

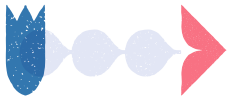
Diagnóstico
Integral de
Aprendizajes

Área Socioemocional

Ficha de trabajo para la comunidad educativa

¿Cuáles son los aspectos clave para el desarrollo integral que se evalúan en el DIA Monitoreo Intermedio y cuál es su relación con las habilidades socioemocionales?





Objetivos de esta ficha:

- Conocer los Aspectos clave para el desarrollo integral evaluados en el DIA Monitoreo Intermedio, su relación con las habilidades para aprender y algunas estrategias generales para promoverlos en el establecimiento.
- Reflexionar sobre la importancia de estos Aspectos clave para el desarrollo integral y proponer acciones que permitan su promoción en el establecimiento.



Para leer

El enfoque sociocultural sostiene que el aprendizaje se produce a través de la participación activa en las prácticas culturales, en contraposición a la visión tradicional de la enseñanza como una transmisión unidireccional de conocimientos culturales (Rogoff y Chavajay, 1995). En esta línea, se afirma que los aprendizajes, especialmente aquellos relacionados con las habilidades socioemocionales, no ocurren a través de explicaciones, sino mediante la participación activa de los aprendices en actividades donde se vive la cultura que se quiere transmitir. Por ejemplo, no es tan efectivo enseñar empatía explicando qué es, como enseñar empatía siendo parte de una comunidad que es empática.

Desde esta perspectiva, se considera que los aprendices desempeñan un papel activo en su aprendizaje y, por lo tanto, el desarrollo se entiende como intrínsecamente relacionado con las actividades socioculturales en las que las personas se involucran con otros individuos, en prácticas culturales e instituciones, en una relación mutuamente constitutiva. Estas prácticas culturales se llevan a cabo en escenarios comunitarios y se manifiestan a través de las actividades realizadas por las personas (Hedegaard, 2008). Es decir, lo que podemos o no podemos hacer en estas prácticas está contenido en esos escenarios. Por ejemplo, algunos lugares o tipos de actividades invitan a gritar más, como los cumpleaños o los partidos deportivos, mientras que otros escenarios, como las conferencias o las iglesias, nos invitan a estar más tranquilos o reflexivos.

Un escenario proporciona un contexto en el cual se espera que las personas actúen de acuerdo con las normas y motivos, las cuales establecen límites, que definen lo que se considera como condiciones de lo que es posible o esperable hacer en cada escenario. Aunque de manera ambigua, en los escenarios se encuentran signos y símbolos que van restringiendo las opciones de acción. Así, por ejemplo, podemos preguntarnos qué es lo que hay en una conferencia que nos hace pensar que ahí tenemos que estar tranquilos y escuchando o, por el contrario, qué es lo que hay en la feria, que nos indica que ahí podemos ser más ruidosos y conversadores. Es fundamental comprender los escenarios sociales, incluyendo sus reglas y motivos, aunque sean ambiguos, para entender las condiciones en las que se desarrollan las actividades sociales y el crecimiento individual.

Entonces, si queremos enseñar a ser inclusivos, será fundamental preguntarnos: ¿qué características tiene nuestro entorno que lo hace inclusivo?, ¿hay accesos seguros para que todos los estudiantes puedan llegar a las salas de clases?, ¿nuestras metodologías de enseñanza incluyen estrategias diversas?, ¿los textos que elegimos apuntan a variedad de culturas? Nuestro escenario puede ser muy poco inclusivo y aunque hagamos muchas clases sobre la importancia de la inclusión, resultará difícil que los estudiantes sean inclusivos si nuestros escenarios y relaciones no lo son. Esto es similar para todas las habilidades socioemocionales, necesitamos desarrollar escenarios y relaciones, **aspectos clave**, que faciliten el desarrollo de las habilidades que queremos desarrollar.

