

2.

## **GENERATIVIDAD Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL PROFESORADO: DESAFÍOS E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS ACTUALES\***

*Generativity and Socio-emotional Development in Teachers: Challenges and Current  
Educational Implications*

**Eduardo Sandoval-Obando<sup>2</sup>**

Universidad Autónoma de Chile

*“...Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de  
clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra... Vivir las  
teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez  
profesional... Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con  
la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la  
vida...”*

(Gabriela Mistral).

### **INTRODUCCIÓN**

La pandemia provocada por la propagación del virus SARS-CoV-2 en Chile y el mundo, ha tensionado significativamente nuestras prácticas cotidianas, impactando de

---

\* Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / FONDECYT de Iniciación N° 11190028 “La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa”.

<sup>2</sup> Académico de la Escuela de Psicología e Investigador adscrito al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile. Correspondencia a: [eduardo.sandoval.o@gmail.com](mailto:eduardo.sandoval.o@gmail.com)

manera potencialmente negativa en la salud física y mental de la población (Sandoval-Obando y Sandoval, 2020), particularmente en quienes conforman los grupos de riesgo (niños/as y jóvenes, mujeres, personas mayores, personas en situación de discapacidad, migrantes, personas con antecedentes de comorbilidad previa en materia de salud mental, etc.). Lo anterior, ha provocado que miles de familias se vean obligadas a modificar sus estilos de vida, tareas y responsabilidades habituales (de toda índole, tales como actividades y compromisos escolares, laborales, sociales, culturales y/o deportivos, entre otros), para su readaptación y desarrollo en entornos virtuales (trabajo y/o educación a distancia, crianza de los hijos/as, tiempo de ocio y recreación, actividades sociales, etc.)

Así, las medidas sanitarias llevaron a la suspensión de las clases presenciales con la finalidad de resguardar la salud de los actores educativos (alumnos/as, profesores/as, directivos, asistentes de la educación, profesionales de apoyo a la educación, etc.), atendiendo a la evolución epidemiológica del virus en Chile, y en coherencia con la implementación de un estado excepcional constitucional de catástrofe por emergencia sanitaria (Sandoval-Obando, 2020a). En este sentido, de acuerdo con lo sistematizado por UNICEF (2020), el distanciamiento físico, el cierre de negocios y actividades ocupacionales no esenciales, así como la drástica suspensión de diversos servicios, programas comunitarios y/o recreativos fueron parte de las medidas sanitarias recomendadas por la Organización Mundial de la Salud, para el control de la pandemia, propiciando en definitiva, la aplicación sistemática de periodos dinámicos de confinamiento y cuarentena en diferentes regiones del país (Sandoval-Obando, 2021a). Del mismo modo, la mayoría de los países procedieron al cierre de las escuelas, procurando la protección y cuidado de la primera infancia (Organización de Naciones Unidas, 2020; Lee, Ward, Chang y Downing, 2021), junto con múltiples restricciones al funcionamiento de parques infantiles, negocios, restaurantes y centros recreativos. Precisamente por ello, se estima que el número de niños afectados por el cierre de escuelas fue significativo, oscilando entre 1.400 millones de niños (Robertson, 2020) y 1.600 millones de niños en 190 países (es decir, aproximadamente el 90% de los niños en edad escolar del mundo) (UNESCO, 2020).

En vista de lo expuesto precedentemente, nos interesa reflexionar respecto a ¿De qué manera la pandemia instala y devela nuevos desafíos educativos en el profesorado para la promoción del aprendizaje socioemocional<sup>3</sup>? ¿Es posible promover una educación

---

<sup>3</sup> También denominado Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés), tiene como propósito integrar los avances científicos acumulados en este campo, para que los profesionales de la educación promuevan el ajuste socioemocional y el éxito académico de los estudiantes (Weissberg et al., 2015). Para ello, se recurre a planteamientos

socioemocional en contexto de pandemia? ¿La alianza familia – escuela está favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos durante la pandemia? ¿Cuáles son las implicaciones socioeducativas de la generatividad en la formación del profesorado y qué criterios socio-pedagógicos favorecerían una educación socioemocional?

El presente capítulo tiene como propósito develar las implicaciones socioeducativas y pedagógicas de la generatividad para la promoción de un aprendizaje socioemocional por parte del profesorado en el complejo e incierto panorama socio-sanitario imperante. Para cumplir con lo anterior, este trabajo comprende 4 secciones, además de la introducción. Primero, se presenta una mirada reflexiva respecto al sistema escolar, tensionando críticamente la labor docente a partir de las experiencias de aprendizaje mediado. Segundo, se profundiza en el estudio y comprensión de la Generatividad en el profesorado, con sus diversas manifestaciones y posibilidades socioeducativas desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital. Tercero, se sistematizan un conjunto de saberes y experiencias pedagógicas relacionadas con la importancia de la educación socioemocional y su impacto en la formación integral del alumnado. Cuarto, se describen un conjunto de criterios pedagógicos y experiencias investigativas sistematizadas por el autor, cuyas ramificaciones y posibilidades educativas propenden a un desarrollo generativo y socio-emocional en el contexto escolar chileno. Del mismo modo, y como parte de las conclusiones, se plantean algunas reflexiones relacionadas con la labor docente y su importante rol educativo en la sociedad actual.

