

Educación emocional, resiliencia y alta vulnerabilidad social: diseño y aplicación de un programa de intervención

Emotional Education, Resilience, and High Social Vulnerability: Design and Implementation of an Intervention Program

Adela Sáenz-Cavia

Centro de Investigación en Psicología
y Psicopedagogía, Universidad
Católica Argentina, Argentina
adela.cavia@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5318-7353

Gisela Delfino

Departamento de Psicología,
Universidad Pontificia Comillas,
España
gidelfino@comillas.edu

ORCID: 0000-0002-3732-184X

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2022

Resumen

Se estima que, en Argentina, dependiendo de la definición de la pobreza que se adopte (monetaria o por privaciones en el ejercicio de derechos), entre 47% y 60% de la infancia entre 0 y 17 años vive en situación de pobreza o indigencia y residen en asentamientos o villas (Tuñón, 2020; Tuñón y Poy, 2019). Se ha verificado que ser pobre por ingresos o indigente incrementa de manera notoria las posibilidades de padecer malestar psicológico y experimentar poca satisfacción con la vida (Bonfiglio *et al.*, 2020). Con el fin de mejorar las competencias emocionales y sociales y de promover la resiliencia de personas que viven en situación de pobreza o vulnerabilidad, se aplicó un programa de intervención en referentes comunitarios de estos barrios, cuyo objetivo fue el desarrollo de competencias que contribuyeran a su rol de liderazgo social. El programa se aplicó unos meses antes de

Cómo citar

Sáenz-Cavia, A., y Delfino, G. (2022). Educación emocional, resiliencia y alta vulnerabilidad social: diseño y aplicación de un programa de intervención. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 2(2), 59-86. <https://rieed.iberomex.com/index.php/rieed/article/view/35>

Palabras clave:

educación emocional,
competencias
socioemocionales,
resiliencia,
vulnerabilidad social,
liderazgo comunitario

que se declarara la pandemia por Covid-19 y participaron casi 50 líderes, referentes y educadores sociales de cinco organizaciones de base comunitaria de barrios vulnerables del conurbano bonaerense. Se les brindó un marco de contención y herramientas de gestión emocional que mostraron ser valiosas entonces y, especialmente, durante la pandemia.

Abstract

In Argentina, depending on the definition of poverty adopted –monetary or deprivation in the exercise of rights–, between 47% and 60% of children between 0 and 17 years of age live in poverty or destitution and reside in settlements or slums (Tuñón, 2020; Tuñón & Poy, 2019). It has been verified that being income-poor or indigent notoriously increases the chances of suffering psychological distress and experiencing low life satisfaction (Bonfiglio et al., 2020). To improve emotional and social competencies and promote resilience in people living in poverty and/or vulnerability, we applied an intervention program to community leaders of these neighborhoods, whose objective was the development of socio-emotional skills that contributed to their role in social leadership. We implemented the program a few months before the declaration of the Covid-19 pandemic and involved almost 50 leaders, leaders, and social educators from 5 community-based organizations in vulnerable neighborhoods of the Buenos Aires metropolitan area. They were provided with a framework of containment and emotional management tools that proved to be valuable at the time and, especially, during the pandemic.

Keywords:

emotional education,
social and emotional
competencies, resilience,
social vulnerability,
community leadership

Introducción y relevancia del problema

La psicología social comunitaria se orienta al estudio y accionar sobre las cuestiones que demandan o exigen cambios en el ambiente y en la estructura social. Hace uso de las teorías y métodos validados por la Psicología Social para resolver problemas específicos y concretos de las comunidades, mientras que promueve el cambio social planificado desde una perspectiva sociopsicológica (Montero, 1984).

Si bien son muchos los factores psicosociales que contribuyen a facilitar estos cambios, el concepto de *empowerment* y el desarro-



llo del sentido de comunidad son centrales (Fernández *et al.*, 2011). Las emociones, las habilidades socioemocionales y la resiliencia juegan un papel fundamental en el desarrollo de las personas a cargo –líderes, referentes o educadores sociales– de espacios comunitarios y en las comunidades en las que esos referentes sociales trabajan. Estas competencias emocionales presentan un estrecho vínculo con el bienestar, la salud física y mental, las relaciones interpersonales y pueden contribuir a mitigar conductas de riesgo y a posibilitar la cohesión grupal y el logro de metas comunitarias (Blanco y Rodríguez, 2007).

Existe abundante evidencia en relación con la aplicación de programas para el desarrollo de competencias socioemocionales (en niños y niñas en edad escolar, en adolescentes y en jóvenes adultos: Brackett *et al.*, 2012; Brackett y Rivers, 2013; Durlak *et al.*, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a, y también entre el profesorado: Bisquerra, 2005; López Goñi y Goñi, 2012; Pérez-Escoda *et al.*, 2012, 2013). Sin embargo, la mayoría de la evidencia con la que se cuenta incluye niveles socioeducativos medios y medios altos y los programas, por lo general, han sido aplicados en espacios de educación formal (Gázquez *et al.*, 2016). Como excepción, un metaanálisis desarrollado por Taylor *et al.* (2017), y con el apoyo del Consorcio para el Avance del Aprendizaje Social y Emocional, incluye población de nivel socioeconómico bajo de los Estados Unidos, aunque de escuelas formales. En este sentido, hay escasa evidencia sobre la aplicación y los resultados de los programas para el desarrollo de competencias socioemocionales en ámbitos de extrema vulnerabilidad social y en espacios de educación no formal.

Según los datos del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA), y en función de la definición de la pobreza que se adopte (monetaria o por privaciones en el ejercicio de derechos), se estima que, en Argentina, entre 47% y 60% de la infancia entre 0 y 17 años vive en situación de pobreza o indigencia por ingresos monetarios y residen en asentamientos o villas.¹ Esto significa que casi la mitad de la infancia en ese país pertenece a hogares que no logran reunir los ingresos necesarios para adquirir una canasta básica de bienes y servicios (Bonfiglio *et al.*, 2020). De acuerdo con UNICEF (2019), 48% de

1 Villa, villa miseria o villa de emergencia es el nombre que se da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias, falta de servicios básicos, falta de presencia estatal y, por todo ello, una fuerte exclusión social de quienes allí viven.

la población argentina es pobre, mientras que 20% se encuentra bajo privaciones “severas”, como vivir en una zona inundable y cerca de un basural o no haber ido nunca a la escuela entre los 7 y los 17 años. Y, aunque todavía no hay datos claros, es probable que estas cifras se hayan visto seriamente agravadas por la pandemia.

