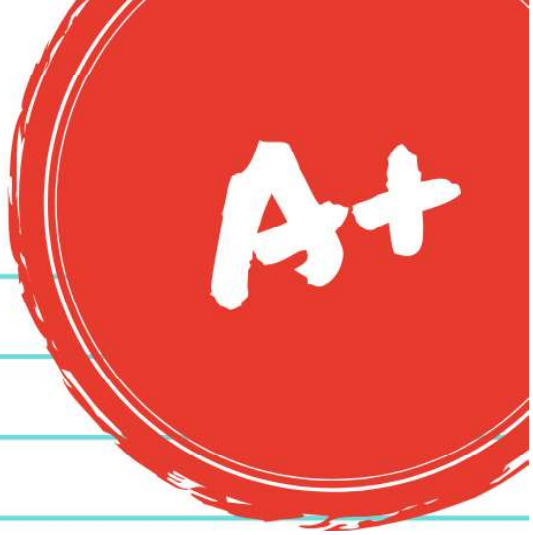



# LA CIENCIA DE ENSEÑAR. APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA A LA EDUCACIÓN

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
*Lorena Canet Juric y María Laura Andrés*
El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase ..... 8
*Verónica Zabaleta, Luis Ángel Roldán y María Eugenia Simiele*
Aburrimiento: Función, causas y estrategias de intervención ..... 21
*Javier Sánchez Rosas*
El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria ..... 31
*Juan Ignacio Galli*
El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015-2019 ..... 44
*Alejandro Vásquez Echeverría y Maite Liz*
STOP a las conductas que interrumpen mi tarea. El control inhibitorio en el aula. ..... 53
*Yesica Aydmune, Santiago Vernucci e Isabel Introzzi*
Que la gota no rebalse el vaso. Estrategias para ayudar a la memoria de trabajo en el aula ..... 65
*Santiago Vernucci y Yesica Aydmune*
¡Corrígeme que me gusta! Enseñando a afrontar y tolerar las frustraciones ..... 76
*Bibiana Martínez*
Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento ..... 85
*Ana García Coni, Claudia Fernández Puentes, María Laura Andrés y Lorena Canet Juric*
Educación positiva: Grit y fortalezas de carácter ..... 95
*Rocío González*
¿Quiénes se benefician de la práctica del mindfulness en la escuela? ..... 107
*Verónica Piorno y Florencia Bortolotto*
Las emociones también van a la escuela: acerca de la importancia de la regulación emocional en el aula ..... 115
*Macarena del Valle, Eliana Zamora y María Laura Andrés*
Educar en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) ..... 126
*Eliana Zamora, Macarena del Valle, y María Laura Andrés*
Alfabetización emocional en educación especial ..... 142
*María del Carmen Nardacchione*
Autoeficacia Colectiva Docente: mejorar el trabajo en equipo para mejorar la escuela ..... 151
*Malena Dyzenchauz*
El desarrollo de las competencias socio-emocionales en los docentes ..... 160
*Florencia Bortolotto y Verónica Piorno*
V Jornadas de Autorregulación y Primer Congreso de Psicología Cognitiva y Educación ..... 171

# 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 Nacional Unidas, 2015[1]). 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 delpropio 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 facilitarlo (si es de "crecimiento") (Yeager & Dweck, 2012). Por ejemplo, cuando un niño comete errores muy seguido 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 "informacional", 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 (Wiliam 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.

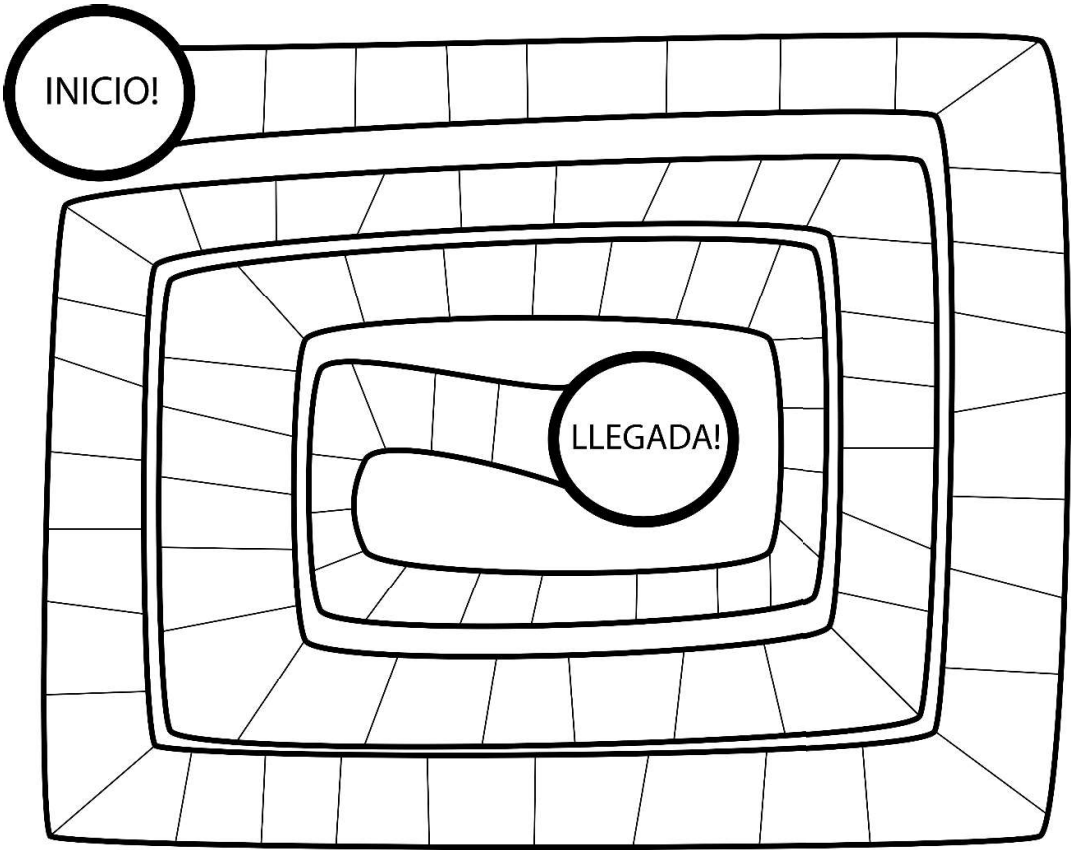



*Figura 1.* Tablero de las emociones

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 Zekasi). 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.umdnj.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 Nº1 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* *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.

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 Nº2 A partir de quinto año de la escuela primaria.* Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM.