monitorear y evaluar programas SEL basados en la evidencia. <https://casel.org/>

- Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (*New Pedagogies for Deep Learning*) <https://www.npdl.global/deep-learning-book/>

Listado parcial de portales de internet nacionales

- Dinamarca: *Center for Social and Emotional Learning* (CESEL). www.cesel.dk/
- Singapur: *Mega Forte Centre* (The Centre for Emotional Intelligence). www.megaforte.com.sg/
- Suecia: *Social Emotional Training* (Social Emotionell Träning). www.set.st/
- Turquía: *Emotional Intelligence of Turkey* (Türkiyenin Duygusal Zekası). ww.duygusalzeka.com/
- Reino Unido: *Promoting Social Competence Project*. www.dundee.ac.uk/psychology/prosoc.htm

Listado de programas de aprendizaje socioemocional con presencia internacional

- www.researchpress.com—I Can Problem Solve (ICPS);
- www.quest.edu—Skills for Adolescence; Skills for Action; Violence Prevention;
- www.channing-bete.com—Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS);
- www.esrnational.org—Resolving Conflict Creatively Program (RCCP);
- www.responsiveclassroom.org—Responsive Classroom;
- www.cfchildren.org—Second Step;
- www.peaceeducation.com—Peace Works;
- www.open-circle.org—Open Circle/Reach Out to Schools Social Competency Program;
- www.umdj.edu/spsweb; www.EQParenting.com—Social Decision Making/Social Problem-Solving Program;

- www.tribes.com— Tribes TLC: A New Way of Learning and Being Together.
- <https://mindup.org>— MindUP: program of The Goldie Hawn Foundation.

Referencias

- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: a synthesis of reviews. *Social science & medicine*, 58(7), 1367-1384.
- Canet Juric, L., Andrés, M.L, García Coni, A., & Zamora, E. (2017). Importancia e impacto de intervenciones en aprendizaje cognitivo, social y emocional integradas en el currículo escolar. Simposio: “Psicología del desarrollo en Latinoamérica: del laboratorio a las políticas públicas”. XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la AACC. San Luis, Argentina
- Canet- Juric, L., Andrés, M.L, García Coni, A., Zamora, E., Piorno, V., & Bortolotto, F. (2019). *Programa de aprendizaje Socio-Emocional (PAS). Cuadernillo N°1 A partir de cuarto año de la escuela primaria*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM. ISBN:978-987-4440-35-8
- Canet-Juric, L., Andrés, M. L., García-Coni, A., Zamora, E. V., & Stelzer, F. (2017). Programa de aprendizaje de la autorregulación socio-emocional en entornos educativos. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9 (número especial CLACIP 2016).
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. U.K. Health Promotion Research Centre. Recuperado de [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411492/What works in enhancing social and emotional skills development_during_childhood_and_adolescence.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411492/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf).
- Collaborative for Social and Emotional Learning. (2015). *CASEL guide: Effective Social and emotional learning programs*. Recuperado de <https://casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.

- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56-72.
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child development perspectives, 9*(1), 32-37.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook for social and emotional learning*. New York, NY: Guilford. Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology, 45*(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Frydenberg, E., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific. Perspectives, programs and approaches*. New York: Springer.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children, 13*-32.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. Second Edition (Second.). New York - London: The Guilford Press
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 162*, 1133-1141.
- Hoover, S.S.; Sugari, G.; Lever, N., & Connors, E. (2015). Strategies for Integrating Mental Health into Schools via a Multitiered System of Support. En M.M. Benningfield & S.S. Hoover (Eds.) *School Mental Health* (pp. 211-232). Filadelfia: Elsevier.
- Iglesia, M. F., & López, M. (2009). Resolución de conflictos interpersonales en la escuela: intervención en una población de niños en riesgo por pobreza. En M. C. Richaud de Minzi & J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 1-24). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Ison, M. S. (2009). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona, 12*, 29-51.

- Lemos, V. (2009). Evaluación de la eficacia de un programa para promover la conducta prosocial en niños en riesgo social por pobreza. En M. C. Richaud de Minzi & J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 137-152). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moreno, C. & Ison, M. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6, 66-81.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25 (2), 181-196.
- Oros, L. B. (2009). Impacto de una intervención piloto para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En M. C. Richaud de Minzi & J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 243-255). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Oros, L. B., Manucci, V., Minzi, R. D., & Cristina, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez: lineamientos para la intervención escolar. *Educ. Educ.* (3)14, 493-509.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Wilson, S. J., & Lipsey, M. J. (2007). Effectiveness of school-based intervention programs on aggressive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S130–S143
- Yeager, D. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Zamora, E., García Coni, A., Andrés, M.L., Bortolotto, F., Piorno, V., & Canet Juric, L., (en evaluación). *Programa de aprendizaje Socio-Emocional (PAS). Cuadernillo N°2 A partir de quinto año de la escuela primaria*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM.

Acerca de las autoras



Eliana Vanesa Zamora

Licenciada y Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Becaria Posdoctoral CONICET en temas relacionados con el control inhibitorio, su desarrollo, y emociones en población infantil. Docente interina en la cátedra de Psicología Cognitiva en la Facultad de Psicología, UNMDP. Ha participado como expositora en las diferentes ediciones de las Jornadas de Autorregulación dirigidas a docentes de distintos niveles, así como en otras capacitaciones a docentes y charlas a padres. Integrante del Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT).

Contacto: elianavanesazamora@gmail.com



Macarena del Valle

Licenciada en Psicología por la UNMdP, y Especialista en Psicoterapia Cognitiva (Fundación Aiglé). Máster en Investigación en Educación en la Universidad de Valladolid, España. Estudiante del Doctorado en Psicología de la UNMDP y Becaria Doctoral del CONICET. Docente en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la UNMDP y auxiliar en proyectos de investigación del IPSIBAT. Ha sido expositora en congresos de alcance nacional e internacional sobre procesos básicos, aprendizaje, funciones ejecutivas, características psicológicas, psicología cognitiva y metodología de investigación, medición y evaluación. Se área de trabajo son los procesos de autorregulación cognitiva y emocional en el ámbito educativo.



María Laura Andrés

Licenciada y Doctora en Psicología por la UNMdP. Master en Psicología, Educación y Desarrollo por la UCA (Universidad de Cádiz, España). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Universidad Autónoma de Madrid, España). Investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Lugar de trabajo: IPSIBAT. Ha realizado investigaciones en las temáticas de regulación emocional, salud mental y desempeño académico. Actualmente trabaja en la puesta a prueba de un modelo para conocer las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al distrés sobre el desempeño académico en niños y coordina el desarrollo de un programa de aprendizaje socioemocional para el aula.

Alfabetización emocional en educación especial

María del Carmen Nardacchione

En este trabajo se intenta abordar la narrativa de experiencias realizadas en escuela especial como docente de curso de niños con necesidades especiales, bajo la línea de psicología cognitiva en relación a educación.