## **DESARROLLO**

*La Función Docente en Tiempos y Espacios Inciertos: Una Posibilidad para la Mediación Pedagógica*

La institución escolar ha debido enfrentar una serie de conflictos y demandas sociales, políticas, culturales e incluso sanitarias durante el último tiempo (tales como: el proceso migratorio de diversos colectivos, el movimiento feminista abogando por una mayor igualdad de género, el aumento en los costos de vida y la agudización de la brecha en los resultados de aprendizaje entre el sistema público y privado, la crisis política e institucional vivida por Chile tras el estallido social del 18/10/2019, así como la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2etc.). Dichas problemáticas han tensionado las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales y estrategias pedagógicas desplegadas dentro de la escuela (pero

también de los procesos que ocurren fuera de ella), en la que la organización curricular ha tenido que implementar drásticamente la educación a distancia en todos sus niveles de formación, incrementando los niveles de estrés, soledad y aislamiento en el alumnado situado en contextos vulnerados (Rippé, Weisfeld-Spolter, Yurova y Kemp, 2021). Así, se instala en el profesorado un ambiente de incertidumbre, agotamiento y frustración, al ser objeto de una importante sobrecarga de roles, funciones y tareas durante la pandemia (Ozamiz-Etxebarria, Berasategi Santxo, Idoiaga Mondragon y Dosil Santamaría, 2021), modificando sus prácticas pedagógicas para responder oportunamente a las necesidades y desafíos suscitados por la pandemia en la organización de los entornos virtuales de aprendizaje. Estudios recientes han señalado que, durante los prolongados periodos de confinamiento, los profesores han experimentado una mayor percepción de estrés ante la implementación obligatoria de las clases en línea (Besser, Lotem y Zeigler-Hill, 2020), sumado a los históricos cuestionamientos que arrastra la profesionalidad docente en las sociedades modernas, como consecuencia de los fundamentos epistemológicos y didácticos que se reproducen de manera anacrónica e invariable en la escuela (Ávalos, 2013; Sandoval-Obando, 2017). En palabras de Pérez Gómez (1998, p. 76) “la escuela, que durante siglos ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y de las supersticiones que esclavizaban al individuo, a la preparación de los ciudadanos, y a la disminución de la desigualdad, ha sido fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna”. Del mismo modo, Sandoval-Obando (2019a) señala que la escuela opera bajo lógicas positivistas del conocimiento científico, abocándose a la transmisión deliberada de contenidos y a la homogeneización de los aprendizajes, respondiendo a los ‘intereses’ de un sistema neoliberal alienante e individualista. Es decir, la escuela y la lógica cartesiana que la caracteriza ha olvidado las particularidades y complejidades socioeducativas de sus estudiantes, así como su desarrollo cultural, desatendiendo significativamente aquellos aspectos socioemocionales, históricos, sociales e incluso políticos del aprendizaje.

Por tal razón, los niños/as y jóvenes que asisten a la escuela no llegan como fracasados o encasillados según su rendimiento, sino que es en la institución escolar, donde se les clasifica y etiqueta muchas veces con el rótulo de fracasados. En otras palabras, los educandos exhiben desde temprana edad, su propensión a aprender (Sandoval-Obando, 2012; Calvo, 2016), pero ésta comienza a anquilosarse producto de las lógicas positivistas y fragmentarias que dominan el currículum escolar y que por defecto, tienden a coartar significativamente las posibilidades de desarrollo, autonomía y libertad en el profesorado, instalando dramáticamente la paradoja de que ‘los estudiantes hacen como que aprenden y

los profesores hacen como que enseñan', dentro de un marco relacional que limita y constriñe progresivamente la educación socioemocional y la transformación social de los sujetos.

Por tal razón, es imprescindible tensionar el sentido y funcionamiento de la institución escolar en los tiempos actuales (McLaren y Kincheloe, 2008; Gimeno, 2009; Torres, 2011), procurando que las reflexiones que florezcan contribuyan a que los docentes distingan que muchas veces se encuentran en una posición intermedia, entre cubrir la totalidad del programa de una determinada asignatura (cumpliendo con lo dispuesto desde el nivel central) y el desafío socio-pedagógico de construir un espacio y tiempo educativo que favorezca el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, aminorando el efecto negativo, que muchas veces produciría la política escolar, el contexto de origen o factores personales y sociales del educando. Por ende, no negamos que, por la razón que sea, algunos niños/as y jóvenes, aprenden más lentamente que otros o de una manera diferente. Pero lo cierto es que "sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría" (McDermott, 2001, p. 295).

