

## **Apego escolar: Desarrollo socio-emocional en el contexto educativo**

Christian Berger<sup>1</sup>, Neva Milicic<sup>2</sup>, Lidia Alcalay & Alejandra Torretti

En los últimos años se ha ido relevando en los contextos educacionales el rol de la dimensión social y emocional como un elemento central para el buen desarrollo de estudiantes, profesores, y comunidades educativas en general. Si bien la consideración de lo socio-emocional no es algo nuevo en la educación, generalmente era considerado en un segundo grado de importancia luego de los aspectos cognitivos y académicos. Visiones parcializadas del desarrollo humano, así como un énfasis en aspectos fácilmente observables y verificables, han favorecido esta dicotomía.

Sin embargo, investigaciones en las últimas décadas han mostrado sistemáticamente el impacto de la dimensión socio-emocional en diversos ámbitos del desarrollo, incluyendo el académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Hernández, 2005). Wang, Haertel, y Walberg (1997), en un estudio que midió la influencia relativa de distintas categorías educacionales, psicológicas y sociales en el aprendizaje, demostró que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico. Otros estudios (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999;

<sup>1</sup>Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado.

<sup>2</sup> Escuela de Psicología, P. Universidad Católica de Chile.

Nota: Este artículo hace parte del proyecto fondecyt No. 1070851, Investigadora responsable Neva Milicic.

Malecki & Elliot, 2002) han mostrado que la satisfacción de las necesidades en este ámbito incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas, la motivación por el aprendizaje, el compromiso con la escuela, y el tiempo dedicado a las tareas. Junto al impacto en lo académico, también se ha demostrado que el desarrollo socio-emocional constituye un factor protector contra la aparición de violencia escolar y de un estilo negativo de relaciones entre pares (Bierman, 2004; Espelage, Mebane, & Adams, 2004). Desde una perspectiva más general, ambientes escolares que favorecen relaciones positivas y generan espacios de desarrollo socio-afectivo constituyen ambientes preventivos respecto de conductas antisociales y de riesgo en niños y adolescentes (Arón & Milicic, 1999; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997).

A pesar de la evidencia señalada, la dimensión socio-emocional ha sido de difícil operacionalización en los contextos educativos. Si bien existe un discurso explícito en el marco de los procesos de reforma educacional en distintos países respecto de la necesidad de incluir en la formación de alumnos y alumnas el desarrollo socio-emocional, la forma concreta en que esto debiera realizarse no es clara.

En Chile, por ejemplo, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) constituyen directrices “orientadas al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos” (Mineduc, 2002, p. 14), describiendo así el ideal formativo

de los y las estudiantes. Ahora bien, ¿cómo se transmite esta formación a los educandos? ¿Constituye un currículo que debe enseñarse como una asignatura? ¿Debe evaluarse? ¿Cómo se operacionalizan en distintos niveles de desarrollo del alumno? Si bien existen respuestas a algunas de estas preguntas, en concreto en las escuelas no existe claridad al respecto. El desarrollo socio-emocional, así, se confunde con la formación valórica, la orientación, y supone ser de exclusividad de algunos profesionales y/o departamentos al interior de la escuela.

Otra perspectiva para acercarse al desarrollo socio-emocional en contextos educativos ha sido la de la convivencia. Nuevamente siguiendo el caso de Chile, el Mineduc explicita la Política de Convivencia Escolar (2002), la cual plantea ocho principios rectores y orientadores de la convivencia al interior de la escuela. Estos principios se derivan de los derechos humanos (Magendzo, 1994) y constituyen lo que algunos autores han denominado educación para la democracia (Ghanen, 1998) y/o educación para la paz (ver Mendoza, 2005; 2006). En último término, la política de convivencia escolar presenta una declaración de cómo debieran ser las relaciones al interior de la escuela de manera de formar una sociedad basada en los principios de la democracia, de la igualdad, y el respeto por todos sus miembros. Sin embargo, la operacionalización e implementación de estos principios mediante prácticas educativas y de gestión al interior de las instituciones educativas, es una tarea compleja y difícil.