Alfabetización emocional en educación especial

Dada la importancia de considerar las emociones del alumnado dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, resulta interesante introducir el trabajo de la Inteligencia emocional en alumnos con necesidades especiales. Cuando hablamos de inteligencia emocional nos referimos a la “capacidad para percibir sentimientos propios y de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo”. La inteligencia emocional comprende:

- Autoconocimiento (o autoconciencia)
- Autocontrol emocional (o autorregulación)
- Automotivación y autoestima
- Reconocimiento de emociones en los demás (o empatía)
- Relaciones interpersonales y resolución de conflictos

Fundamentación

Muchos niños carecen de capacidad para manejar los problemas, para prestar atención y controlar sus impulsos, para sentirse responsables por sus cosas o para interesarse en algo. La escuela es el lugar donde los niños concurren muchas horas del día (8 hs diarias en el caso de educación especial), así que se convierte en un ámbito importante para aprender a través de situaciones cotidianas, lecciones de vida, en relación a los otros y con otros. Las habilidades socio-emocionales contribuyen a la

reducción de violencia física y/o verbal, aumentando la capacidad cooperativa, el trabajo en equipo y una mejor resolución de problemas. Como dice Cohen, en su libro *La inteligencia emocional en el aula*:

“La inteligencia emocional y social implica la decodificación de uno mismo y de los otros. Esta capacidad establece el fundamento de la posibilidad de resolver problemas y brinda los medios que permitan enfrentar una amplia gama de desafíos de aprendizaje” (2003, p. 21).

En otras palabras, la inteligencia emocional y social, favorece el conocimiento de los demás y de uno mismo, lo que contribuirá a una más óptima resolución de conflictos entre todos. Parafraseando a Castro Santander: el docente que acompaña y escucha con atención al alumno, le está enseñando a través del respeto, comprensión y palabras, así como a través de sus actitudes y gestos (Castro Santander, 2008, p. 101).

Objetivos

- Promover la reflexión y desarrollo de la autoconciencia, la autoestima y la autonomía personal, para regular el propio comportamiento.
- Adquirir habilidades para relacionarse y comunicarse de manera asertiva y satisfactoria con los demás y con uno mismo.
- Proporcionar estrategias de resolución de conflictos favoreciendo el encuentro y el diálogo a través del juego.

Metodología

Se utiliza un enfoque socio-afectivo, favoreciendo las relaciones interpersonales a través del intercambio, respeto en el trato y resolución de situaciones en equipo.

- Se utiliza el juego, para potenciar la reflexión, intercambio de ideas, creatividad, tolerancia, cooperación, pertenencia al grupo.
- Se realizará a lo largo del año, mediante las siguientes actividades:
 1. Reconociendo y diferenciando las distintas emociones.
 2. Favoreciendo la autorregulación del comportamiento propio.

3. Desarrollando actitudes de tolerancia, respeto y de aceptación hacia los demás.
4. Promoviendo el desarrollo de habilidades socio-emocionales para la resolución de conflictos.

Actividades

- Reconocer emociones en distintos dibujos e imágenes.
- Jugamos a poner expresiones como...
- Jugamos con las emociones en ed. física y danza también.
- Ruleta emocional. Muchas veces, cuando un niño está enfadado, los padres/maestros, tratan de hacerlo razonar, pero no es el momento, ya que todo lo que se quiera razonar, serán palabras huecas para el niño; por lo que será necesario como primer paso, lograr la calma (se puede conducir al niño a otro espacio, para correrlo de ese lugar, evitando que sus compañeros vean su enojo). La ruleta emocional es una técnica que permite *antes* del enojo, *reflexionar* sobre cómo podemos tranquilizarnos, para que podamos estar o volver a la calma. ¿Cómo lo hacemos?

1. Nos ponemos en situación.
2. Pensamos opciones para salir de esa situación.
3. Evaluamos opciones.
4. Decidimos una o varias opciones. Las escribimos.

El docente actuará de mediador y/o guía para ayudar a los niños a reflexionar, pero no para decirles qué hacer. Los alumnos deberán elegir la opción girando la ruleta personal emocional. En un círculo de cartulina, como si fuera un reloj, con una aguja en cartulina, se girará y elegirá entre las siguientes opciones:

- Dar la mano o un abrazo sincero
- Nos miramos
- Trasladarse a otro lugar por un rato
- Reunión con la familia

- Doy otra oportunidad
- Decir STOP (parar)
- Contar de uno hasta diez para calmarse
- Cambiar de juego, elegido por los niños intervinientes

Primer Ciclo. El Juego: “A Jugar Se Ha Dicho”

Es una posibilidad de autoexpresión para todo niño, así como el autodescubrimiento, exploración de sensaciones, relaciones, a través de las cuáles llegan a conocerse a sí mismos y formar conceptos del mundo. El juego es una actividad fundamentalmente lúdica, pero también tiene un gran potencial educativo, ya que se aprende a compartir el espacio, a usar el lenguaje comunicativo, asimilar y acordar normas de convivencia y de respeto hacia los otros.

Se utiliza el juego cooperativo en lugar del juego competitivo. El juego cooperativo se caracteriza por requerir la ayuda de todo el grupo de participantes para lograr un resultado o logro de objetivo. Este modelo elimina el elemento competitivo, no hay ganadores, ni perdedores, ya que se debe conseguir el objetivo planteado por el juego o no, de forma que todos pierden o ganan. Estos juegos permiten que los participantes sean aliados para lograr el objetivo. Se observa principalmente el proceso y no tanto el resultado, ya que se busca que nadie quede eliminado y que a través de la participación de todos se logre un clima de cooperación de unos con otros.

Objetivos

- Promover la escucha, el entendimiento, la aceptación de reglas y dinámicas de juego.
- Posibilitar la diversidad de opiniones y las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar.
- Favorecer la comunicación verbal y no verbal.

Metodología

Se proponen como dispositivos de intervención, espacios de reflexión y de intercambio, habilitando un espacio de encuentro mediante el uso de la palabra y el juego. Materiales descartables como rollo de cocina, rollos de papel higiénico cobran formas de audífonos, cuya construcción permite el fortalecimiento de los lazos sociales a través del intercambio y el diálogo para tomar decisiones y acordar acciones en grupo. Se propondrá la fabricación de los propios juegos y la participación en otros juegos.

- TA TE TI
- Fono Loco (juego de habilidades semánticas y fonológicas)
- Rompecabezas
- OCA
- Poniendo el sombrerito loco (s sombrerito rojo, amarillo y verde según esté enojado, triste o preocupado y alegre, respectivamente)
- Sigo el caminito (utilizando imanes)
- Dados y Cartas
- Camino de números (los niños caminan por números hechos en cartulinas y con diferentes texturas, para jugar en el piso)
- Cuerpitos móviles (figuras articuladas que mueven y visten)
- *Ping Pong* de números en el piso (palos de golf, pelotita, cuadrados de goma eva con números)
- Audífonos divertidos entre todos (se realizan con rollo de papel higiénico, temperas, etc.)
- Construyendo caminos o casitas (con números de goma eva, van encastrando y combinando movimientos juntos)
- Títeres con diferentes emociones (con bolsitas de cartón)
- Títeres con diferentes animalitos (de dedo)

Materiales

- Cartones, cartulinas, afiches, fibrones, témpera, rollos de cocina, de papel higiénico.
- Juegos armados con sogas, hilos, etc.

Enseñar empatía

Un buen camino para ejercitar la empatía es que los niños aprendan las consecuencias emocionales de sus palabras en otras personas. Este camino de ida y vuelta, permite que desde pequeños identifiquen las emociones que sienten los demás. El auténtico aprendizaje tiene su base en situaciones reales de las propias vivencias personales y no en la elaboración de una ficha de papel de un cuaderno de actividades.