Cuando se habla de personas que viven con alto grado de vulnerabilidad, que sufren maltrato, que no tienen respetados los derechos humanos más básicos, muchas veces se cree que serán personas sin ninguna posibilidad de salir adelante (Fernández *et al.*, 2011). En el Conurbano Bonaerense hay organizaciones sociocomunitarias lideradas por referentes y educadores sociales que brindan asistencia a población vulnerable, mediante programas de promoción y protección de derechos o actividades de ayuda social directa y atención integral a niños, niñas, adolescentes y adultos. Estos centros comunitarios nacieron, en su mayoría, para atender necesidades alimentarias (como comedores comunitarios), aunque rápidamente desarrollaron dispositivos de contención social muy diversa, amplia y diferenciadora que incluye, entre otras cosas, apoyo escolar, actividades artísticas, recreativas, deportes, propuestas de educación no formal a contraturno de la escuela, terminalidad educativa (primaria y secundaria), alfabetización de adultos, talleres de oficios, emprendimientos productivos y diferentes espacios para trabajar con personas que cayeron en el consumo de drogas.

Una característica común a estos espacios es que son liderados por referentes sociales de la misma villa o barrio, o que viven en ella y cuyos dispositivos son coordinados también, en su mayoría, por personas del barrio. Estos centros trabajan desde la potencialidad de las personas y contribuyen al desarrollo de las capacidades, la generación de vínculos, el desarrollo del entramado social y la construcción de valores comunitarios para niños, niñas y adolescentes de los barrios. Otra característica distintiva de este tipo de organizaciones sociocomunitarias es que tienen un modelo de abordaje integral (biopsicosocial e incluso espiritual) que busca la necesaria recuperación de derechos, la generación de espacios de encuentro y contención emocional para transformar la vida de los niños y jóvenes y ayudarlos a encarar un “proyecto de vida”.

En los espacios de cuidado social como los centros comunitarios y otros espacios sociales, se genera un vínculo muy estrecho entre los referentes, coordinadores y educadores sociales y las niñas, niños y adolescentes que asisten, lo que genera un rol de tutoría clave para



su desarrollo socioemocional. Numerosos estudios (Barudy y Dantagnan, 2005; Bergin y Bergin, 2009; Costa *et al.*, 2014; de Castro y Fialho, 2019; Jimeno, 2017; Krstić, 2015) muestran una relación positiva entre el vínculo de apego de niños, niñas y adolescentes con los educadores sociales y distintos factores psicosociales como el nivel de seguridad emocional, el rendimiento escolar, la capacidad para generar vínculos positivos e insertarse socialmente.

Este vínculo de apego también sería una buena estrategia de prevención de la violencia y de conductas de riesgo. Contribuir a que las personas, en especial niños y jóvenes, desarrollen sus competencias emocionales y sociales, ayuda a prevenir conductas conflictivas y de riesgo, mejora la empleabilidad y promueve la inversión adecuada en habilidades cognitivas y académicas (Busso *et al.*, 2017).

El desarrollo de competencias emocionales favorece, entre otros aspectos: la adaptación social y las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizaje, el afrontamiento adecuado de los desafíos de la vida, la resolución de problemas, entre otros (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Cejudo, 2011; Durlak *et al.*, 2011, y otros). Además, se ha mostrado que contribuye como forma de prevención primaria aplicada a múltiples situaciones: violencia, abuso de alcohol y consumo de drogas, estrés, ansiedad y depresión. Esto ayuda a minimizar la vulnerabilidad de las personas a éstas y otras situaciones como impulsividad y agresividad (Bisquerra, 2014, 2015).

El objetivo de los referentes y educadores sociales es, entre otras cosas, velar por el desarrollo personal y el bienestar de los niños, niñas, adolescentes y adultos que participan de estos centros. En este contexto, el desarrollo de sus propias competencias socioemocionales toma un papel muy importante. Se ha observado que, cuanto más competente emocionalmente sea un referente y un educador social, mayor será su bienestar y dispondrá de más recursos que facilitarán el objetivo de su tarea (Brackett *et al.*, 2012; Cejudo, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Pérez-Escoda *et al.*, 2012, 2013).

En espacios de alta vulnerabilidad social, en los cuales la calidad de vida psicológica es compleja, se verifica la necesidad de contar con herramientas para que referentes y educadores sociales puedan potenciar su propio desarrollo personal, así como el de su comunidad a través de una mejor contención emocional, trabajando desde el apego, el cariño y la validación, transfiriendo un modelo psicológico que permita a niñas, niños y adolescentes identificar y desarrollar sus recursos y potencialidades.

En este marco, parece apropiado trabajar con las personas en situación de vulnerabilidad social y económica, ayudándolas a desplegar estas habilidades que les permitan ampliar su capacidad de salir adelante.

Marco teórico

La educación emocional

Aunque se considera un término nuevo, la educación emocional cuenta con una larga tradición filosófica. Marina (2005, p. 32) afirma que “la educación emocional no es un invento tan moderno como parece. Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca fueron educadores de los sentimientos”. Es sólo que, en aquellos tiempos, y por varios siglos en la filosofía, a los sentimientos y emociones se les denominaba “pasiones”, pero ya entonces aprender a gestionarlas formaba parte de la educación de líderes. Sólo por citar dos que han tenido impacto hasta nuestros días, el *Tratado de las pasiones* de Descartes y la *Ética* de Spinoza –que por años no fue considerado y actualmente se ha convertido en referencia obligada del tema–. La única diferencia con la actualidad es que todos esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en hoy en día el marco supremo en que se enmarca es la psicología.

En la actualidad, los fundamentos de la educación emocional se encuentran en los aportes de la psicología, la pedagogía y también de la neurociencia y la neuroeducación. Uno de los enfoques de educación emocional más destacados es el de Bisquerra (2003, p. 27), quien la describe como:

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. El concepto de competencias emocionales se encuentra aún en proceso de construcción y reformulación continua



(Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009). Este concepto está basado en la inteligencia emocional, pero puede abarcar más elementos como las inteligencias múltiples, el bienestar subjetivo, el fluir, entre otros. Por eso, la mayoría de los autores prefieren denominarlas competencias socioemocionales o competencias emocionales y sociales (Bisquerra, 2016).

Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p. 63) una competencia es “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Así, las competencias: a) pueden desarrollarse a lo largo de la vida, b) se aplican a individuos o grupos y c) están formadas por conocimientos (“saber”), habilidades (“saber-hacer”) y actitudes y conductas (“saber estar” o “saber ser”). Los autores, que han estudiado extensamente las competencias emocionales, han desarrollado el modelo pentagonal de competencias emocionales, integrado por conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009).