Estamos convencidos de que no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien, habría niños/as y jóvenes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto, gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital. Precisamente por ello, es necesario visibilizar la importancia de que el profesorado y los diversos actores educativos (familia, comunidad, sociedad, etc.) comprendan el aprendizaje como un proceso complejo, polifacético y desafiante que fluye de manera auto-organizada en cada sujeto gracias a su constitución biológica cultural en el marco de una compleja trama de dinámicas relacionales que lo nutren o afectan a lo largo del ciclo vital. Todos estos aspectos, deben socializarse con el alumnado y su entorno próximo (particularmente, con aquellos que provienen de espacios y tiempos, marcados por las desigualdades sociales), para que aprendan de estas experiencias, eviten el desánimo y asuman que su proceso educativo, implica una carga importante de curiosidad, autonomía, constancia y superación. En tales aspectos, consideramos significativo que los maestros, se impliquen, como mediador emocional y cognitivo, fortaleciendo el sentido de competencia y confianza de sus estudiantes, que les permita dar sentido a la tarea de aprender a lo largo de la vida (Meirieu, 2009; Sandoval-Obando, 2017). Para cumplir con lo anterior, se requiere de una pedagogía crítica y emancipatoria (Giroux, 2003; Freire, 2016) que propicie la mediación de significados en el alumnado, "ofreciéndole la posibilidad de llegar tan alto como el

educador, o incluso más arriba, sin que éste último pueda ayudarle y saborear una victoria recuperadora” (Meirieu, 2001, p. 126).

De acuerdo con lo planteado por Sandoval-Obando y López de Maturana (2017) las experiencias de aprendizaje mediado se definen como aquella intervención experimentada, intencionada y activa del profesor que se interpone entre los estímulos y los alumnos para guiarlos en el proceso de aprendizaje (Feuerstein, Rand y Rynders, 1998); y al mismo tiempo, se convierte en una guía para el profesorado que favorece la actualización de las capacidades de los alumnos en relación a las experiencias y saberes previos construidos dentro y fuera del espacio-tiempo escolar. Es importante señalar que la figura del mediador puede ser desplegada por cualquier sujeto presente en el entorno cercano e inmediato del estudiante (tal como un tío/a, profesor, amigo/a, padre, tutor/a, entrenador de fútbol, etc.), siempre y cuando, éste sea un referente socio-emocional de importancia para el educando, permitiéndole identificar sus recursos y activar sus potencialidades de desarrollo. Asimismo, es deseable que el/la mediador/a posea una visión positiva del alumno (evitando la estigmatización y los prejuicios) y le transmita confianza, apoyo y afecto positivo. En este sentido, el/la mediador/a se caracteriza por su optimismo frente al desarrollo del estudiante, por lo que acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favoreciendo y enriqueciendo el proceso de enseñanza y de aprendizaje gracias a las EAM. Al respecto, Feuerstein (1983), Feuerstein y Feuerstein (1991) sostienen la creencia que cualquier ser humano independientemente de su condición de origen (por ejemplo, pobreza, marginación, necesidad educativa especial, etc.) es modificable, sentando las bases para la desescolarización de la escuela y el despliegue de una práctica pedagógica comprometida con el desarrollo socioemocional del alumnado.

## *Implicaciones Socioeducativas de la Generatividad para el Desarrollo de la Profesionalidad Docente*

El estudio de la generatividad emerge dentro del modelo de desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (1950), y apunta a la crisis normativa que caracteriza la madurez en la vida adulta, específicamente durante la transición de la adultez media a la tardía, cuya resolución y adaptación exitosa a los procesos de crisis, le permitiría al sujeto alcanzar un nivel más elevado de maduración y desarrollo psicosocial. Tomando como referencia lo anterior, la generatividad se reflejaría en un interés genuino del sujeto por promover el bienestar de las futuras generaciones, dejando un legado que perdure en el tiempo (Erikson, 2000; Villar, 2012a; McAdams, 2013; Villar, López y Celdrán, 2013). De manera similar, Arias e Iglesias (2015), plantean que la generatividad movilizaría al sujeto a involucrarse en actividades que contribuyan al bienestar de las siguientes generaciones. Por ende, sería posible inferir que la generatividad se transforma en un componente característico de la cultura docente (Fernández, 2010), en la medida que el profesorado asuma su quehacer cotidiano con un alto nivel de compromiso y responsabilidad frente al desarrollo integral de sus estudiantes (Zacarés y Serra, 2011; Sandoval-Obando, 2019b; 2020b).