Como viñeta ilustrativa, uno de los niños se da cuenta de que otro niño está solito y se acerca, le ofrece sus manitos, lo conduce, le canta a su manera (recordemos que es escuela especial), es decir, comprende y se pone en el lugar del otro. En otra situación, uno de los niños llora porque extraña a su madre y otro, lo consuela y lo invita a jugar con él. Como dice Shapiro en su libro *La inteligencia emocional en los niños*: “Al enseñarles a los niños a preocuparse por los demás, no hay nada que reemplace la experiencia; hablar no es suficiente” (Shapiro, 2006, p. 79).

Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas son procesos de control cognitivo que regulan los pensamientos y las acciones en el sostenimiento de un comportamiento dirigido a una meta e involucran un número de procesos cognitivos de alto orden, tales como planificación y toma de decisiones, inhibición, mantenimiento y manipulación de información en la memoria, inhibir pensamientos, sentimientos y acciones no deseadas, y cambiar flexiblemente de una tarea a otra (Barker et al., 2014, p. 1).

De la definición podría deducirse que, las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que nos permiten asociar movimientos y acciones simples para llevar a cabo

tareas más complejas. Sin las funciones ejecutivas, nuestra conducta no será eficaz, nuestros planes y metas no se cumplirán como esperábamos.

Encontramos:

- Control de impulsos: ayudar a que los niños piensen antes de actuar.
- Control de emociones
- Pensamiento flexible: permite a los niños no ser tan estructurados y aceptando y adaptándose de a poco a situaciones nuevas.
- Memoria de trabajo: permite a los niños mantener la información más importante para trabajar.
- Autocontrol: regular su comportamiento ante determinadas situaciones inesperadas o difíciles.
- Planificación: a través de ella, lograr una acción a través de diferentes pasos.

A manera de ejemplos, se puede contar que en el pensamiento flexible los niños resuelven muchas veces de la misma manera una problemática y cuando se les muestra una nueva, logran internalizar y utilizarla. Por ejemplo, en el realizado del caminito de goma eva de números, lo acomodan de diversas maneras y no solo de la manera conocida. También se puede trabajar la flexibilidad cognitiva, cuando al presentarle varias columnas con diferentes opciones, debe elegir la que corresponde según la figura que toque.

En el caso de autocontrol, los niños van de a poquito comprendiendo que tienen que esperar su turno para hablar. También en el caso del enojo, reconocerlo y tratar de estar más relajado o contar hasta diez. En el caso de otro compañero, si está enojado, esperar para acercarse porque necesita estar solo un rato y relajarse. En relación a la memoria de trabajo, se trabaja juegos de memoria simples, con pocas fichas debido a su dificultad. Con respecto a la planificación, se ha realizado animalitos con frutas, lo que requiere también atención, precisión y sobre todo, el control de impulsos, para no comer nada hasta haber formado el animalito y luego comerlo (se utilizan mandarinas, manzanas, kiwis, arándanos, banana, entre otras frutas).

Conclusiones

El entrenamiento de las funciones ejecutivas permite una mejor organización de la actividad cognitiva y emocional, del niño, así como colabora en su rendimiento social, académico y personal. Por su parte, los juegos utilizados en diferentes momentos de la clase, contribuyen al desarrollo del pensamiento, así como en la mejora de las relaciones interpersonales entre los niños, evidenciándose logros importantes en el trabajo cooperativo, en el cumplimiento de las normas y en el conjunto de las decisiones compartidas puestas en práctica. Debe destacarse que las actividades implementadas en la cotidianeidad escolar permiten generar un clima agradable de trabajo, favoreciendo los vínculos entre pares a través del intercambio, del diálogo, del uso de la palabra y/ o de la comunicación no verbal.

Bibliografía consultada

- Albretch, K. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona, España: editorial Vergara.
- Antunes, C. (2007). *Educación en las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.
- Castro Santander, A. (2006). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Castro Santander, A. (2008). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Shapiro L. (2006). *La inteligencia emocional en los niños*. Barcelona, España: Editorial Byblos.
- Siccone, F., & López, L. (2006). *Los sentimientos en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Acerca de la autora



María del Carmen Nardacchione

Licenciada y profesora en psicopedagogía. Especialista en Infancia e Instituciones. Docente de Inglés, docente en escuelas primarias de gestión privada y estatal. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Especial Primaria N°503, y en Consultorio psicopedagógico. Área de trabajo: Educación y Salud. Orientadora educacional y docente, psicopedagoga.

Contacto: mcnardacchione@gmail.com

Autoeficacia Colectiva Docente: mejorar el trabajo en equipo para mejorar la escuela

Malena Dyzenchouz

La investigación en Psicología Educacional desde un enfoque Cognitivo puede aplicarse a varios niveles de análisis. Por ejemplo, pueden estudiarse procesos relacionados a estudiantes, docentes, directivos, institución, llegando a aspectos macro relacionados a la comunidad y a la sociedad en que la institución escolar se encuentra inserta, y a las relaciones que se establecen entre quienes conviven en ella.

Desde fines del siglo XX se comenzó a indagar sobre la Autoeficacia Docente. Como la entendemos hoy, la Autoeficacia Docente es la creencia que cada docente tiene sobre su propia capacidad para generar un impacto positivo en sus estudiantes. A medida que se exploraba el constructo de la Autoeficacia Docente, algunos investigadores comenzaron a examinar las propiedades organizativas de las escuelas, notando que las creencias y conductas individuales de cada docente no eran suficientes para explicar satisfactoriamente el funcionamiento del nivel escolar (Jean Eells, 2011).

La investigación de Chubb (1988) encontró que las escuelas de alto y bajo rendimiento diferían muy poco en las prácticas de aula de cada docente individual, y las estructuras formales de las instituciones eran muy similares. Las distinciones estaban más relacionadas a los cuerpos estudiantiles y a la organización informal: cuando el estilo de liderazgo era sólido, las expectativas eran altas y la autoridad se delegaba en el aula, los y las estudiantes se desempeñaban en niveles más altos.

Desde entonces se comenzó a estudiar la Autoeficacia Docente a nivel del grupo, lo que conocemos como Autoeficacia Colectiva Docente (ACD), la cuales un "producto de la dinámica interactiva de los miembros del grupo" (Goddard et al., 2000, p. 482). Representa una percepción compartida del conjunto de docentes sobre el funcionamiento de la escuela en su totalidad (Jean Eells, 2011). Es decir, si la

Autoeficacia Docente remite a *qué tan capaz me siento para influir de manera positiva en mis estudiantes*, la Autoeficacia Colectiva Docente refiere a *qué tan capaces nos sentimos como equipo, para generar en conjunto un impacto positivo en nuestras y nuestros estudiantes*.

La Autoeficacia Colectiva Docente demostró una relación positiva con factores referentes al docente como el involucramiento en la toma de decisiones escolares (Goddard, 2002), el compromiso docente (Lee, Zhang, & Yin, 2011), el consenso respecto de los objetivos (Kurz & Knight, 2004), la capacidad de liderazgo (Olivier & Hipp, 2019), la satisfacción laboral (Klassen, Usher, & Bong, 2010), la persistencia para la superación de los obstáculos (Cantrell & Callaway, 2008), la Autoeficacia Docente individual (Fives & Looney, 2009) y el manejo y fortalecimiento de las relaciones sociales entre estudiantes (Lev & Koslowsky, 2009).