Inteligencia emocional

Se considera que el primer artículo científico sobre inteligencia emocional es el presentado por Salovey y Mayer en 1990. En 1994 se funda, en los Estados Unidos, el Consorcio para el Avance del Aprendizaje Social y Emocional (CASEL por sus siglas en inglés) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Esta institución se propone la difusión del Aprendizaje Social y Emocional (CASEL, 2016). Sin embargo, el concepto se vuelve relevante para el público lego recién algunos años después, cuando Goleman (1996) publica su libro. Desde entonces han surgido diferentes modelos y enfoques, y numerosos investigadores están aportando evidencia de su contribución en las aulas, empresas y organizaciones sociales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Berrocal *et al.*, 2006, 2011).

El enfoque de Salovey y Mayer

En 1990, Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de New Hampshire publicaron el artículo científico fundador de la investigación sobre la inteligencia emocional. En sucesivos artículos fueron redefiniendo el concepto hasta su estructura actual: “la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1990, p. 10). Esta definición, más amplia, es la más utilizada en la actualidad y, posiblemente, la más validada.

Los autores denominan a estas cuatro capacidades o dimensiones (percepción, acceso, comprensión y regulación) “ramas”, y las organizan de manera jerárquica desde la percepción (proceso psicológico más básico), hasta la regulación reflexiva (proceso psicológico más complejo). A partir de esta teoría se ha desarrollado uno de los instrumentos de medición más probados de la inteligencia emocional como capacidad, la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS por sus siglas en inglés) (Salovey *et al.*, 1995) y que fue adaptada por primera vez al español por Fernández-Berrocal *et al.* (2004).

El modelo de competencias emocionales

Si bien hay muchos modelos que se enfocan en las competencias emocionales,² a los afectos de este programa se ha tomado el modelo diseñado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que ha sido ampliamente estudiado y aplicado, en especial en países de Iberoamérica. Estos autores definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y lo diseñan bajo un modelo pentagonal que se estructura en estas cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

2 Como los de Goleman (Goleman, 1996; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), Saarni (1997, 1999a, 1999b, 2000), Saarni, Mumme y Campos (1998), Graczyk *et al.* (2000), Payton *et al.* (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) y CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning).



La resiliencia

La resiliencia, por su parte, ha sido definida a los efectos de este trabajo como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter, 1985, 2000). Estos procesos tienen lugar a través del tiempo, en interacción del sujeto con su ambiente familiar, social y cultural. La resiliencia nunca es absoluta, es variable en el tiempo y siempre de origen simultáneamente intrínseco y epigenético (Cyrulink *et al.*, 2008). Por eso no puede ser pensada como un atributo con el que las personas nacen, ni que adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo permanente entre éstos y su medio (Rutter, 1985).

La resiliencia consta de los factores, procesos y mecanismos de protección que, a pesar de las experiencias con estresores que se ha demostrado que conllevan un riesgo significativo de desarrollar psicopatología, contribuyen a un buen resultado (Hjemdal *et al.*, 2006). Muchos autores (Werner 2000; Rutter 1985 y 2000; Kotliarenko *et al.*, 2017; Gilan *et al.*, 2020) comparten la visión de que la resiliencia es el resultado de un equilibrio entre diferentes factores: protectores, de riesgo y personalidad del ser humano. Además, debe entenderse desde el entorno físico y social, la etapa evolutiva y la cultura del individuo.

En inicio, el constructo nace fuertemente asociado al concepto de vulnerabilidad. Sin embargo, estudios más recientes proponen impulsar un modelo centrado en la prevención y basado en las potencialidades y en los recursos que la persona posee, en el respeto y la aceptación incondicional del otro (no su comportamiento) y no en el tradicional de riesgos y aspectos negativos que había primado durante años. (Cyrulnik *et al.*, 2003). En su documento sobre el *Estado del Arte de la Resiliencia*, Kotliarenko *et al.* (1997) proponen un enfoque que, más que centrarse en los circuitos que mantienen la situación de la pobreza, se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Como constructo se encuentra muy asociado a las competencias socioemocionales, consideradas factores protectores y de afrontamiento fundamentales para enfrentar y adaptarse a las adversidades de la vida y mantener un desarrollo normal a pesar de experimentar eventos estresantes y adversos (Frigborg *et al.*, 2003, 2005; Limonero *et al.*, 2012).

Método

Para esta investigación se diseñó y aplicó un programa de educación emocional y promoción de la resiliencia entre referentes y educadores sociales que lideran espacios comunitarios no formales ubicados en barrios de alta vulnerabilidad social, también denominados “barrios populares”. Los participantes del programa son referentes y educadores sociales de espacios comunitarios de barrios populares de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Más allá de su rol, los participantes viven de la misma villa, por lo que el contexto sociodemográfico es de alta vulnerabilidad social y de derechos. Las edades de los participantes incluyen un rango amplio: entre 20 y 50 años, aunque la mayoría rondan los 30 años. En relación al sexo, 65% son mujeres y 35% son hombres.

Fue un programa piloto, diseñado y aplicado en los meses previos a la pandemia, y buscaba conocer cuáles son los factores clave de la aplicación de un programa de este tipo y qué efectos tiene, no sólo en los participantes directos (referentes sociales de base comunitaria), sino también en los niños, niñas y adolescentes con los que éstos trabajan, en especial en lo que hace a un mayor bienestar emocional.

Previo al diseño del programa, se llevó a cabo una etapa de diagnóstico para conocer en profundidad el enfoque educativo y cultural de estos espacios y así diseñar un programa adecuado a las necesidades y expectativas, enraizado en el contexto socioeconómico y cultural en el que se llevaría a cabo. A tal efecto se efectuaron entrevistas en profundidad con diez líderes sociocomunitarios, todos ellos referentes a cargo de los espacios que participarían después del programa.

Además, al inicio del ciclo se realizó una medición de autopercepción de inteligencia emocional en los 54 participantes, para la que se utilizó la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS) en su versión en castellano (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004; Mikulic *et al.*, 2017).

La escala, que presentó buenos niveles de fiabilidad en cada una de sus tres dimensiones (con ocho ítems cada una), exhibió niveles medios de inteligencia emocional en los participantes. Estos niveles son algo más bajos que los reportados por Górriz *et al.* (2021) en relación con adultos argentinos con un nivel socioeconómico medio.





Tabla 1. Inteligencia emocional antes del Taller

	Alfa de Cronbach	Media	Desvío estándar
Atención	.79	2.98	.74
Claridad	.87	3.00	.83
Reparación	.84	3.37	.84

Fuente: elaboración propia.

Dado que el desarrollo de la inteligencia emocional se entiende como un proceso de largo plazo, con posterioridad a la realización del programa no se aplicó la misma escala, sino que se llevó a cabo una encuesta de autoinforme, en la que los participantes rescataron sus aprendizajes y declararon la autopercepción del impacto que el programa tuvo en ellos.