Las actividades en las cuales se genera la participación de los involucrados en una acción compartida e intersubjetiva para fomentar el aprendizaje (Rogoff, 1998) favorecen un escenario y ciertas relaciones. La forma en que aprendemos, en suma, depende de nuestra participación activa, en relación con otros en un escenario determinado.

¿Cuál es la relación entre los Aspectos clave evaluados en el DIA Monitoreo Intermedio y las habilidades para aprender?

En el DIA Monitoreo Intermedio se busca aportar con información sobre diversos Aspectos clave para el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales, los que se presentan a continuación explicitando su sentido y relación con el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

- **Valoración de la experiencia escolar por parte de las y los estudiantes:** entendida como la importancia y valor que las y los estudiantes otorgan a distintos aspectos de la vida escolar.

En este sentido, la participación y la implicación en la vida escolar son aspectos fundamentales para promover el bienestar de los estudiantes. Esta participación se entiende como un concepto compuesto por dos componentes principales: (a) el apego, que implica mantener relaciones afectivas cercanas y positivas con la comunidad escolar, y (b) el compromiso escolar (Catalano y Hawkins, 1996).

En el DIA Socioemocional, el foco está en los **Aspectos clave, que son las condiciones para poder desarrollar las Habilidades Socioemocionales en las y los estudiantes.** Es decir, los Aspectos clave, son los escenarios y las relaciones que facilitan el desarrollo de las nueve habilidades socioemocionales en las que se ha focalizado el DIA: habilidades intrapersonales (conocimiento de sí mismo(a), autorregulación, toma responsable de decisiones); habilidades interpersonales (conciencia de otros(as), empatía, colaboración y comunicación) y habilidades colectivas (inclusividad, prosocialidad y compromiso democrático).

Diversas investigaciones han demostrado que el apego a la escuela fomenta un desarrollo psicosocial saludable y desempeña un papel importante en la socialización de comportamientos prosociales que pueden prevenir problemas de conducta en niños y adolescentes (Catalano et al., 2004; da Silva, Lucato y Rezende, 2016).

En escenarios como escuelas o liceos, donde hay un ambiente que valora la experiencia escolar, se asocia, por ejemplo, a una moderación de las conductas antisociales de los pares (Varela, et. Al, 2020), es decir, para aquellos estudiantes que perciben un mayor apego con la escuela, disminuye la influencia de los pares con conductas antisociales, en comparación con los estudiantes que tienen un menor apego con la escuela. En este sentido, es posible pensar que cuando hay un mayor apego y compromiso con la escuela, este influye,



por ejemplo, en la autorregulación emocional y la toma responsable de decisiones, toda vez que los estudiantes empiezan a tener una disminución de las tensiones relacionales.

- **Relación entre estudiantes:** entendida como un factor fundamental para el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. Fomentar formas de interacción basadas en el respeto, el cuidado mutuo, la participación y la colaboración tiene un impacto significativo en el Clima Social Escolar. Dependiendo de si en el aula predominan las agresiones y descalificaciones o el respeto y la consideración, se formarán climas tóxicos o climas nutritivos, respectivamente (Milicic y Arón, 2020; Arón y Milicic, 2013).

En el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en los niños, se plantea la existencia de circuitos de retroalimentación positiva. Esto significa que los niños que tienen un mejor ajuste social,

caracterizado por tener más interacciones con sus pares, brindar refuerzos sociales y ser aceptados por los demás, reciben respuestas positivas de su entorno de manera recíproca. Como resultado, tienen mayores oportunidades de aprender y expandir su repertorio de habilidades sociales (Michelson et al., 1983).

De este modo, es posible distinguir ciertos contextos, escenarios o relaciones, que son más favorecedores de desarrollo personal, de habilidades socioemocionales y otros contextos más obstaculizadores. A continuación, se presenta una propuesta realizada por Milicic y Aaron (2020) sobre las características de contextos que más favorecen el desarrollo personal, incluyendo el contexto obstaculizador para observar el contraste.