También mostró relaciones con variables a nivel estudiantil como el rendimiento académico (Jean Eells, 2011), y de la institución, como el liderazgo transformacional (Dussault, Payette, & Leroux, 2008) y el clima escolar (Lim & Eo, 2014). De manera negativa, la ACD se relacionó con el estrés atribuido a la conducta estudiantil (Klassen, 2010), el nivel escolar, y el status socioeconómico (Adams & Forsyth, 2006).

En sus investigaciones iniciales sobre la Autoeficacia, Bandura (1977, 1986, 1997), propuso cuatro fuentes de la Autoeficacia. Es decir, cuatro tipos de experiencias sobre las cuales se construyen estas creencias sobre la propia capacidad para llevar a cabo una acción determinada. Es posible aplicar estas cuatro fuentes al estudio sobre la conformación de la Autoeficacia Colectiva Docente. Las cuatro fuentes propuestas por Bandura son:

1. Experiencias de dominio: se refiere a las oportunidades que tienen las personas de practicar una actividad determinada. En estas experiencias, una persona puede descubrir que la tarea es alcanzable, fortaleciendo su Autoeficacia o, después de fracasar reiteradamente, construir la creencia de que no es capaz de desempeñar esa tarea con éxito. Al nivel del colectivo, las experiencias de dominio refieren al éxito y los fracasos que el equipo docente

siente como grupo. Esta es la fuente más fuerte y con más influencia en la construcción de creencias de Autoeficacia (Jean Eells, 2011).

2. Experiencias indirectas: esta fuente, a nivel individual, remite a las oportunidades en que la persona observa a otra persona realizar una tarea con éxito, o fracasar en el intento y esto influye en las creencias sobre la propia capacidad para desempeñar la misma tarea. A nivel colectivo podemos observar la influencia de esta fuente cuando, por ejemplo, una institución toma a otra como ejemplo de cómo tener éxito, y cuando la investigación sobre las características de las escuelas ejemplares proporciona modelos para escuelas que tienen dificultades (Jean Eells, 2011).
3. Persuasión social: esta fuente influye en la Autoeficacia cuando alguien confiable y creíble expresa confianza en las habilidades de la persona para conseguir el éxito. La persuasión social por sí sola es una fuente débil de Autoeficacia, pero cuando aparece junto con devoluciones constructivas sobre el desempeño y otros tipos de ayudas, puede ser una gran motivación (Bandura, 1977, 1986, 1997). A nivel colectivo, esta fuente toma la forma de capacitación profesional, talleres, retroalimentación, pero también incluye la socialización entre los miembros del equipo docente.
4. Estados afectivos y fisiológicos: finalmente, el cuerpo es en sí mismo una fuente de información sobre la percepción de la propia capacidad. Cuando una persona se enfrenta a una tarea, estados afectivos como el miedo y señales fisiológicas como el sudor o la taquicardia pueden advertir sobre un estado de ansiedad o vulnerabilidad (Bandura, 1977, 1986, 1997). Estos estados son evidentes a nivel organizacional en la interpretación de estrés y de los desafíos que un grupo hace. Las organizaciones eficaces pueden tolerar la presión y las crisis y seguir funcionando sin graves consecuencias negativas, mientras que las organizaciones menos eficaces pueden responder de manera disfuncional al estrés (Jean Eells, 2011).

La Autoeficacia Colectiva Docente es de naturaleza cíclica. Esto quiere decir que las fuentes que informan sobre la Autoeficacia (experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados afectivos y fisiológicos) proporcionan información a los procesos cognitivos, que son utilizados para analizar tanto la tarea docente en sí como la competencia personal para enfrentar esa tarea. Así, se construye un sentido de la Autoeficacia docente que conduce a determinadas conductas y actitudes que afectan al desempeño, generando nuevas fuentes de información de la Autoeficacia (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

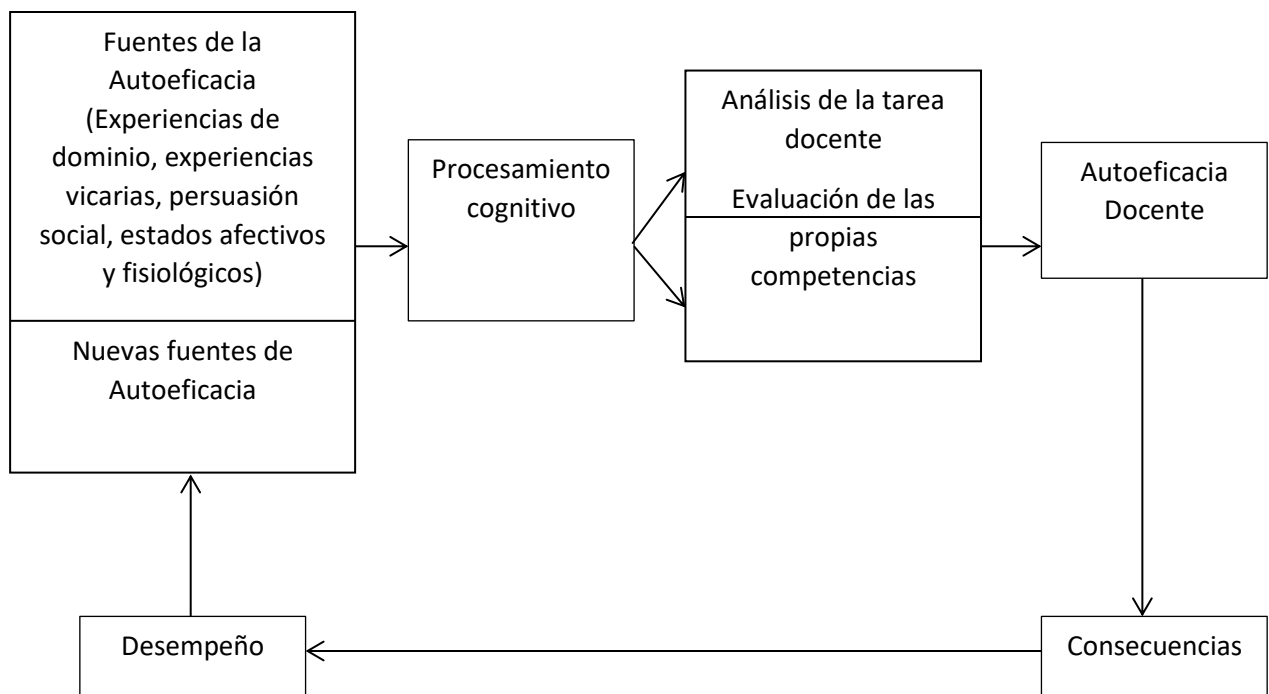


Figura 1. La naturaleza cíclica de la Autoeficacia Docente (adaptado desde Tschannen-Moran et al., 1998).

De hecho, las creencias de eficacia influyen en la elección de los comportamientos futuros, en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales, determinan el esfuerzo y la perseverancia que las personas invierten en la realización de una tarea, y permiten organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar un rendimiento determinado (Bandura, 1997 en Medrano, 2008). Cabe aclarar que la Autoeficacia es específica de la habilidad y la situación (Bandura, 1986, 1997),

es decir que una persona podrá tener distintas creencias de eficacia para diferentes situaciones, según el contexto y la meta (Jean Eells, 2011).