Asimismo, durante los meses más crudos de la pandemia por Covid-19, que impactó muy fuertemente en estos barrios vulnerables (Sáenz-Cavia, 2020), se llevó a cabo un seguimiento y acompañamiento virtual de muchos de estos líderes y referentes.

Luego de esto, se ajustó una nueva versión de un programa de continuidad que se aplicaría en la segunda mitad de 2021.

En función de lo rescatado en las entrevistas en profundidad, del marco teórico definido y de los resultados del TMMS, se diseñó y aplicó un programa consistente en ocho módulos de trabajo de cuatro horas cada uno, con un total de 32 horas curso, en las que se trabajaron los siguientes temas:

Competencia	Actividad	Objetivo a desarrollar
Encuentro 1. Competencias emocionales	Dinámica de presentación	Generar confianza y cohesión grupal. Individualidad y narrativa.
	Universo de emociones	Reconocer qué son las emociones y para qué sirven. Emociones básicas y su familia de emociones.
	Cierre: Rueda de emociones	Vocabulario emocional y metacognición de lo aprendido.
Encuentro 2. Conciencia emocional	Autorretrato	Desarrollar el autoconocimiento y la autoconciencia emocional.
	El árbol de la vida	Identificar etapa vital, recursos, habilidades, raíces, metas, repertorio emocional.
	Y vos, ¿cómo te sentís?	Tomar conciencia de la emocionalidad de los demás.

Encuentro 3. Gestión emocional	Pienso, siento, hago	Reconocer la relación entre emociones, cognición y comportamiento.
	Termómetro emocional	Hacer foco en una emoción (enojo) y reconocerla para gestionarla.
	Cierre: Meditación guiada: Mindfulness	Experimentar herramientas para generar la calma.
Encuentro 4. Autonomía emocional	Mis creencias	Compartir sobre creencias limitantes y expansivas.
	Pasillo de los susurros	Desarrollar la autoestima y autoconfianza.
	Pose super poderosa	Hacer cognición corporizada para la autoestima y el empoderamiento.
Encuentro 5. Autonomía emocional	Mis fortalezas	Reconocer fortalezas y valores personales y grupales.
	Los cuatro elementos. Trabajo corporal y con música	Desarrollar estrategias de afrontamiento positivo.
	Ronda de gratitud	Valorar la importancia y el impacto emocional de la gratitud.
Encuentro 6. Competencias sociales	Comunicamos con todo el cuerpo	Escucha activa y comunicación (verbal y no verbal).
	Teatralización de cuentos clásicos	Desarrollar la empatía.
	Los tres monos sabios	Decidir sobre cuándo hablar y de qué manera.
Encuentro 7. Competencias sociales	La isla desierta	Desarrollar el trabajo colaborativo y la coordinación de acciones.
	El líder que hay en mí	Identificar los modelos de liderazgo. Compartir sobre la autoridad.
	Invictus	Valorar la importancia de las decisiones grupales.
Encuentro 8. Resiliencia y sentido de propósito	Soy porque eres	Desarrollar el concepto de resiliencia comunitaria.
	Mandala de la vida	Descubrir mi propósito personal y comunitario y reconocer su impacto social.
	Creer en red	Valorar la importancia de las redes de sostén comunitario y cómo alimentarlas.

El programa tuvo un enfoque teórico vivencial, que incluyó la socialización teórica de información, la conversación e interacción sobre cada tema, a través de ejemplos y relatos e implementando actividades experienciales para desarrollar cada una de las competencias. Los talleres incorporan elementos creativos y didácticos, tales como meditaciones y técnicas de relajación, dinámicas grupales, visualizaciones, actividades artísticas, corporales y de movimiento, juegos, música, escucha e intercambio, expresión emocional y reflexiones grupales compartidas.



Análisis cuantitativo

Como se mencionó, la evaluación del programa se llevó a cabo a partir de la autopercepción expresada por los participantes a través de la respuesta de un cuestionario autoadministrado y de la valoración cualitativa del mismo, expresada de manera presencial en el último encuentro.

Dado que la participación en el programa era de carácter voluntario, un indicador cualitativo importante fue que más de 90% de los participantes (49 de 54) concluyeron el programa, algo que en estos espacios no siempre es sencillo de lograr, debido a la gran cantidad de imprevistos que enfrentan en su día a día.

En todas las actividades realizadas se observó una gran participación de los diferentes grupos. Y las devoluciones realizadas a través de las encuestas fueron sumamente positivas.

Los referentes y educadores sociales que participaron coincidieron, en su totalidad, en valorar la importancia de desarrollar sus propias habilidades emocionales y sociales y su capacidad de resiliencia como una herramienta fundamental no sólo para llevar a cabo mejor su tarea educadora, sino para su propio desarrollo personal y comunitario. Así lo acreditan los comentarios y las devoluciones realizadas en las encuestas de evaluación y los comentarios realizados durante el cierre de la actividad.

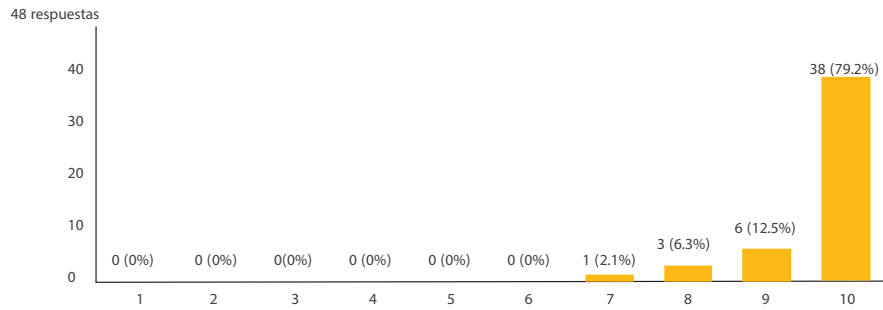
Para evaluar el impacto del programa se aplicó a los participantes un cuestionario semiestructurado, con respuestas en escala tipo Likert, con valores de 1 a 10 (donde 1 representaba la valoración más baja y 10 las más alta) para algunos indicadores. El detalle sobre las dinámicas que más valoraron los participantes se encuentra en el anexo.

La valoración de todos los ítems consultados fue muy alta, lo que muestra el valor agregado que el aprendizaje realizado les reportó en sus vidas a nivel personal, familiar y laboral comunitario.

Consultados sobre si el programa les había resultado “interesante”, 91.7% de los participantes dieron la valoración más alta (media = 9.69; DE = 0.69; mín = 7; máx = 10); 85.7% de los participantes se consideraron “escuchados” y “validados” mientras llevábamos a cabo los encuentros (gráfica 1).