Tabla 1. Contextos escolares que favorecen u obstaculizan el desarrollo personal

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar obstaculizador del desarrollo personal
<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la capacidad de vinculación • Fomenta relaciones cooperativas • Fomenta relaciones basadas en el respeto de los otros • Promueve un estilo de relación democrático • Estimula una actitud de tolerancia • Estimula la resolución de conflictos en forma no violenta • Favorece el desarrollo de la capacidad de negociación • Transmite roles flexibles en relación con el género • Favorece el desarrollo de conductas prosociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera desapego y falta de compromiso • Fomenta relaciones competitivas • No fomenta relaciones respetuosas inter e intrasubistemas • Promueve un estilo de relación autoritario • Genera un ambiente que favorece el desarrollo de prejuicios • Niega la existencia de conflictos o los reprime en forma autoritaria • No desarrolla habilidades de negociación • Transmite roles estereotipados en relación con el género • Favorece desarrollo de conductas individualistas

Fuente: Aaron y Milicic, 2000, p.100.

En cuanto al tema de la **Relación entre estudiantes**, en el DIA Monitoreo Intermedio se miden dos subtemas: **Percepción de confianza y apoyo entre pares** (percepción de las y los estudiantes sobre la confianza que existe con sus pares y cuán apoyados se sienten en su entorno) y **Percepción de un ambiente protector** (percepción que tienen las y los estudiantes de un ambiente protector ante situaciones de maltrato). Como es posible observar, ambos relacionados con las condiciones para el desarrollo socioemocional.

- **Ambiente de aprendizaje:** es un aspecto que pone foco en las comunidades de curso en el aula, pues las interacciones de aula son la clave de los aprendizajes cognitivos y socioemocionales. A través de la percepción de los estudiantes sobre las **características colaborativas en su ambiente de aprendizaje**, se puede dar luces sobre cómo hacer de este espacio uno donde se potencie el desarrollo integral. Un aula donde se comparte un motivo común, como es el aprendizaje, es más probable que logre una comunidad en su interior que se movilice para coordinarse, colaborar o empatizar con los pares. Este tema se mide en dos subtemas: **Promoción del aprendizaje colaborativo** (percepción que tienen las y los estudiantes de un ambiente de aprendizaje donde se favorece el diálogo, la escucha y la colaboración) y **Promoción de la mentalidad de crecimiento**¹ (percepción de las y los estudiantes de que en el colegio se fomenta la mentalidad de crecimiento).
- **Apoyo del hogar para el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes:** se refiere a la percepción de las y los estudiantes sobre el involucramiento de sus familias con respecto a su educación. A su vez, la participación de las familias en la escolaridad de las y los estudiantes está relacionado con la permanencia escolar, lo que lo vuelve un factor protector ante la deserción.

Algunas de las formas en que las familias influyen en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes:

- **Modelado de habilidades socioemocionales:** las familias pueden servir como modelos de comportamiento social y emocionalmente competente para los niños. Los padres y cuidadores que demuestran habilidades de comunicación

efectiva, empatía, resolución de problemas y manejo adecuado de las emociones, proporcionan un modelo positivo para que los niños aprendan y desarrollen estas habilidades.