Trabajar para aumentar la Autoeficacia Colectiva Docente, entonces, podría tener múltiples consecuencias positivas para los integrantes de las instituciones escolares. La relación inversa entre la ACD y el status socioeconómico está bien establecida (Bandura, 1993; Parker, 1994; Goddard y Goddard, 2001; Goddard, LoGerfo, et al., 2004), pero no es inevitable. Dado que el status socioeconómico de una comunidad o de un barrio no se puede cambiar fácilmente, es importante encontrar variables en el sistema que puedan manipularse para fomentar el mejoramiento escolar (Jean Eells, 2011).

Recomendaciones para aumentar y fortalecer la Autoeficacia Colectiva Docente:

1. Desarrollar en las instituciones estructuras escolares habilitadoras (Hoy y Sweetland, 2000, 2001) que promuevan interacciones sociales que proporcionen información sobre la Autoeficacia. Por ejemplo, podría pensarse un enfoque alternativo en la formación docente. Tal vez los y las docentes deban sentir que pueden alternar entre entornos más desafiantes y menos desafiantes, aumentando la Autoeficacia y luego llevándoselos a las escuelas que más lo necesitan. A la inversa, cuando la Autoeficacia Colectiva comienza a derrumbarse, quizás es hora de un cambio: los y las docentes que se agotan y se sienten menos eficaces pueden hacer la transición a escuelas menos difíciles para reconstruir la ACD. Es decir, considerar cómo configurar experiencias de dominio para que tengan acceso a oportunidades para sentirse exitosos/as. También se podrían emplear estructuras que permitan reconocer las formas en que se manejan en la institución los factores estresantes, de modo que los métodos de afrontamiento no sean disfuncionales (Donohoo, 2016).
2. Abrir espacios y tiempos para que el equipo docente pueda reunirse y generar una colaboración real y significativa. Es necesario que existan estructuras y lugares propicios donde, durante su jornada laboral, el conjunto de docentes

pueda reunirse regularmente para resolver o hablar sobre los problemas cotidianos de su práctica (Donohoo, 2016). También debe promoverse desde la dirección el trabajo en conjunto (Little, 1990). Un proceso que se encontró particularmente efectivo para aumentar la Autoeficacia Colectiva es la investigación colaborativa (Voelkel Jr., 2011). El trabajo en conjunto y las reuniones entre docentes pueden contribuir a la persuasión social. Las creencias de baja Autoeficacia son contagiosas: si los y las docentes no sienten que sus esfuerzos llevarán al éxito, tienen, posiblemente, menos posibilidades de dedicar la energía necesaria para tener un impacto positivo. Sin embargo, la confianza en la capacidad colectiva también puede ser contagiosa. Si las conversaciones en la sala de profesores giran en torno a los éxitos, la superación de obstáculos y las oportunidades para marcar la diferencia, las normas sociales pueden establecerse de manera tal que los nuevos miembros del profesorado se den cuenta de que el optimismo, la dedicación y la capacidad de recuperación caracterizan a la escuela (Jean Eells, 2011).

3. Promover el liderazgo del equipo docente y su influencia en la toma de decisiones escolares. Los y las docentes son quienes se encuentran todos los días en las aulas, la posibilidad de cambiar la práctica y mejorar el rendimiento estudiantil está en sus manos, por lo que un punto de partida recomendable sería confiarles la misión de transformar sus aulas, escuelas y comunidades. La investigación demostró "una relación clara y fuerte entre la Autoeficacia Colectiva y el alcance del liderazgo docente en una escuela" (Derrington & Angelle, 2013, p. 6). También se encontraron niveles más altos de Autoeficacia Colectiva en las escuelas donde a los y las docentes se les permitió influir en la toma de decisiones sobre temas relevantes (Goddard, 2002). Goddard et al. (2004) señaló que "donde los maestros tienen la oportunidad de influir en decisiones importantes, también tienden a tener creencias más fuertes en la capacidad conjunta del profesorado" (p. 10).

4. Concientizar sobre el hecho de que la Autoeficacia Colectiva Docente existe y tiene una gran influencia en el desempeño de los y las estudiantes (Jean Eells, 2011). Quienes se dedican a la investigación, e incluso quienes se desempeñan en la docencia pueden hablar de la Autoeficacia Colectiva, ayudar a entender qué es y qué efectos tiene en los y las mismos/as docentes, estudiantes, en la institución y en la comunidad. También es importante promover la implementación de estos conocimientos en el diseño curricular de la formación docente. A quienes investigan les corresponde indagar y aclarar numerosos aspectos sobre la ACD que aún permanecen difusos como la misma definición de la ACD, sus causas y sus consecuencias sobre estudiantes, docentes e instituciones. Para ello, urge validar los instrumentos existentes para evaluar la ACD, y adaptarlos a contextos socioeconómicos y culturales diversos.

Aunque el status socioeconómico ejerce una gran influencia sobre el desempeño académico de los y las estudiantes, no impone un destino obligatorio (Jean Eells, 2011). La ACD demostró tener un efecto más grande sobre el desempeño que el status socioeconómico, lo cual indica que aún en los entornos más desafiantes, las instituciones pueden poner en marcha prácticas que mejoren el logro académico y el bienestar de sus miembros. Teniendo en cuenta esto, promover la Autoeficacia Colectiva Docente es un compromiso que todos los actores del sistema educativo deben asumir. El propio equipo docente puede poner en marcha estrategias para trabajar de modos más cooperativos, y exigir a la dirección que se brinden los tiempos y lugares pertinentes para lograr un trabajo en equipo verdadero que resulte en un clima más saludable para todas las personas que transitan por la escuela.

Referencias

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* / Albert Bandura. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Self-Control*. W.H. Freeman and

Comapny (Vol. 13).

- Cantrell, S. C., & Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1739–1750.
- Derrington, M., & Angelle, P. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership, 4*(1), 1- 13.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy: Together we can make a difference*. Recuperado de <http://corwin-connect.com/2016/04/collective-eficacy-together-we-can-make-a-difference/>
- Dussault, M., Payette, D., & Leroux, M. (2008). Principals' Transformational Leadership and Teachers' Collective Efficacy. *Psychological Reports, 102*(2), 401–410. <https://doi.org/10.2466/pr0.102.2.401-410>
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(2), 182–191.
- Goddard, R. D. (2002). *Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools*. In W. K. Hoy, & C. G. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 169-184). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17* (7), 807-18.
- Goddard, R. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration, 1*, 169-184.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *American Educational Research Association, 33*(3), 3-13.
- Jean Eells, R. (2011). Loyola eCommons Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement Recommended Citation. Recuperado de https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *Journal of Educational Research, 103*(5), 342–350.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education, 78*(4), 464–486.
- Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments*

Research, 7(2), 111–128.

- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830.
- Lev, S., & Koslowsky, M. (2009). Moderating the collective and self-efficacy relationship. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 452–462.
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138–147.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2019). Leadership Capacity and Collective Efficacy: Interacting to Sustain Student Learning in a Professional Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505–519.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Voelkel, Jr., R. (2011). *A Case Study of the Relationship between Collective Efficacy and Professional Learning Communities*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de California, San Diego.
-

Acerca de la autora



Malena Dyzenchauz

Estudiante avanzada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Desde sus primeros años de estudio se incorporó a equipos de investigación en psicología educacional y del desarrollo. Participa de actividades de investigación y de extensión, así como de ayudantías de cátedra. Actualmente se encuentra realizando su trabajo final de grado, consistente en el desarrollo de un instrumento para medir Autoeficacia Colectiva Docente, en el marco del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE, UNC).