De acuerdo con lo sistematizado por Sandoval-Obando y Zacarés (2020) se observa que las manifestaciones y expresiones de la generatividad son profundas y diversas, incluyendo el deseo e interés por transmitir conocimientos y saberes a los más jóvenes, la crianza de los hijos/as, el desarrollo de la abuelidad en el cuidado de los nietos, el apoyo al cuidado de personas en situación de discapacidad o con enfermedades crónicas, la participación política y social de las personas mayores, las actividades de voluntariado, etc. Por tal razón, el desarrollo potencialmente generativo del sujeto implica una doble vertiente: expresa un deseo de contribuir al bien común y a la mejora de la sociedad, reforzando la cohesión y la continuidad generacional, configurando un legado que trascienda en el tiempo (Ehlman y Ligon, 2012; Villar, 2012b; Villar, López y Celdrán, 2013); y, por otra parte, manifiesta el deseo de sentirse partícipe de la sociedad, promoviendo su propio crecimiento y desarrollo a lo largo del ciclo vital.

Tal como hemos indicado precedentemente, adquiere interés el estudio de la generatividad y su íntima conexión con la práctica pedagógica como una posibilidad relevante para la promoción de una educación socioemocional que propenda al desarrollo integral del alumnado. Es decir, la profesionalidad docente operaría como una manifestación de un desarrollo potencialmente generativo en la que se demanda una alta implicación en el desarrollo de uno mismo y de los demás (particularmente, de los más jóvenes), así como una

alta inclusividad (Bradley, 1997) en lo que respecta al desarrollo individual y colectivo de los sujetos y comunidades con los que éstos se relacionan, transformándolo en un constructo especialmente relevante durante los procesos de maduración en la adultez (García-Romero, Fernández, Tomás, Cerviño-Vázquez y Georgieva, 2017).

Complementariamente, creemos que la generatividad durante gran parte de la adultez (Rubinstein, Girling, De Medeiros, Brazda y Hannum, 2015), se transforma en un concepto relevante para la comprensión de los procesos de formación (personal y pedagógica) por los que atraviesan los sujetos que ejercen la pedagogía (Sandoval-Obando, 2019b), puesto que permitiría identificar y sistematizar aquellas acciones, tareas y dinámicas relacionales que configuran pautas de comportamiento y estados satisfactorios frente a su labor educativa (independientemente del nivel de enseñanza en el que se desempeña), y al mismo tiempo, daría cuenta de las estrategias que despliegan (intencionalmente o no) para regular las pérdidas experimentadas a lo largo del ciclo vital, así como el impacto de los sucesos vitales estresantes, reduciendo en parte, los efectos dañinos que éstos ocasionan cuando son inevitables (Villar, 2012b). Del mismo modo, nuestro interés por el estudio y profundización de la generatividad en el profesorado radica en que, en tanto mecanismo adaptativo, puede entenderse como uno de los mecanismos posibles para el fortalecimiento del Yo y el desarrollo de la integridad en la adultez (Zacarés y Serra, 2011).

En otras palabras, la experiencia acumulada por el autor en torno al estudio del profesorado (Sandoval-Obando, 2014; 2016a; 2017; 2021b), le ha permitido observar que la imagen que el educador tiene de sí y de su profesión es el resultado de la construcción socio-histórica, política o cultural que cotidianamente despliega en la escuela, pero también fuera de ella (en la informalidad de la vida misma), nutriéndose de la significación social que tiene la profesión, la revisión e integración permanente de los significados, rituales y tradiciones instaladas en el territorio, las prácticas significativas consagradas culturalmente, la tensión y el análisis sistemático que emerge recursivamente entre la teoría y la práctica (Oliveira de Azevedo, 2013). En otras palabras, el sentido y desarrollo de su quehacer pedagógico emergería de la integración de aquellos significados que cada educador/a le otorga a la profesionalidad docente en el marco de la sociedad a la que pertenece, a partir de sus valores, modo de situarse en el mundo, historia de vida, sumado al conjunto de representaciones, saberes, experiencias y anhelos que implica el 'ser profesor' en Chile. Así, estaría influido dialógicamente por las dinámicas relacionales construidas con otros profesores, actores sociales u otros espacios de desarrollo que van de lo formal a lo informal,

pero que, sin duda, posibilitan el despliegue de una pedagogía potencialmente generativa que supera con creces los límites definidos por el espacio- tiempo escolar.