Gráfica 1. Interés de los participantes en el programa

Durante el desarrollo del programa de educación emocional te has sentido interesado/a

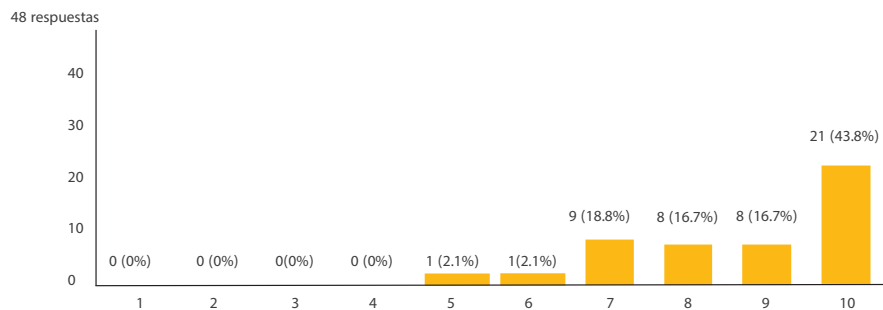


Fuente: elaboración propia.

También se les pidió que dijeran qué tan “relajados” o “cómodos” se habían sentido en los talleres. Esta pregunta es importante debido a que son personas que no están acostumbradas a hablar de sus emociones y sentimientos y cuyas historias de vida son, en muchos casos, muy difíciles. Parecía importante analizar estas variables para considerar eventuales cambios en programas futuros. En respuesta a estas preguntas, los participantes reportaron una valoración muy alta al indicador “relajados” (media = 8.75; DE = 1.36; mín = 5; máx = 10) (gráfica 2).

Gráfica 2. Percepción de “relajamiento” de los participantes durante el programa

Durante el desarrollo del programa de educación emocional te has sentido relajado/a



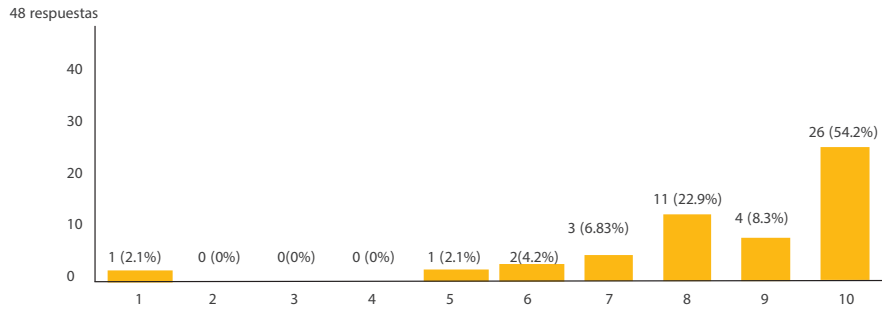
Fuente: elaboración propia.

Cifras similares se reportaron ante la pregunta ¿Qué tan “confiado” te sentiste llevando a cabo los encuentros? (media = 8.81; DE =

1.76; mín = 1; máx = 10) (gráfica 3) y ¿Qué tan “cómodo” te sentiste? (media = 9.57; DE = 0.74; mín = 8; máx = 10) (gráfica 4).

Gráfica 3. Percepción de “confianza” de los participantes durante el programa

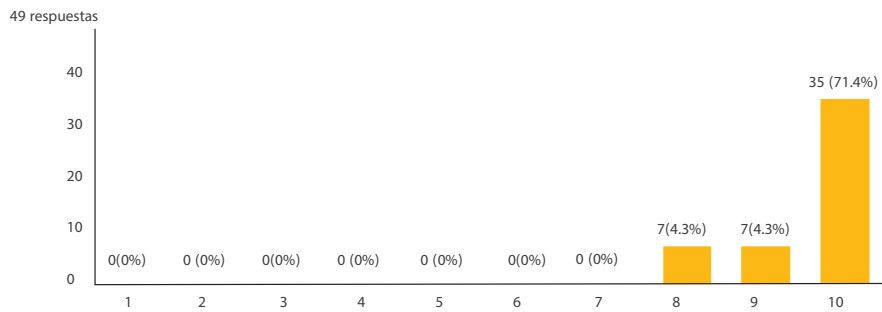
Durante el desarrollo del programa de educación emocional te has sentido confiado/a



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Percepción de “comodidad” de los participantes durante el programa

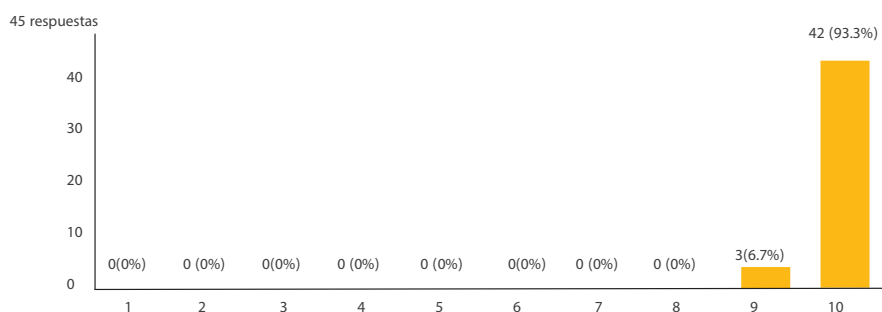
Durante el desarrollo del programa de educación emocional te has sentido cómodo/a



Fuente: elaboración propia.


La valoración realizada sobre el trabajo de los facilitadores registró también una valoración muy elevada. Los participantes valoraron sus intervenciones y conducción de los talleres con una media de 9.93 (DE = 0.25; mín = 9; máx = 10) (gráfica 5).

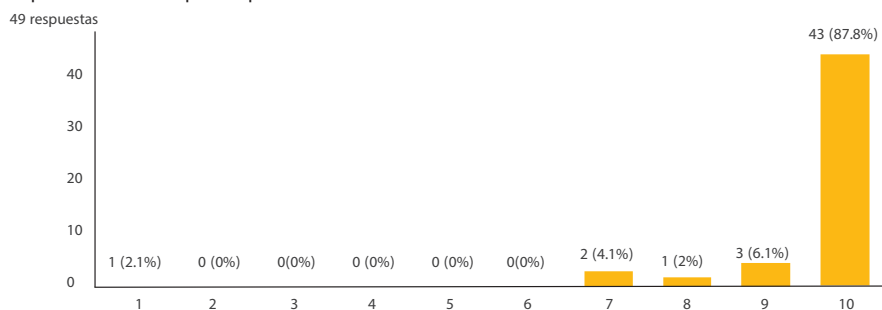
Gráfica 5. Valoración de los participantes sobre el trabajo de los facilitadores




Fuente: elaboración propia.