- **Apoyo emocional:** el apoyo emocional brindado por las familias es fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños. Cuando los niños se sienten amados, seguros y valorados en el seno familiar, tienen una base sólida para explorar y enfrentar el mundo de manera efectiva. Esto promueve su autoestima, confianza en sí mismos y habilidades para establecer relaciones positivas.
- **Comunicación abierta y afectuosa:** una comunicación abierta y afectuosa entre los miembros de la familia fomenta la expresión emocional saludable y la capacidad de escucha activa. Los niños y niñas que crecen en un entorno familiar donde se fomenta la comunicación abierta y se les enseña a expresar y regular sus emociones, desarrollan habilidades de comunicación y resolución de conflictos más efectivas.
- **Establecimiento de límites y normas claras:** las familias que establecen límites y normas claras proporcionan un marco estructurado que ayuda a los niños a comprender las expectativas sociales y a desarrollar habilidades de autorregulación. Estas normas y límites también promueven la empatía, el respeto hacia los demás y la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones sociales.
- **Participación en actividades conjuntas:** la participación de la familia en actividades conjuntas, como juegos, conversaciones y actividades recreativas, fortalece los lazos afectivos y fomenta el desarrollo de habilidades sociales. Estas actividades proporcionan oportunidades para practicar habilidades de cooperación, comunicación y resolución de problemas en un entorno seguro y de apoyo.
- **Interés e involucramiento de las familias en su aprendizaje:** la percepción de los estudiantes sobre la valoración de las familias hacia su aprendizaje es un tema importante que puede influir en su motivación, autoestima y sentido de pertenencia en el ámbito educativo.

¹ Mentalidad de crecimiento, entendida como la creencia de que es posible desarrollar capacidades y aprendizajes mediante el esfuerzo y la perseverancia y que el error es una oportunidad para aprender.

De acuerdo a lo propuesto por Bandura y su teoría del aprendizaje social (Mels et al., 2018), las habilidades socioemocionales no se entienden como rasgos de carácter, sino como competencias que pueden ser desarrolladas, y a la vez que requieren de contextos favorables para que se expresen. Es por esto, que se evalúa el desarrollo de los y las estudiantes respecto de estas habilidades y la gestión que lleva a cabo el establecimiento para favorecerlas, es decir, las condiciones y relaciones donde estas habilidades pueden desarrollarse. En este sentido, el Aprendizaje Socioemocional corresponde a todas esas instancias que ocurren en la escuela, intencionadas o no, donde las habilidades socioemocionales se ven favorecidas o, por el contrario, obstaculizadas.

Algunas características de estas habilidades socioemocionales son las siguientes:

- Son enseñables: pueden ser modeladas, promovidas y practicadas, lo que afecta su aprendizaje.
- Son sensibles al contexto: dependen de factores situacionales para que se expresen.
- Hay etapas del desarrollo donde su aprendizaje es más crítico: comienzan a adquirirse a partir del final del primer año de vida, y están sujetas a un proceso de consolidación importante durante la adolescencia.
- No hay una ventana de oportunidad única para su aprendizaje: pueden ser incorporadas y perfeccionadas a través de la práctica, independiente de la edad.

Las experiencias emocionales positivas generan relaciones afectivas significativas que favorecen el Aprendizaje Socioemocional. En primera infancia, esto tiene estrecha relación con el desarrollo neurológico, en particular, de las funciones ejecutivas (Center on

the Developing Child at Harvard University, 2011), las que tienen incidencia directa en la autorregulación, asociada a la conciencia de sí, el autocontrol y la toma de decisiones. Por esto, el escenario en que se desenvuelve la persona en su infancia y las relaciones que experimenta, tendrán un rol preponderante en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Un adecuado desarrollo de estas se verá favorecido en entornos estimulantes, donde existe una relación en las cuales las figuras adultas (como madres, padres, profesores u otros) se muestran sensibles y receptivas, y los menores transitan desde la dependencia total hacia la autonomía.

Por otro lado, quienes en su infancia se enfrentan a ambientes adversos caracterizados por negligencia, abuso y violencia, verán coartado el desarrollo de las funciones ejecutivas y su consiguiente desarrollo socioemocional producto de los efectos del estrés tóxico experimentado. Por ejemplo, en estudios sobre el desarrollo, se ha relevado el concepto de Experiencias Infantiles Adversas (EIA o ACE, por sus siglas en inglés, Adverse Childhood Experience). Estas son 10 experiencias de abuso, abandono o de hogares disfuncionales identificadas a partir del estudio de los doctores Robert Anda y Vincent Felitti, entre 1995 y 1997 con pacientes del hospital de Kaiser, California. Ellos cuantificaron que con cuatro o más de estas experiencias vividas en etapas sensibles del desarrollo, se duplicaba o hasta cuadruplicaba la probabilidad de tener enfermedades importantes como cáncer, problemas al hígado y al corazón, enfisema o bronquitis crónica; mayores tasas de depresión, ansiedad y suicidio, además de otros comportamientos autodestructivos y conductas de riesgo; así como mayores problemas conductuales y de aprendizaje en la escuela (Felitti et al., 1998).