Se debe señalar también que la construcción de la profesionalidad docente (ya sea urbana o rural, e independientemente del nivel de enseñanza en el que se ejerza) requiere de una adecuada caracterización y reconocimiento del rol que ocupa el profesorado dentro de la institución escolar, pues dichas concepciones afectan la valoración de la profesión docente, pudiendo reforzar o debilitar aquellos paradigmas instaurados históricamente (López de Maturana, 2018). De acuerdo a cómo se sientan los y las educadores/as y a cómo entiendan el proceso educativo, emergerán nuevas perspectivas y posibilidades educativas en las que se nutra la construcción de una escuela comprometida con el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, superando el conservadurismo y la alta escolarización que experimentarían una parte del profesorado, frente a las reformas escolares de turno y la crisis que vivencia la institución escolar, como consecuencia de su falta de respuestas pedagógicas a las transformaciones sociales ocurridas durante el último tiempo (Sandoval-Obando, 2016a). Este proceso político y colectivo, podría fortalecerse a través de la caracterización e integración de los saberes, experiencias, dinámicas relacionales y estrategias socio-pedagógicas desplegadas por los y las educadores/as dentro y fuera del aula, más que con una simple modificación curricular, puesto que no se trata de una tarea técnica, rutinaria o metodológica, sino que implica un 'darse cuenta' acerca de las implicaciones socioeducativas de la generatividad y de la trascendencia que ésta genera para el despliegue de la profesionalidad docente en la sociedad actual. De hecho, algunos estudios muestran que la generatividad actuaría como un factor preventivo del 'síndrome de burnout', permitiendo que el profesorado interprete y comprenda sus motivaciones, metas y acciones en un marco más amplio y congruente con su desarrollo personal (Evans, 2009; Zacarés y Serra, 2011).

## *Experiencias Investigativas y Programas de Intervención centrados en la Educación Socioemocional*

El profesorado juega un rol fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, considerando la amplia gama de acciones, tareas y actividades que despliegan cotidianamente al interior de la institución escolar (Sandoval-Obando, 2016b; Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker y Goetz, 2018). No obstante, la pandemia ha hecho que sus prácticas habituales y estrategias de enseñanza tengan que modificarse significativamente para responder a los requerimientos instalados por los procesos educativos a distancia, sin desconocer las múltiples complejidades que enfrenta el alumnado y sus familias dentro de un contexto marcado por la incertidumbre y el estrés, los procesos de pérdida y un deterioro potencialmente negativo de la salud de la población (Sandoval-Obando, 2021c). Frente a este escenario, resulta prioritario repensar críticamente el territorio desde el que se construye la institución escolar y la forma en que se articula la profesionalidad docente en el contexto actual, avanzando en la sistematización de aquellas experiencias, saberes y criterios de acción pedagógica que les ha permitido contribuir al desarrollo socioemocional del alumnado.

Al respecto, Lauermann y König (2016) reportan que la competencia profesional de los profesores, es decir, su formación y desarrollo profesional, además de las habilidades sociales que poseen, las creencias y motivos personales que orientan su labor educativa se convierten en un factor de predicción crítico del bienestar y éxito profesional. Por su parte, Lim y Eo (2014) encontraron que los diálogos reflexivos entre profesores se relacionaron negativamente con el nivel de burnout de los profesores, de tal modo que la política escolar y la organización curricular dentro de las escuelas determinaría en gran medida, una mejor capacidad de afrontamiento del estrés por parte del profesorado, lo que redundaría, en una mejora de los aprendizajes y de la convivencia escolar entre los integrantes de una comunidad educativa.

En el caso de Chile, los estudios sobre burnout en profesores/as son aún escasos, y los que existen tienen un carácter local (Zuñiga-Jara y Pizarro-León, 2018). No obstante, es importante señalar que el sistema escolar chileno arrastra condiciones de desigualdad estructuralmente perpetuadas en las políticas escolares (Sandoval-Obando y Lamas, 2017) muchas de las cuales repercuten en la salud del profesorado (tales como la disponibilidad de recursos e infraestructura presentes en la escuela pública, la higiene y seguridad en el trabajo, la sobrecarga de roles y funciones administrativas en el profesorado, los criterios homogeneizadores utilizados para valorar los aprendizajes, las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad en la que se encuentran los estudiantes durante la pandemia, etc.), mermando

las posibilidades de construir un clima propicio para el aprendizaje con foco en el desarrollo socioemocional.

Ahora bien, e independientemente de las condiciones sociopolíticas, culturales e incluso sanitarias que ha instalado la pandemia, este capítulo aporta algunas evidencias científicas recientes que han propiciado el estudio y/o implementación de programas de educación socio-emocional (SEL), otorgándole protagonismo y centralidad en el proceso formativo del alumnado y del quehacer pedagógico, lo que en definitiva, favorece la construcción de comunidades educativas comprometidas con la transformación social, más allá de la búsqueda perversa de resultados objetivos en torno al aprendizaje. En este sentido, y para alcanzar una adecuada descripción de las experiencias revisadas, hemos construido una tabla explicativa que da cuenta sintéticamente del sentido y alcance de dichas iniciativas (ver tabla N° 1):