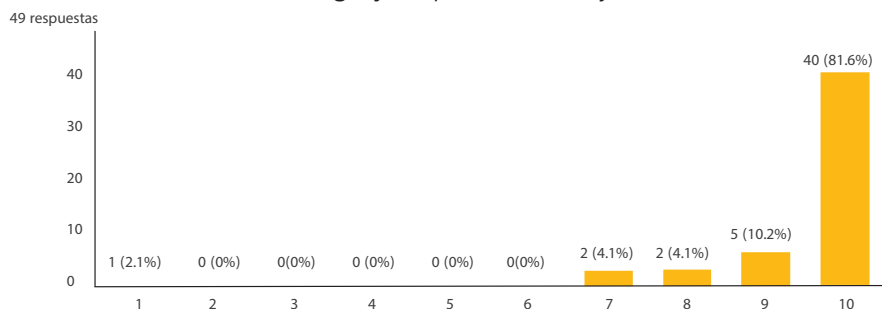
Los participantes valoraron con 9.77 (DE = 0.69; mín = 7; máx = 10) la utilidad de lo aprendido en los talleres para su vida personal (gráfica 6) y con 9.69 (DE = 0.74; mín = 7; máx = 10) su utilidad para sus vínculos con amigos y familiares y su utilidad para mejorar los vínculos en el marco de su trabajo en las organizaciones comunitarias (para ambos casos se obtuvo igual puntuación, gráfica 7) lo que muestra que el programa contribuyó de manera directa, no sólo en sus relaciones personales, sino –y lo que era objeto más específico del programa– en su rol como referentes y educadores comunitarios.

 **Gráfica 6.** Relación con la utilidad de lo aprendido en los talleres para la vida personal de los participantes



Fuente: elaboración propia.

 **Gráfica 7.** Relación con la utilidad de lo aprendido en los talleres para mejorar los vínculos con familiares, amigos y compañeros de trabajo




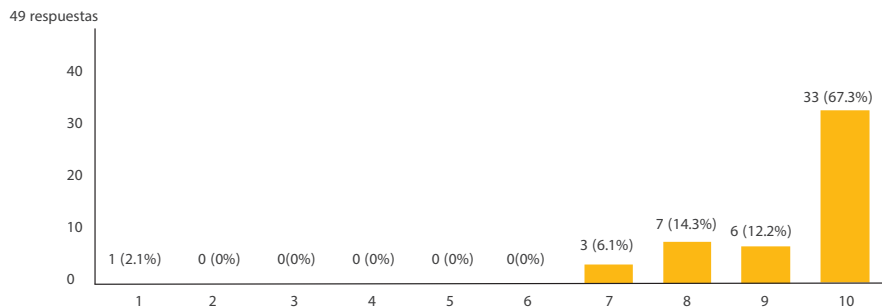
Fuente: elaboración propia.

Los participantes también reportaron que el programa los ayudó a ser más conscientes de sus propias emociones (media = 9.40; DE = 0.96; mín = 7; máx = 10) (gráfica 8) y de las emociones de los demás (media = 9.37; DE = 1.05; mín = 6; máx = 10) (gráfica 9) y se registraron valores similares frente a la consulta de si “La teoría y las dinámicas trabajadas durante los encuentros contribuyeron a que los partici-




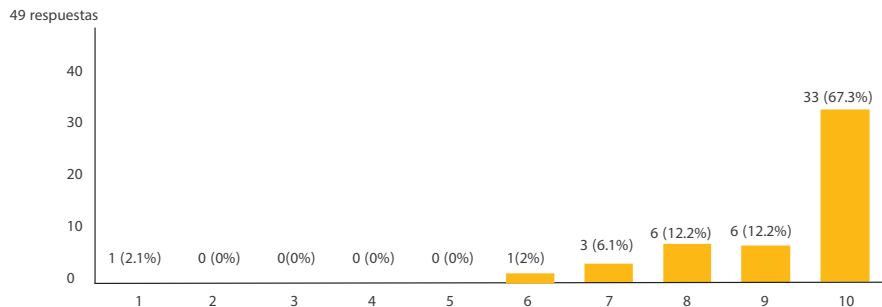
pantes entiendan y reconozcan la importancia de regular las emociones negativas y tener conocimientos y herramientas de regulación emocional” (media = 9.37; DE = 1.13; mín = 5; máx = 10) (gráfica 10) y a “darse cuenta de lo importante y valioso que es generarnos nosotros mismos, emociones positivas” (media = 9.63; DE = 0.83; mín = 6; máx = 10) (gráfica 11). Todo lo cual muestra, en línea con la teoría, que el programa contribuyó, según la propia valoración de los participantes, con su rol.

 **Gráfica 8.** Percepción reportada por los participantes sobre la utilidad del programa para ser más conscientes de sus propias emociones



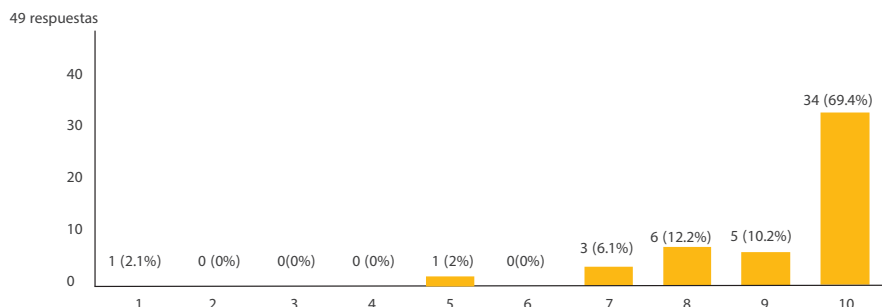
Fuente: elaboración propia.

 **Gráfica 9.** Percepción reportada por los participantes sobre la utilidad del programa para ser más conscientes de las emociones de los demás



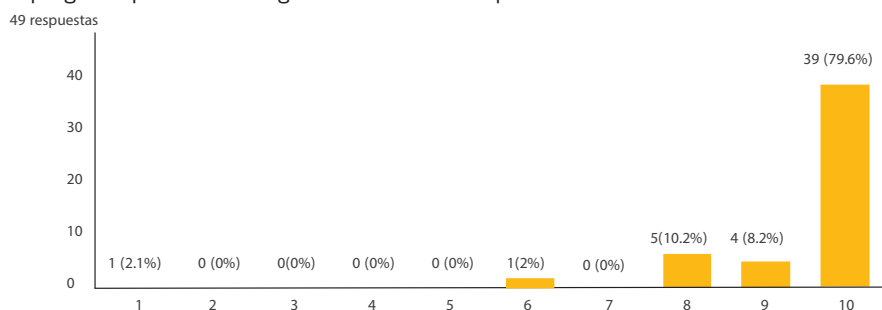
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 10. Percepción reportada por los participantes sobre la contribución del programa para entender y reconocer la importancia de regular las emociones



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 11. Percepción reportada por los participantes sobre la contribución del programa para valorar el generarse emociones positivas



Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación con la potencial aplicabilidad de estas herramientas en los espacios comunitarios, 100% de los referentes y educadores sociales respondientes confirmaron que sí, agregando, además, que les interesaría hacer más programas de este tipo y aprender más herramientas. Muchos de ellos comentaron también que ya estaban aplicando algunos recursos en sus salas, tanto con niños y niñas, como con adolescentes y mamás.