En relación a estas propuestas, la emergencia de modelos teóricos provenientes de la psicología del desarrollo ha permitido avanzar en la “traducción” de estos principios, características, habilidades y competencias. En particular, el paradigma de la Inteligencia Emocional (IE) (Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990) ha constituido una importante plataforma desde la cual operacionalizar aquellos elementos del desarrollo socio-emocional que debieran favorecerse en los contextos educativos. En concreto, la IE es definida como un espectro de habilidades cognitivas y de competencias y destrezas para lograr enfrentar con éxito las demandas y presiones del ambiente (Bar-On, 1997). En general, existe consenso entre los diversos autores en que entre las habilidades que componen la inteligencia emocional se cuentan el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía, y las habilidades sociales (Bar-On, 2000; Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Shapiro, 1997).

Ahora bien, el paradigma de la IE ha ido de la mano con importantes desarrollos desde las neurociencias, mostrando que la dimensión socio-emocional está fuertemente enraizada en aspectos biológicos. Por ejemplo, se ha planteado la existencia de la memoria afectiva, la cual definiría una “estructura emocional” desde la cual el individuo se relacionaría con su contexto. En otras palabras, las distintas experiencias afectivas irían determinando una manera particular de percibir, evaluar, y por tanto actuar en relación al contexto, de una manera que

se asemeja a lo planteado hace ya algunas décadas por los teóricos del Apego (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1982).

En consecuencia, lo socio-emocional constituye un importante elemento del desarrollo que puede ser aprendido. El aprendizaje socio-emocional es definido como “el proceso de desarrollar competencias sociales y emocionales básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva” (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab & Justiniano, 2009). Niños y jóvenes que demuestran un nivel de competencias socio-emocionales adecuado mantienen buenas relaciones interpersonales con sus pares, demuestran habilidades de comunicación efectivas, son cooperativos, presentan estrategias de resolución de conflictos adecuadas y no violentas, y saben cuándo y dónde pedir ayuda cuando se ven enfrentados a desafíos que superan sus capacidades.

El aprendizaje socio-emocional, entonces, aparece como un aspecto de gran importancia y que debiera incluirse dentro de los objetivos formativos de cualquier institución educativa. Como plantea Shapiro (1997), existe creciente conciencia de que el desarrollo socio-emocional es un área que ha quedado en segundo plano, pero que debiera ser abordada de forma sistemática.

## El aprendizaje socio-emocional en el contexto educativo

La escuela es el primer espacio público de aprendizaje de códigos de vida comunitaria fuera de la familia; probablemente es el espacio en el cual las relaciones humanas allí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social. La experiencia social escolar de niñas, niños y adolescentes es de gran complejidad; por una parte, deben negociarse constantemente relaciones horizontales con pares, y por otra debe establecerse un vínculo con los adultos de la institución, respetando normas, pero también aprendiendo de éstos como modelos. La escuela puede convertirse en un espacio social amenazante para algunos estudiantes (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009), pero también constituye un espacio que proporciona importantes posibilidades para el desarrollo. Por ejemplo, diversos estudios sobre la amistad han demostrado los efectos de ésta en el desarrollo social y emocional de estudiantes (Bukowski & Sippola, 2005; Lisboa & Koller, 2009). Las amistades constituyen vínculos de seguridad, contención, aceptación y validación, y son especialmente importantes a partir de la adolescencia en donde se observa un incremento en la orientación hacia los pares. De ahí la importancia de favorecer la experiencia social positiva en la escuela.

Lo anterior está íntimamente ligado al concepto de resiliencia, entendido como la capacidad de sobreponerse de manera adecuada a circunstancias contextuales adversas. Desde la perspectiva de la resiliencia, el énfasis se pone en los

factores protectores, o bien aquellos elementos que de estar presentes aminoran o incluso eliminan en efecto negativo de determinadas situaciones o factores de riesgo. Como plantea Bisquerra (2003), el desarrollo socio-emocional es un importante factor protector para niños y adolescentes. Asimismo, tanto indirectamente al favorecer dicho desarrollo, como directamente a través de los vínculos afectivos, la presencia de adultos significativos constituye un factor protector por excelencia.