¿Cómo puede la comunidad educativa fortalecer los Aspectos Clave evaluados en el DIA Monitoreo Intermedio?

En el contexto escolar, espacio socializador central para niños y niñas, los vínculos con personas adultas significativas –principalmente profesores(as)– y compañeros(as) pasan a tener una alta relevancia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, donde las relaciones positivas con los demás favorecen en los niños y niñas la sensación de bienestar y, por tanto, mejoran su imagen personal. Por esto, los contextos escolares deben plantearse como un espacio donde se promuevan respuestas emocionales positivas, en cuanto estas generan en niños, niñas y adolescentes un acercamiento hacia las personas adultas significativas en sus vidas y hacia sus compañeros y compañeras. Estos vínculos positivos producen bienestar, favorecen el desarrollo de la identidad y de las habilidades socioemocionales. Por otro lado, cuando los vínculos son negativos, la identidad se va moldeando a partir de sentimientos asociados al estrés, la incomprensión y el sufrimiento (Milicic et al., 2014).

Las habilidades socioemocionales están fuertemente ligadas con el bienestar socioemocional estudiantil, es decir, a la posibilidad de experimentar seguridad, vitalidad, felicidad y otras emociones placenteras,

junto con sentir satisfacción sobre la propia vida (Bericat, 2013). En el Global Happiness Policy Report de 2018 aparece un análisis de programas para educación primaria y secundaria en once países, donde se han empleado intervenciones validadas de educación positiva e indicadores validados de felicidad, infelicidad, éxito académico y otros. Estas intervenciones son variadas y se orientan a mejorar el bienestar de las y los estudiantes, pero se encuentran íntimamente ligadas al desarrollo de las habilidades socioemocionales. Algunos ejemplos son: escribir cartas de gratitud, aprender a responder de manera constructiva, identificar y desarrollar fortalezas, meditación, atención plena, empatía, lidiar con emociones difíciles y desarrollar las capacidades para tomar decisiones responsables. En dicho análisis, se encontró que estas prácticas estaban relacionadas con una mejora en los puntajes en pruebas estandarizadas y en el bienestar socioemocional de los y las estudiantes. Es más, en tres países (México, Bhutan y Perú) se obtuvo que los mejores predictores de los puntajes en pruebas estandarizadas fueron los vínculos afectivos, la perseverancia y el compromiso (The Global Happiness Council, 2018).



Para reflexionar

A partir de la lectura, les invitamos a responder las siguientes preguntas en trabajo colaborativo o en reunión técnica con los integrantes de la comunidad educativa:

- 1 **¿Consideran importante conocer la percepción de los y las estudiantes de su establecimiento respecto de los Aspectos clave medidos en el DIA Monitoreo Intermedio? ¿Por qué?**
- 2 **En su establecimiento, ¿qué acciones han llevado a cabo respecto de los Aspectos clave para el desarrollo integral medidos en el DIA Monitoreo Intermedio? ¿Cómo se abordan en el aula?**
- 3 **Basándose en los resultados del Cuestionario Socioemocional del DIA Monitoreo Intermedio, ¿qué Aspectos clave les parece necesario de abordar y/o ajustar en la planificación del segundo semestre, tanto a nivel de aula como de establecimiento?**



De la teoría a la acción

En colaboración con otros integrantes de la comunidad educativa, les invitamos a responder las siguientes preguntas relacionadas con las acciones que han implementado o que implementarán para promover en su establecimiento los Aspectos clave para el desarrollo integral de sus estudiantes:

1. A partir de los resultados del Cuestionario Socioemocional del DIA de Monitoreo Intermedio, ¿qué podría explicar la percepción que tienen los estudiantes respecto de su valoración de la experiencia escolar, la relación entre pares, ambiente de aprendizaje que promueve la escuela y acerca del apoyo del hogar para el aprendizaje?