Análisis cualitativo

En cuanto al análisis cualitativo del programa, basado en las conversaciones grupales mantenidas por los diferentes grupos en el último encuentro, algunas ideas que sobresalieron fueron que tener un programa de este tipo con encuentros periódicos “ayudó mucho a la re-



flexión y el crecimiento del grupo y les permitió conocerse desde otro lugar”, “crecer mucho como personas y como comunidad, mejorar sus vínculos y respetarse más”, así como “desarrollar su autoestima” y sus recursos emocionales para enfrentar el día a día.

Algunas de las frases rescatadas que resumen el valor que dieron al proceso son: “sentarse juntos y compartir para conocernos mejor y poder resolver las cosas que van pasando sin que lleguen a un límite”; “la gratitud entre nosotros y el compañerismo para poder ir llevando los días: que cuando uno no está tan bien otros lo acompañen y lo puedan sostener, para que luego sea sostén de los demás cuando esté mejor”; “aprender de lo que salió bien y celebrarlo... darnos tiempo también para la celebración de nuestros logros”; “estos encuentros nos ayudan a no perder el entusiasmo de seguir todos los días”; “en estos encuentros uno se reconoce en el otro... y notamos que somos muchos los que pensamos que vale la pena esto que hacemos y que no estamos solos”; “aprendimos de la importancia del trabajo en redes, que nos ayuda a darnos fuerza...Y también aprendimos que TODOS nos merecemos esta contención y estimulación”; “en los talleres hablamos de la importancia de gestionar lo que vamos sintiendo: permitirnos estar enojados o tristes por lo que pasa... el punto que qué hacemos con esa tristeza o ese enojo. ¡¡Nosotros seguimos trabajando para sacar a los chicos adelante!!”; “conocer nuestra intimidad y conectarse con nuestra debilidad y reconocerla, hablar de lo que nos frustra y de qué podemos hacer para gestionar esa frustración”. Y, por último, el tema de los límites en su rol como referentes y educadores Populares:

hablamos, sobre todo, de los límites que como educadores y referentes nos tenemos que poner a nosotros mismos, porque si no, el límite te lo pone la realidad. El límite de la realidad es muy doloroso... acá aprendí que estaba bueno pensar en yo ponerme el límite antes de que me lo ponga la realidad... y así estar más fortalecido para enfrentar lo que viene, enfocándose en lo que hemos ido logrando y no sólo frustrado por lo que no logramos.

Durante la pandemia de Covid-19

Por último, y como se mencionó, durante los meses más crudos de la pandemia, que tuvo un impacto muy fuerte en estos barrios, se llevó

a cabo un seguimiento y acompañamiento virtual de los referentes, a través de conversaciones vía *Zoom*. La opinión de los participantes fue unánime en relación con el valor que les reportó a todos ellos y ellas para contar con más herramientas y estrategias de afrontamiento positivo para atravesar la situación y acompañar a las familias del barrio.

Aprendizajes y discusión

Desarrollar y llevar adelante este programa de intervención representó un desafío precioso de crecimiento y aprendizaje personal, de los participantes en lo individual, de todos ellos como red social-comunitaria y, muy en especial, nuestro, como coordinadores y facilitares de los encuentros.

El hecho de plantearlo en términos de un proceso en bloques contribuyó a desarrollar la confianza del grupo, algo imprescindible para poder trabajar estas temáticas sensibles, ya que no siempre estamos en disposición de compartir lo que sentimos, más aún cuando refieren a historias de vida difíciles y en las que se trabajan situaciones anímicas y emocionales complejas. En ese sentido fue muy valioso ver cómo los participantes trabajaron su propio autoconocimiento y conciencia emocional, a la vez que desarrollan su autoestima, y cómo el trabajo en la gestión de sus emociones y en el de las del grupo contribuyó con una mejora en la calidad de los vínculos y una asignación de sentido de la tarea comunitaria mucho más clara y consciente.

Una de las evidencias que se registraron fue que la educación emocional comunitaria y el enfoque de la resiliencia tiene mucha relación con el estilo de abordaje y el espíritu de trabajo de estos centros comunitarios, que contribuye al desarrollo humano integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional e incluso espiritual). En palabras de uno de los referentes entrevistados: “el educador popular educa desde los valores, el respeto por el otro, la escucha profunda, la confianza en la potencialidad de los chicos, el entusiasmo por la tarea y con un amor y una dedicación no tan común en la educación tradicional”.

Además, pudieron confirmar por ellos mismos que, cuanto más competente emocionalmente sea un educador social, mayor será su bienestar y dispondrá de más recursos que facilitarán el objetivo de su tarea y, en especial, en su rol de “modelaje”.

Por último, sabemos de la relación que hay entre las emociones y el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que este programa



permitirá a los educadores contar con más herramientas para generar un mejor clima educativo en los espacios comunitarios, clima que se verá reforzado por una interacción entre ellos mucho más asertiva y propositiva.

Un aprendizaje importante fue la necesaria consideración de contextualizar culturalmente el programa. Por eso mismo no es recomendable aplicar cualquier programa, ni cualquier dinámica, sin una previa revisión y adaptación cultural (la adaptación cultural de programas de educación emocional será objeto de futuras investigaciones). En este punto también es importante la adaptación de los materiales y los recursos a utilizar, dado que los espacios de trabajo cuentan con muchas menos comodidades e infraestructura. En ese sentido, la idea de trabajar sobre un programa básicamente experiencial y de construcción colectiva fue un acierto, dado que cuando los referentes y educadores participantes atravesaron con su experiencia personal por las competencias que buscábamos desarrollar, pudieron observar el impacto de la herramienta en ellos mismos.

Como conclusión, un programa diseñado para fomentar el desarrollo emocional y de la resiliencia debe estar dirigido al refuerzo de los factores protectores. En ese sentido, fue emocionante ver cómo en el proceso los mismos educadores asumieron la importancia de enfocarse en las potencias por sobre las deficiencias y en cómo aplicar este enfoque en sus espacios.