**Tabla 1**

Experiencias de Promoción de una Educación Socioemocional

<b>Autores/as</b>	<b>Título</b>	<b>Año</b>	<b>Metodología</b>	<b>Implicaciones para un Aprendizaje Socioemocional</b>
Malhotra, Ayele, Zheng y Amor	Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda	2021	Programa de intervención	Este estudio investiga los impactos de un plan de estudios de aprendizaje socioemocional implementado en 10 escuelas ubicadas en el distrito de Isingiro en el suroeste de Uganda. Reportaron mejoras en la mayoría de los indicadores socioemocionales a los que apunta el plan de estudios, incluida la autoeficacia, la toma de decisiones responsable y las percepciones de la igualdad de las mujeres con los hombres, además de mejoras en los indicadores de salud mental para las niñas que participaron en el estudio.
Von	Does		Estudio	En una muestra

Stumm y Plomin	private education make nicer people? The influence of school type on social-emotional development	021	o	Longitudinal de corte cuantitativo	longitudinal de Gran Bretaña, encontraron que los niños de escuelas privadas informaron menos problemas de conducta y una mayor victimización por parte de los compañeros a lo largo del tiempo que los niños de escuelas estatales. Luego, a la edad de 21 años, los estudiantes de escuelas privadas y estatales diferían marginalmente en comportamientos socioemocionales, como el autocontrol, el voluntariado, la conducta sexual y el uso de sustancias.
Díaz -Villabella y Gilar-Corbí	Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in Primary Education	020	o	Estudi Cuantitativo	A través de este estudio buscaron evaluar y mejorar el nivel de competencia emocional de los alumnos de una escuela primaria. La competencia emocional fue evaluada por el maestro en

---

estudiantes de primaria. Los resultados mostraron mejoras en las variables de sociabilidad y comportamientos perturbadores dentro del grupo experimental.

---

Cahi ll et al.,	An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education	019	Progr ama de Intervención	Se investigan los factores que afectan la implementación del programa Resiliencia, Derechos y Relaciones Respetuosas, basado en un programa de educación para la prevención de la violencia de género y Educación socioemocional en escuelas primarias y secundarias de Victoria, Australia.
--------------------	---	-----	---------------------------------	--

---

loan nou	A model of gameful design for learning using interactive tabletops: enactment and evaluation in the socio-emotional	019	Estudi o Cualitativo	Este trabajo presenta un modelo de diseño lúdico para el aprendizaje mediante tableros interactivos, promulgado y evaluado en el contexto de la
-------------	---	-----	-------------------------	---

---

---

education classroom	educación socioemocional. Además, enfatizan que la pedagogía constructivista y los principios del diseño lúdico, permiten a los investigadores y profesionales promover la comunicación, la colaboración y la toma de perspectiva de formas que hasta ahora eran difíciles de implementar en las clases tradicionales.
------------------------	--

---

Loin az	Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom	019 o Mixto	Estudi	Este trabajo analiza cómo Grecia, España, Suecia y el Reino Unido tratan la educación social y emocional (SEE) dentro de la práctica pedagógica. Se descubrió que la educación docente en SEE solo estaba disponible para una minoría de docentes en los cuatro países. En términos prácticos, era más probable que la EES fuera
------------	---	----------------	--------	--

---

					introducida en las escuelas por los propios profesores (o una asociación entre profesores y directores) que por la política educativa.
i, Bartolo, Cavioni y Downes	Cefa	Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence	018	e Revisión	Este informe muestra evidencia actualizada de que la educación social y emocional está relacionada con actitudes académicas positivas y un mayor rendimiento académico, con un mayor comportamiento prosocial y con una disminución del comportamiento antisocial, la ansiedad, la depresión y el suicidio.
do	Ceju	Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education	017	o Cuantitativo	Los resultados confirman que el PMIE estimula en los grupos experimentales una mejora significativa en el ajuste psicosocial y en el rendimiento académico global. Estos resultados sugieren que los

			programas sobre IE pueden ser eficaces en la promoción del ajuste psicosocial y en la mejora del rendimiento académico en la infancia.
Hernández-Amorós y Urrea-Solano	017	Estudio Cualitativo	Los resultados sugieren que los profesores en formación tienen actitudes favorables hacia el manejo de las emociones en el aula. También reconocieron la importancia de la formación de los profesores para desarrollar la competencia emocional de los alumnos. Además, argumentaron que sus profesores universitarios les proporcionaron diversas estrategias para promover el aprendizaje de los alumnos sobre cómo lidiar con las emociones. Sin embargo, consideraron

				que esta formación era escasa y demasiado teórica
mera, Briones y Gómez	Palo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado	Diseño, y 017	Progr ama de Intervención	En este trabajo se presentan dos propuestas dirigidas a la educación emocional, tanto en la formación inicial como permanente del docente. Una vez transcurridos varios años de implementación, y a través de varias evaluaciones, aportan información valiosa sobre su efectividad, así como las metodologías más apropiadas para llegar a esos resultados. Sus resultados permiten guiar futuras iniciativas dirigidas a la formación emocional y social de los docentes.

Fuente: elaboración propia.