2. ¿Qué acciones han dado buenos resultados para **promover los Aspectos clave evaluados en el DIA Monitoreo Intermedio?** ¿Considerarían hacer algo diferente?

3. Para este periodo escolar, ¿qué Aspectos clave abordarían?, ¿qué acciones podrían realizar o cuáles ajustar para abordar estos aspectos y así apoyar el desarrollo integral de las y los estudiantes durante el segundo semestre?

4. ¿Quiénes participarán en la implementación de esas acciones y de qué manera lo harán?

5. ¿Qué materiales se requerirán para llevar a cabo esas acciones? ¿Cómo y cuándo podrán implementarse?

6. ¿Cómo se evaluará si las acciones implementadas contribuyeron a abordar los aspectos clave para el desarrollo integral de los y las estudiantes del establecimiento?



Referencias

- Arón, AM. y Milicic, N., (2013). Clima social escolar. *Escalas para su evaluación*. Editorial Trillas.
- Bericat, E. (2013). *The Socioemotional Well-Being Index (SEBWI): Theoretical Framework and Empirical Operationalisation*. Soc Indie Res. DOI 10.1007/11205-013-0528-z
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. In J. D. Hawkins, ed., *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. & Hawkins, J. D. (2004). *The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group*. *Journal of School Health*, 74, 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.xb>
- Center on the Developing Child at Harvard University, (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function*: Working Paper No. 11. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu>.
- Da Silva, J., Lucato, A. & Rezende, M. (2016). *School bonding of adolescent offenders*. *Paidéia*, 26(63), 91-100. <https://doi.org/10.1590/1982-43272663201611>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). *Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success*. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 22-35.
- Felitti, V.J. et al., (1998). Relación del abuso infantil y la disfunción del hogar con muchas de las principales causas de muerte en adultos: el estudio de experiencias adversas en la infancia (ACE). *Revista estadounidense de medicina preventiva*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Hedegaard. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. En M. Hedegaard, & M. Fler. (Eds.), *Studying Children: A cultural-historical approach* (pp. 30-45). McGraw Hill.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). *Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. School of Education, Vanderbilt University.
- Mels, C., Capano, A., González, M., Navarrete I., (2018). *Castigo físico: argumentos y justificaciones de padres y madres para su utilización*. Revisión de programas de apoyo parental. *Revista de Psicología*, 14(27) 125-138.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Plenum Press

- Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). *Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar*. *Psykhe*, 9(2). Recuperado a partir de <https://rda.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: El programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de intervención en el contexto escolar*. México: Paidós
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). *The role of the family context in the development of emotion regulation*. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (1995). *¿Qué ha sido de la investigación sobre la base cultural del desarrollo cognitivo?* *Psicólogo estadounidense*, 50 (10), 859-877. <https://doi.org/10.1037/0003-066X50.10.859>
- Rogoff, B. (1998). La cognición como un proceso colaborativo. En Damon (Ed.), *Manual de psicología infantil: vol. 2. Cognición, percepción y lenguaje* (págs.. 679-744). John Wiley & Sons, Inc.
- Sanders, M. R., Kirby, I. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). *The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support*. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337-357
- The Global Happiness Council, (2018). *Global Happiness Policy Report 2018*, New York: Sustainable Development Solutions Network. Website: happinesscouncil.org
- Varela, Jorge J., Torres-Vallejos, Javier, González, Constanza, & García, Oriana. (2020). *La Percepción de Apego con la Escuela Como un Factor Protector Para Conductas Antisociales en Escolares Chilenos*. *Psykhe* (Santiago), 29(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>