Contacto: malenadyzen@gmail.com

El desarrollo de las competencias socio-emocionales en los docentes

Florencia Bortolotto y Verónica Piorno

El trabajo del docente en las aulas es complejo e involucra muchos frentes (la enseñanza, lidiar con diversas características de los alumnos, los padres, los directivos, la diversidad de tareas, el clima áulico, entre otros). Frente a ello, es fundamental pensar en la importancia que tiene para los maestros, la posibilidad de desarrollar diversas competencias y estrategias socio-emocionales que les permitan desenvolverse con éxito en el aula, generando a su vez, un clima propicio para el aprendizaje de los alumnos. En nuestras escuelas, ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento académico de los niños, el éxito del maestro queda también vinculado al desarrollo de diversas habilidades sociales y emocionales propias, que les permitan afrontar los desafíos de su quehacer laboral (Fernández, Ruiz, 2008).

El escenario laboral cambiante y vertiginoso, requiere de la puesta en práctica de diversas competencias laborales por parte de los docentes. Generalmente, frente a la carencia de estrategias adecuadas, observamos que los maestros manifiestan sentirse agotados emocionalmente, con la sensación de escasa realización personal y estrés. A su vez, manifiestan desconocer las causas y consecuencias del estrés en sus trabajos y cuáles podrían ser las técnicas adecuadas para afrontar las problemáticas que se les plantean en el día a día (Telles, Ayala, & Ruiz Lomas 2015).

Diversos estudios señalan las dificultades que acarrear los docentes a causa del estrés laboral y la importancia de reducir el mismo. Esta problemática, presenta efectos directos en la salud física y psíquica del docente, generando también consecuencias en la vida personal y el desempeño laboral. También presenta efectos negativos directos en el clima que se vivencia dentro del aula, repercutiendo en el alumnado.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) define a la salud como: un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad y dolencia (OMS, 2005). Un estado de bienestar en cual el individuo es conciente de sus propias actitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2005). En base a ello, y desde una mirada preventiva, podríamos pensar que la escuela, debería ser un ámbito que promueva la salud de sus docentes, propiciando la participación de los mismos, fomentando un trabajo significativo, generando empoderamiento en su tarea y alentando al desarrollo de competencias emocionales que les permitan hacer frente al estrés y las dificultades cotidianas de su tarea.

Ahora bien, ¿podemos los docentes desarrollar competencias orientadas a reducir el estrés y ser más competentes emocionalmente? El desarrollo de competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales), nos brindan una respuesta a esta pregunta.

Empecemos por entender qué son las emociones y su función adaptativa

Las emociones son el resultado de la interacción que se da entre los pensamientos, los comportamientos y nuestros cambios fisiológicos, a partir de ello, podemos también influir y modificar nuestra forma de sentir. Las emociones tienen una función adaptativa, nos brindan un impulso que nos ayuda a ponernos en acción, nos dan pistas acerca de por qué nos comportamos de determinada manera, nos develan información muy valiosa sobre nosotros mismos; es por ello que debemos escucharlas, observarlas y prestarles mucha atención. Es muy común que las personas evitemos ponernos en contacto con temas que nos producen angustia, enojo, vergüenza y ansiedad, ya que no nos gusta sentirnos mal; pero evitar estas emociones, nos lleva a tener un panorama distorsionado de dónde estamos y qué debemos hacer. Es entonces, fundamental cultivar una actitud orientada a la comprensión de nuestras emociones y luego utilizar dicha información para nuestro beneficio.

Desarrollar la “autorregulación emocional” implica realizar una autoobservación, aceptar nuestras emociones y anticipar situaciones, de tal manera que obtengamos un comportamiento más adaptativo frente a la situación que estamos viviendo, sin desbordarnos. No sólo se trata de aprender a lidiar con las emociones, sino también expresarlas de una manera adecuada (donde media la reflexión), sin evitarlas o caer en la impulsividad.

Competencias Emocionales e Inteligencia emocional

Se denomina *competencia* a la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra & Escoda, 2007). Se asocia no solamente con un “saber” sino con un “saber hacer”, necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral. En el desarrollo de competencias socio-emocionales, se incluyen tanto las habilidades intrapersonales (relación con uno mismo), como las interpersonales (relacionales).

Las *competencias socio-emocionales*, se construyen en la interacción entre la persona y el ambiente. En esa relación, es posible ejercer cierta influencia y modificar el “cómo” las personas interpretan los estímulos externos, reforzando los aspectos agradables y reduciendo los más insatisfactorios. El trabajo consiste en generar estrategias, de manera voluntaria, para lograr un estado de mayor adaptación y bienestar a nivel personal/laboral. Las competencias, se pueden enseñar y entrenar, entonces se trata de un proceso educativo, continuo y permanente que tiene como principal objetivo el bienestar y el desarrollo integral de la persona.

Numerosos autores han concluido que la *Inteligencia Emocional* (IE), es el desarrollo de las habilidades y competencias que requieren las personas para desempeñar con éxito su trabajo; los desarrollos sobre la IE, también nos brindan información valiosa acerca de cómo construir y poner en práctica ciertas estrategias.

Mayer y Salovey (1997) definen la Inteligencia Emocional como: “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para

acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997). También acuerdan en que no existe un repertorio de respuestas correctas e incorrectas frente a una situación, lo más importante es cómo el individuo se orienta al proceso de investigación personal respetando la cultura, subcultura, política, etnia, religión y otras características del individuo (Mayer & Salovey, 1997). Estos autores, en su modelo, plantean un conjunto de habilidades que van desde los procesos psicológicos más básicos (exactitud en la percepción de las emociones) hasta los más complejos (regulación emocional y crecimiento emocional e intelectual). Plantean un modelo jerárquico en el que se desarrollan primero las habilidades básicas para luego, llegar a las más complejas.

Según el Dr. Hendrie Weisinger, la Inteligencia Emocional, es el uso intencional de las emociones para que contribuyan a orientar el pensamiento individual y colectivo en el mejoramiento de los resultados. La Inteligencia emocional (IE) se utiliza de manera interpersonal (con el otro) e intrapersonal (con uno mismo). Plantea a su vez, que la IE se apoya en cuatro elementos que la conforman:

1. La capacidad de percibir valores y expresar emociones.
2. La capacidad de poder experimentar las emociones voluntariamente (para lograr un mayor entendimiento de uno mismo y de otras personas).
3. La capacidad para comprender las emociones y el conocimiento que de ellas se deriva.
4. Capacidad para regular las emociones. Habilidad para afrontar emociones negativas, utilizando estrategias de autocontrol que regulen tanto la intensidad y la duración de nuestros estados emocionales.

La base de la Inteligencia Emocional, radica en un alto nivel de *autoconciencia*; ser conscientes de nuestros pensamientos, sentimientos y percepciones va a repercutir en nuestro comportamiento y puede ser utilizado a nuestro favor (Weisinger & Lacks, 2003). Las personas que tienen poca conciencia de sus estados internos o no toman en

cuenta la información que les brinda el entorno, difícilmente tomen las mejores decisiones a la hora de desenvolverse en diversas situaciones sociales.