*Criterios y Saberes Pedagógicos Potencialmente Generativos para la Promoción de una Educación Socioemocional*

Desde la perspectiva investigativa sobre la que se funda este capítulo, pensamos que la profesionalidad docente tiene una estrecha conexión con la generatividad, en vista a que se trata de una profesión que demanda un interés genuino por contribuir al desarrollo de las

próximas generaciones, desplegando acciones, tareas y estrategias que propicien la formación integral del alumnado y la valoración de sus saberes y experiencias previas construidas en sus entornos de origen. En este proceso investigativo hemos observado preliminarmente que las historias de vida del profesorado se transforman en una herramienta histórica cultural válida de enorme valor educativo para el estudio y comprensión de su potencial generativo, permitiéndonos develar y sistematizar aquellas experiencias (personales y pedagógicas) que han enriquecido su quehacer pedagógico a lo largo y ancho de sus trayectorias vitales, lo que posibilita la construcción de aprendizajes socioemocionales relevantes para la vida del alumnado, más allá de los criterios escolares fragmentarios que se promueven en la institución escolar.

Específicamente, en el FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019b) hemos desarrollado un programa de investigación centrado en el estudio de la profesionalidad docente rural desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams y De St. Aubin, 1992; McAdams, 2001; 2006; McAdams y McLean, 2013). Durante más de 2 años hemos profundizado en las historias de vida de educadores/as rurales chilenos que poseen un profundo compromiso con la educación pública, reflejado en más de 30 años de experiencia profesional (en promedio) en dichos contextos, lo que nos ha permitido identificar un conjunto de saberes, experiencias y criterios pedagógicos potencialmente generativos, los que en su globalidad, propenden (intencionalmente o no) a la promoción de una educación socioemocional profundamente conectada con los saberes locales y cosmovisiones de las comunidades y territorios en los que se desempeñan profesionalmente.

En primer lugar, los/as educadores rurales se posicionan como sujetos altamente comprometidos con su función docente en la ruralidad chilena, evidenciando un interés genuino por aportar y contribuir al desarrollo integral de las generaciones más jóvenes, mediante la integración de los saberes locales presentes en el entorno socio-cultural en el que se instala la escuela (Riquelme Brevis y Sandoval-Obando, 2021). Para ello, construyen relaciones cercanas y de confianza con sus estudiantes, favoreciendo la articulación de un espacio-tiempo educativo, flexible, respetuoso y optimista frente al aprendizaje y posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes. En segundo lugar, exhiben un autodesarrollo elevado que les permite desafiarse permanentemente y de manera crítica sobre su propio quehacer profesional. Es decir, despliegan temprana y transversalmente un conjunto de acciones y prácticas dirigidas a su crecimiento y maduración personal, dimensiones que, en su globalidad, benefician positivamente al desarrollo del alumnado. En tercer lugar, evidencian comportamientos propios de una adultez

expansiva y potencialmente generativa, particularmente secuencias de redención en su trayectoria vital, lo que les ha permitido afrontar los eventos vitales estresantes con un alto nivel de resiliencia y flexibilidad. Al mismo tiempo, manifiestan un alto sentido de autoeficacia frente a su rol como educador/a y un mayor grado de ajuste psicosocial frente a los diversos desafíos y crisis que enfrentan a lo largo de su vida (Sandoval-Obando, 2020c).

Por otra parte, estamos conscientes de que la promoción de la educación socioemocional es fundamental para el desarrollo integral de los niños/as y jóvenes. En este sentido, la escuela y su rol como agente socializador, se transforma en un espacio y tiempo en el que los estudiantes observan, identifican, aprenden y replican habilidades sociales y emocionales, además de un amplio conjunto de normas sociales y códigos de conducta elementales para la vida en sociedad. Por ende, las emociones y las dinámicas relacionales que allí se construyen, juegan un papel importante en su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, el profesorado representa un punto de referencia para los niños e influyen en su desarrollo socioemocional a través de la forma en que modelan las habilidades socioemocionales en el aula, promueven la interacción docente-alumno y gestionan y organizan el aula. Es decir, pueden hacerlo de forma directa o involuntaria, de forma positiva o negativa con profundas implicaciones para el futuro del sujeto que educan (Jacobs y Struyf, 2013). De hecho, a largo plazo, los niños con mayor competencia socioemocional tienen más probabilidades de estar preparados para la universidad, tener éxito en sus carreras, tener relaciones positivas y una mejor salud mental, y convertirse en ciudadanos comprometidos (Greenberg, Domitrovich, Weissberg y Durlak, 2017).

En complemento con lo anteriormente expuesto, se destaca la importancia de promover una 'educación de la pregunta' en la que se motive al alumnado en la generación de nuevos y complejos saberes. De esta forma, se potencia el despliegue de sus funciones ejecutivas (atención, memoria, abstracción, etc.) convirtiéndolo en un investigador/a interesado por descubrir el entorno y problemáticas que le rodean, operando como un camino para la promoción de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje (Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017). Paralelamente, es deseable transformar el aula en un ambiente activo modificante que estimule las experiencias de aprendizaje mediado al interior de la institución escolar. Lo anterior, requiere por parte del mediador/a el despliegue de una práctica pedagógica intencional, recíproca, compleja y desafiante capaz de integrar múltiples estrategias, recursos didácticos y lúdicos según el tipo de actividad y aprendizaje que se desea alcanzar, respetando los intereses y saberes previos del alumnado (Sandoval-Obando, 2019c).