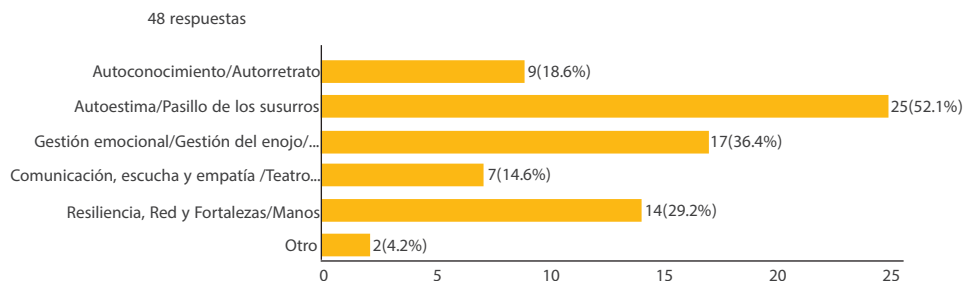
En relación con otros aprendizajes más generales que podrían ser de utilidad para la aplicación de intervenciones en espacios de alta vulnerabilidad social, merece la pena destacar la importancia de poner en valor el sólo hecho de la presencia, del “estar allí”, del acompañar más allá de las circunstancias, ejerciendo lo que Gomes (2004) llamó la “pedagogía de la presencia”. Considerar a las personas desde un profundo respeto por su humanidad y su historia, partiendo de su originalidad individual, sus raíces y su propio recorrido vital, es decir, desde su marco de referencia. Trabajar desde el afecto, el cariño y la aceptación incondicional, generando espacios donde puedan potenciar, desplegar y desarrollar sus capacidades. Tener como norte la generación del vínculo con quienes participan del programa, en la certeza de que, lo que sana, genera autoestima, autovaloración y aceptación del sí mismo; es, pues, el vínculo. Por último, la importancia de abordar los proyectos de intervención socio comunitaria desde la humildad y con una alta concepción ética.

Anexo



Dinámicas que más valoraron los participantes

¿Podrías comentarnos cuál de las actividades que hemos hecho es la que más te ha gustado hacer?



Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bergin, C., y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Blanco, A., y Rodríguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Hispanoamérica: Pearson Educación.
- Bonfiglio, J., Vera, J., y Salvia, A. (2020). *La pobreza como privación más allá de los ingresos (2010-2019). Introducción de datos fundados en un Enfoque de Derechos*. Argentina: Educa. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10042>



- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., y Rivers, S. E. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Reino Unido: Taylor and Francis.
- Brackett, M. A., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, J. (2017). *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Politicasy_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Cejudo, J. (2011). Orientación educativa y educación emocional. Propuestas de actuación en un centro de educación Secundaria. En M. L. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades (eds), *Orientación e intervención educativa* (pp. 225-236). México: Tirant Lo Blanch.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2016). *Core SEL Competencies*. <http://www.casel.org/core-competencies/>
- Costa, S., Forés, A., y Burguet, A. (2014). El tutor de la resiliencia en la educación social. *Revista Tiempos de educación*, 46, 91-106.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S., y Manciaux, M. (2008). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- De Castro, M. R., y Fialho, D. (2019). Education and Attachment: Guidelines to Prevent School Failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1), 10, 1-17. <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera, N., y 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. <https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/detalle.action?cod=11443>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica*

- de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709502.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J.M., y Cabello, R. (2011). *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. España: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández, I., Morales, J. F., y Molero, F. (Coords.) (2011). *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Friburgo, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., y Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatry Research*, 12(2), 65-76. <https://doi.org/10.1002/mpr.143>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosevigne, J., y Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatry Research*, 14(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Gázquez, J., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Simón, M., Barragán, A., Martos, A. (Comps.) (2016). *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. II. España: Editorial ASUNIVEP.
- Gilan, D., Röthke, N., Blessin, M., Kunzler, A., Stoffers-Winterling, J., Müssig, M., Yuen, K., Tüscher, O., Thrul, J., Kreuter, F., Sprengholz, P., Betsch, C., Stieglitz, R. D., y Lieb, K. (2020). Psych morbidity, Resilience, and Exacerbating and Protective Factors During the SARS-CoV-2 Pandemic. *Deutsches Arzteblatt international*, 117(38), 625-630. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0625>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., y Senge, P. (2015). *Triple focus*. México: Ediciones B.
- Gomes, A. (2004). *Pedagogía de la Presencia*. Argentina: Losada.
- Górriz, A. B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D. E., Giménez-Espert, M. C., y Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 9753. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189753>
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker,



The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 391-410). San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T., Martinussen, M., y Rosenvinge, J. (2006). A New Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind Healthy Development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84-96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>
- Illinois State Board of Education (ISBE). <https://www.isbe.net/>
- Jimeno, M. V. (2017). La figura del educador social tutor de apego en los hogares tutelados para menores en situación de protección. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 236-244. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/19571/figuratutorapego_res_25.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington D. C.: Organización Panamericana de la Salud. <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>
- Krsti, K. (2015). El apego de alumnos y profesores como factor de rendimiento escolar. *Innovaciones en la Enseñanza: una Revista para la Enseñanza Moderna*, 28(3), 167-188.
- López Goñi, I., y Goñi, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357(1), 467-489. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927003.pdf>
- Mikulic, I., Crespi, M., Caballero, R., Aruanno, Y., y Paolo, A., (2017). Adaptación y validación del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) para su uso en adultos de Buenos Aires. *Memorias de las jornadas de investigación*, 24(2), 54. <https://www.academica.org/000-067/1102>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez-Escoda, N. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional proyectos innovadores y temáticas emergentes. En M. Álvarez y R.

- Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (s. p.). Barcelona: Praxis.
- Pérez-Escoda, N., y Bisquerra R. (2007). Las competencias emocionales. *UNED Educación XXI. Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-253. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651-682). Reino Unido: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.030>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-69). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999a). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development* (Albuquerque, N. M., April 15-18).
- Saarni, C. (1999b). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saarni, C., Mumme, D. L., y Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. En W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 237-309). Nueva York: Wiley.
- Sáenz-Cavia, A. (2020, 20 de diciembre). Adiós a 2020. El ejemplo valioso de la resiliencia comunitaria. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/adios-2020-el-ejemplo-valioso-resiliencia-comunitaria-nid2550680/>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>



- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Estados Unidos: American Psychological Association.
- Taylor, R. Oberle, E., Durlak, J., y Weissberg, J. (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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tuñón, I., y Poy, S. (2019). *Pobreza, derechos e infancias en la Argentina (2010-2018)*. Argentina: Educa. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8160>
- Tuñón, I. (2020). *Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia Covid-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019*. Buenos Aires: Barómetro de la Deuda Social Argentina: UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10267>
- Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. En P. Shonkoff y S. Meisels (eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). Reino Unido: Cambridge University Press.