Los profesores, como adultos significativos, constituyen figuras centrales en el desarrollo socio-emocional de sus alumnos. En primer lugar, constituyen modelos respecto del funcionamiento social y la manera en que las emociones son reguladas. Así, la manera en que un profesor se relacione con sus colegas, las estrategias de resolución de conflictos que despliegue frente a distintas dificultades, la capacidad que tenga de identificar y expresar emociones, su capacidad empática, constituyen importantes referentes para los y las estudiantes, y pautas a seguir para su propio desarrollo. Por otra parte, los profesores se constituyen en importantes figuras de seguridad emocional para sus alumnas y alumnos (Berger et al., 2009). Actuales desarrollos en teoría del apego (Carlivati & Collins, 2007; Scharf & Mayseless, 2007) han demostrado que, si bien el apego temprano es de gran importancia pues constituye un “modelo interno de mundo” (en otras palabras, determina en cierto grado la concepción que el individuo tenga del mundo como un lugar seguro, contenedor, amable, versus un lugar inseguro, agresivo, amenazante, y en el cual no se

puede confiar), el apego se revisa a lo largo de la vida y especialmente durante la adolescencia, en donde el proceso de configuración de la identidad y el desarrollo de un concepto de sí mismo se tornan centrales. Así, el adolescente revisa sus modelos de apego en base a las figuras de apego secundarias—aquellas que durante esta etapa constituyen para él o ella figuras de seguridad, aceptación, contención, y de consejo. La relación que el adolescente establezca con sus profesores será parte entonces de la revisión que cada uno haga de su modelo de apego, y por tanto se integrará en su concepción de sí mismo (Carlivati & Collins, 2007; Scharf & Maysseless, 2007).

En síntesis, el apego escolar, entendido como la construcción de vínculos seguros en la escuela (Milicic & López de Lérída, 2008), es esencial para un desarrollo positivo de todos los estudiantes. La generación de espacios sociales seguros, contenedores y nutritivos es esencial para favorecer el bienestar socio-emocional, y permitir relaciones de cercanía, confianza y crecimiento mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Se entiende entonces la importancia y necesidad de que las instituciones educativas se preocupen del desarrollo social y emocional de sus estudiantes no solo a través de intervenciones dirigidas a ellos, sino también fortaleciendo la capacitación de sus profesores, pero más importante aún los espacios para que sus profesores también se desarrollen socio-emocionalmente. La generación de ambientes nutritivos, desde el marco de la convivencia escolar, debe ir asociada a espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, aceptados, e incluidos en ésta; el apego escolar permite de esta forma que todos, y especialmente los niños y adolescentes, puedan desarrollarse en un ambiente de confianza e inclusión.

## Referencias

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. & Justiniano, B. (2009). *Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos*. Documento en evaluación editorial.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bukowski, W. & Sippola, L. (2005). Friendship and development: Putting the most human relationships in its place. *New Directions of Child and Adolescent Development*, 109, 91-98.

- Carlivati, J. & Collins, A. (2007). Adolescent attachment representations and development in a risk sample. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117, 91-106.
- Espelage, D., Mebane, S. & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. Espelage & M. Sweater (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Ghanen, E. (1998) *Democracia: Uma Grande Escola*. São Paulo: Ação Educativa.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- Hawkins, J .D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.
- Kornblit, A., Adaszko, D., & Di Leo, P. (2009). Clima escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), Agresión en contextos educativos: Reportes de la**

realidad latinoamericana. Santiago: Editorial Universitaria.

Kuperminc, G., Leadbeater, B. & Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.

Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C. & Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.

Lisboa, C. & Koller, S. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: El rol de los amigos. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Agresión en contextos educativos: Reportes de la realidad latinoamericana*. Santiago, Editorial Universitaria.

Magendzo, A. (1994). *Apuntes para una nueva práctica. Educación en Derechos Humanos*. Corporación Nacional en Reparación y Reconciliación, Santiago, Chile.

Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mendoza, M. (Ed.) (2005). *Visiones Hispanolatinoamericanas I y II: Foro hispanolatinoamericano de coeducación y cultura de paz I*. Santiago: UMCE-UNESCO.

- Mendoza, M. (Ed.) (2006). Visiones Hispanolatinoamericanas III: Foro hispanolatinoamericano de coeducación y cultura de paz. Santiago: UMCE-UNESCO.
- Milicic, N. & López de Lérída, S. (2008). Hostigamiento escolar: Propuestas para la elaboración de políticas públicas. Documento de trabajo. Santiago: Pontificia Universidad Católica.
- Ministerio de Educación, Chile (2002). Política de Convivencia Escolar: Hacia una educación de calidad para todos. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Chile (2002). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago: MINEDUC.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scharf, M. & Maysel, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117, 1-22.
- Shapiro, L. E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1997). Learning influences. En H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (199-211). Berkeley, Calif.: McCutchan.