Según Weisinger y Laks (2003) para aumentar la autoconciencia, debemos detenernos, observar y reflexionar acerca de cómo nos comportamos frente a las personas que nos rodean y las situaciones que experimentamos en el día a día. Para ello, tendremos que realizar 5 procesos:

1. Examinar nuestros juicios
2. Sintonizar con nuestros sentidos
3. Conectar con nuestros sentimientos
4. Conocer nuestras intenciones
5. Estar atentos a nuestra forma de actuar

Desde ya, no podremos lograr dicho proceso sin práctica y esfuerzo, es por ello que consideramos la IE como un conjunto de habilidades que no viene determinado genéticamente, sino que se construyen en el día a día, todos somos capaces de mejorarla si somos constantes y nos esforzamos.

Weisinger y Laks (2003) plantean que, mantenernos motivados de manera voluntaria para persistir en nuestros objetivos, es fundamental para el desarrollo de la IE. Mencionan que dichas fuentes de motivación son: los amigos, compañeros de trabajo, el entorno, mentores, nuestra familia y uno mismo. Utilizar estas fuentes de energía para enfrentar las dificultades del día a día, nos ayudan a incrementar nuestra confianza, optimismo, resistencia, tenacidad y entusiasmo (Weisinger & Laks, 2003). No es lo mismo atravesar situaciones difíciles solos, que de la mano de alguien; la vivencia cambia significativamente.

Estrategias para desarrollar nuestras competencias emocionales (intrapersonales)

Muchas veces, producto de malas experiencias, podemos tener emociones que nos generan culpa o nos avergüenzan, es por ello que no las damos a conocer y tampoco nos ponemos en contacto con ellas, evitándolas. Esto se traduce en un incremento de la ansiedad y temor a la pérdida de control (Dall'Occchio, 2018).

Algunas técnicas para ponernos en contacto con nuestras emociones son:

1) *Observar e indagar:*

Para entrar en contacto con una emoción displacentera, podemos tomarnos un momento en silencio, reflexionar y hacernos las siguientes preguntas:

¿Cuál es el objetivo de la emoción? (razón de ser) ¿por qué consideramos que se activó en esta situación?, ¿qué temáticas personales pone de manifiesto? (Dall'Occhio, 2018).

Luego, seguimos profundizando y nos preguntamos: ¿Es adecuada la intensidad de la emoción?, ¿con qué frecuencia aparece? (Dall'Occhio, 2018). Si nos resulta útil, podemos tomar lápiz y papel y registrar nuestras respuestas.

2) *Aceptación de las emociones no deseadas:*

Algunas emociones que se vivencian como “negativas”, se asocian a momentos difíciles de nuestras vidas, otras en cambio, las evitamos porque no están socialmente aceptadas o la expresión de las mismas nos genera el temor de poner en riesgo nuestra inclusión en los grupos sociales, que nos brindan sostén y seguridad (familia, amigos, trabajo, etc.). Entonces, ponemos en marcha conductas tendientes a bloquear las emociones “no aceptadas”, y podemos llegar hasta a dejar de experimentarlas (negándolas). Esto, puede dar lugar a la aparición de conductas indeseadas (sintomáticas), como estrategia de supervivencia emocional, manteniendo el equilibrio en el sistema afectivo- cognitivo (Dall Occhio, 2018).

En el “proceso de aceptación”, el objetivo radica en aprender a observar y tolerar nuestras emociones negadas, sin ponernos autocríticos. Se transforma la desvalorización de una emoción, en un “valor”, mediante la pregunta ¿cuál podría ser la función de esta emoción que rechazo? En general, nuestra reacción corresponde a una actitud de protección hacia nosotros mismos y de defensa, generando excesos en la conducta; por ejemplo, la agresividad excesiva, pone el foco en mantener lejos a lo que siento como amenazante, en cambio, disminuirse, busca calmar a quien sentimos como “peligroso”. Conocer el “porqué” de mis emociones, ayuda y motiva a tener mayor control de las mismas y utilizarlas a nuestro favor. Al principio, como si se tratara de un iceberg, que esa emoción salga a la luz, nos provoca tensión y apenas

logremos tolerarla. Con el tiempo, y prestándole la atención adecuada, a medida que la vamos experimentando, comenzamos a aceptarla y tal vez podamos aprender de ella y hasta valorarla en todo su significado. Si nos aceptamos con nuestro enojo, culpa, vergüenza, podemos establecer una conexión que integra nuestra historia, dándole un “sentido de ser” a esa emoción (Dall Occhio, 2018).

Estrategias para desarrollar nuestras competencias emocionales (interpersonales)

Daniel Wallace (2019), en su libro de *Inteligencia Emocional*, plantea algunas estrategias para desarrollar nuestras competencias interpersonales en el trabajo:

- *Desarrollar nuestra comunicación:* es una habilidad fundamental para conectarnos y relacionarnos. Aquí cobra especial importancia trabajar la sensibilidad y prestar atención a los efectos que causamos en los pensamientos, sentimientos y comportamientos del otro (alumno, directivo, padre/madre).
- *Saber escuchar sin juzgar,* es fundamental y se puede desarrollar esta habilidad, prestando especial atención a los pensamientos que nos invaden cuando estamos escuchando a alguien. Es necesario, dejar pasar esos pensamientos/prejuicios y no responder conductualmente a ellos (de lo contrario, podríamos caer en el error de brindar una opinión desacertada o invalidar al otro mediante nuestro lenguaje gestual).
- *Practicar la “escucha enfocada”:* mientras nos comunicamos con nuestros alumnos o compañeros de trabajo, debemos concentrarnos en hacer preguntas, para chequear si es correcto lo que hemos comprendido. También podemos resumir lo que el alumno/par nos dice, para verificar si nuestra comprensión es adecuada (no debemos interrumpir el relato del otro).
- *Realizar preguntas:* Debemos preguntar a los niños acerca de cómo se sienten en relación a determinadas situaciones: (por ejemplo, cuando han tenido un conflicto entre pares), ¿cómo ves esta situación?, ¿cómo te sentís?, ¿qué

sentirías si estuvieses en el lugar de tu compañero? esto puede ayudarlos a clarificar una situación y tomar mejores decisiones.

¿Cómo reaccionamos frente a lo que nos dicen nuestros superiores o compañeros de trabajo?

Aquí, debes tener en cuenta recabar la mayor cantidad de información, no sólo los hechos (lo que te está diciendo la otra persona), sino también sus expectativas, metas y aspiraciones. De esta manera tendrás más claridad y no caerás tan fácilmente en interpretaciones distorsionadas.

1. *Desarrollar la asertividad:* No hace falta que a todos los pedidos de nuestros pares, superiores o alumnos les digamos que sí. Imaginemos una situación en la que una compañera de trabajo nos pide que terminemos su tarea, porque no puede asistir a la escuela; en esos casos, debemos intentar tener muy en claro nuestras prioridades y que los demás no den por sentado que vamos a cumplir con sus demandas. Cuando tenemos poco tiempo o simplemente no nos sentimos preparados para desarrollar una tarea, de manera respetuosa, lo debemos poner en palabras; defendernos y respetar nuestras prioridades. Esto no nos convierte en un mal compañero o mala persona. Es fundamental ser directo, firme y respetuoso mientras rechazamos el pedido de otra persona. En caso de no estar seguros, podemos decirle a quien nos demanda, que necesitamos un tiempo para pensarlo y que luego le daremos una respuesta (sin acceder del todo a la demanda y ansiedad del otro); al fin y al cabo, todos tenemos derecho a disponer de un tiempo para pensar y tomar ciertas decisiones.

2. *Expresar lo que sentimos frente al accionar de una persona,* de manera clara y sin calificar negativamente al otro. Somos asertivos, no sólo con nuestras palabras, sino también con nuestro lenguaje corporal. Es crucial compartir pensamientos, sentimientos e ideas con los demás, de esta manera nos vamos dando a conocer y esto nos ayuda a construir un vínculo de confianza. No debemos olvidar que toda actividad que desarrollemos, en general, implica relacionarnos con otros, entonces, siempre

existe la posibilidad de que surjan desacuerdos o conflictos. Debemos estar preparados para ello.

3. *Prestar atención a nuestros estados emocionales y compartirlo con alguien de nuestra confianza:* del mismo modo que trabajamos para sintonizar con las emociones de los demás, debemos practicarlo con nosotros mismos, vale decir: estar atentos a cómo respondemos emocionalmente frente a diversas situaciones laborales (por ejemplo, ¿que siento cuando tengo que resolver ciertos conflictos en el aula?, ¿frente a qué situaciones me siento más frustrado? ¿por qué?). Compartir estas experiencias con personas de mi confianza (pares, amigos, directivos), me ayuda a obtener una mirada más objetiva, contemplando otros puntos de vista frente a situaciones similares.

4. *Pedir retroalimentación acerca de nuestro desempeño a pares y directivos,* nos ayuda a crecer y desarrollarnos de manera continua, inclusive potenciando nuestros puntos fuertes. Aquellos aspectos que deba mejorar, podré consultar de qué manera lo sortean otras personas, buscando estrategias que me ayuden a volverme más competente, mediante preguntas como ¿de qué manera lo resolvés?, ¿qué acciones te dieron mejor resultado frente a esta situación?, etc.

5. *Ayudar a los demás:* esta habilidad la podemos desarrollar sintonizando con el otro, escuchándolo y siendo comprensivo, ayudando a alguien a tranquilizarse, colaborar con los demás en la planificación y ejecución de sus objetivos, etc.

Conclusiones

El desarrollo de las competencias socio-emocionales es sumamente importante en la esfera laboral, ya que nos dan la posibilidad de mejorar día a día, mediante la capacitación y la puesta en práctica de las mismas. No es una medida estática, ni viene dada desde el nacimiento. Conforme nos adentramos en esta temática, podemos aprender y desarrollar dichas capacidades. Requiere de constancia y entrenamiento, siendo el principal objetivo el bienestar y el desarrollo integral de la persona en su vida personal y laboral. Se han desarrollado numerosas investigaciones e intervenciones con el objeto de optimizar las competencias socio- emocionales en el trabajo; en base a

ello, se observa como mejora el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, el manejo de personas y la adaptación a los continuos cambios que se dan en el ámbito laboral.

Bibliografía

- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 1(10)*, 61-82.
- Dall'Occchio, M. (2018). *Emociones y Soluciones, Terapia de Activación Emocional EAT*. Buenos Aires, Argentina: Akadia.
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(1)*, 41-49.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI, 14(2)*, 237-260.
- Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., & Monge, M. D. M. S. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *AMAzônica, 6(1)*, 88-113.
- Téllez, M. N. B., Ayala, M. G., & Lomas, D. M. R. (2015). Estrategia preventiva en Salud Mental para docentes con estrés laboral. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria, 1(2)*, 15-32.
- Wallace, D. (2019). *Inteligencia emocional: Técnicas psicológicas enfocadas en ayudarte en el desarrollo de las emociones, relaciones interpersonales y de las habilidades*. Edición Kindle.
- Weisinger, H., & Laks, D. (2003). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid, España: Punto de lectura.
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación, 17(32)*, 67-86.

Acerca de las autoras



Florencia Bortolotto

Licenciada en Psicología por la UNMdP. Docente de la UNMDP, en la Cátedra de Psicología Laboral y en el Seminario de Orientación Clínico- Laboral de la UNMDP denominado: “Abordaje de problemáticas y padecimientos laborales desde el ámbito clínico y laboral”. Integrante del grupo de investigación de Psicología Cognitiva y Educativa (IPSIBAT). Se desempeña como psicóloga clínica infanto-juvenil en “Hominis”. Actualmente se encuentra desarrollando una marca de Juegos terapéuticos, orientada a niños y adolescentes, denominada “Mejor-ando”, los juegos fueron desarrollados para trabajar, en relación a diversas problemáticas, la psicoeducación, estrategias de afrontamiento y regulación emocional.

Contacto: florbortolotto@hotmail.com



Verónica Piorno

Licenciada en Psicología por la UNMdP y Mg. En terapia de Conducta. Especialista en Psicotrauma e intervención psicológica en situaciones críticas. Docente de Instrumentos de Exploración Psicológica I y de Nuevas Intervenciones basadas en Mindfulness y terapias Contextuales Conductuales de la Facultad de Psicología (UNMdP). Terapeuta clínica con formación especializada con entrenadores internacionales en Ciencias Contextuales Conductuales- ACT Terapia de Aceptación Y Compromiso. FAP Terapia Analítica Funcional. DBT Terapia Dialectico Comportamental. AC Activación Conductual y Mindfulness. Coordinadora de grupos en habilidades con pacientes con Desregulación Emocional.

V Jornadas de Autorregulación y Primer Congreso de Psicología Cognitiva y Educación

Los días 20 y 21 de septiembre de 2019 se llevaron a cabo en el Aula María del Carmen Maggi las *V Jornadas de Autorregulación y el I Congreso de Psicología Cognitiva y Educación* destinado a docentes de todos los niveles. El evento contó con la presencia de destacados expositores del área de la Educación que son parte del sistema científico nacional, presentaciones de libros, reconocimientos a figuras destacadas de área y charlas virtuales. Las Jornadas estuvieron organizadas por la Dra. Canet Juric y la Dra. Andrés, y diversos miembros del grupo de investigación del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT)¹.

Compartimos con ustedes algunas exposiciones que nos dejaron las jornadas:

➤ **Mesa de experiencias Docentes**

Temas: Aprendizaje basado en proyectos; Proyectos SEL; mediación.

Expositoras: Docente Claudia Fernández- Puente, Docente Mariana Perestiuk, Docente Natalia Carrara, Lic. Roberta Orbe, y Lic. Paula Lago.

Los trabajos se encuentran disponibles en el siguiente link: <https://n9.cl/bm4l>

¹ Nota completa en: <https://mardelplata-conicet.gob.ar/>

➤ **Charlas virtuales**

Transiciones positivas entre el nivel inicial y la escuela primaria. Lic. Juan Galli

Control inhibitorio en el aula. Dra. Yesica Aydmune

Emociones y aprendizaje. Dra. Eliana Zamora

La memoria de trabajo en el aula. Lic. Santiago Vernucci

Regulación emocional en el aula. Mg. Macarena del Valle

Las charlas virtuales se encuentran en canal de Youtube “Aprendizaje Visible”:

<https://n9.cl/th6p>

Para mayor información sobre las actividades y materiales relacionados con los temas de este libro puede dirigirse al grupo de Facebook: *Aprendizaje visible MDQ*.



Aprendizaje Visible 

ISBN 978-987-544-936-7



9 789875 449367