En otro ámbito, para que las EAM tengan sentido en el alumnado, es imprescindible la dinamización del aula mediante la flexibilización del currículo escolar. Al respecto, existirían elementos teóricos suficientes para vincular la creatividad con ciertos rasgos de personalidad (flexibilidad, confianza en sí mismo, perseverancia, autonomía, motivación intrínseca, etc.), además de destacar la influencia que generan los agentes socializadores primarios (familia, escuela y grupo de pares) en la promoción de la creatividad desde los primeros años de vida del ser humano (Sandoval-Obando, Toro Arévalo, Poblete Gálvez y Moreno-Doña, 2020). Por ende, otro de los desafíos que enfrenta la escuela radica en reconocer que el alumnado, durante el proceso de aprendizaje fluye caóticamente, admitiendo la emergencia de la creatividad y la curiosidad por aprender, así como el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo (Sandoval-Obando, 2017).

También creemos necesario enfatizar que la promoción de la educación socioemocional requiere de un trabajo sistemático, planificado, flexible y acorde a las necesidades particulares de cada comunidad educativa, en el marco de una política escolar que priorice transversalmente el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, más allá de las buenas intenciones o esfuerzos particulares del profesorado. Además, se requiere de una sólida alianza familia -escuela, para que en su conjunto posibiliten la promoción de habilidades sociales fundadas en el respeto, la valoración de la diversidad, la comunicación efectiva y la tolerancia entre los actores educativos (Raimundo, Marques-Pinto y Lima, 2013; Guevara, Rugerio, Hermosillo y Corona, 2020).

## **COMENTARIOS FINALES**

A modo de conclusión, es posible explicitar que el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) es un campo educativo relevante en el contexto actual, orientado al reconocimiento y valoración de las emociones en el proceso de aprendizaje, lo que repercute en la resolución efectiva de los conflictos y el establecimiento de dinámicas relacionales positivas entre los actores educativos (Cefai, Bartolo, Cavioni y Downes, 2018). Existe evidencia científica contundente respecto a que las competencias SEL se pueden enseñar en todos sus niveles, incidiendo positivamente en el rendimiento y convivencia escolar de los sujetos (Cristóvão, Candeias y Verdasca, 2017).

Por último, el estudio de la generatividad en el profesorado se transforma en una línea de investigación promisoriosa, desafiante y cualitativamente profunda acerca del importante rol que asumen los sujetos para la promoción de una educación socioemocional, destacando la autonomía, la trascendencia, la implicación pedagógica y la mediación de significado en su

quehacer cotidiano para el abordaje integral de las potencialidades socioemocionales del alumnado. Del mismo modo, es necesaria una mayor participación de las familias en la educación de los niños/as y jóvenes, conformando comunidades educativas participativas y comprometidas genuinamente con la promoción temprana y sistemática de saberes y habilidades socioemocionales que aporten en la construcción de una sociedad inclusiva, respetuosa y generativa para todos/as.

## REFERENCIAS

- Arias, A. y Iglesias, S. (2015). La Generatividad como una Forma de Envejecimiento Exitoso. Estudio del efecto Mediacional de los Vínculos Sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Besser, A., Lotem, S. y Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of voice : official journal of the Voice Foundation*, S0892-1997(20)30190-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Bradley, C. (1997). Generativity-Stagnation: Development of a Status Model. *Developmental Review*, 17(3), 252-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Calvo, C. (2016). ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender?. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 43-67. <https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44632>
- Cahill, H., Kern, M., Dadvand, B., Cruickshank, E., Midford, R., Smith, C., ... y Oades, L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135-152. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213610>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2007). *Benefits of SEL: SEL and Academics*. Recuperado de [www.casel.org/sel/academics.php](http://www.casel.org/sel/academics.php)
- Cefai, C., Bartolo P., Cavioni, V. y Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence. (NESET II report). Luxembourg. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>

- Cejudo, J. (2017) Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Cristóvão, A., Candeias, A. y Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Díaz-Villabella, S. y Gilar-Corbí, R. (2020). Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in primary education. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2241-2252. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1567505>
- Ehlman, K. y Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4), 331-344.
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Evans, E. (2009). *Percepción docente de generatividad y factores de liderazgo escolar en directores de instituciones educativas*. Trabajo de investigación no publicado. Lima: Universidad de Valencia / Instituto de Educación Superior CREA.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Feuerstein, R. y Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. En R. Feuerstein, P. Klein y A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3–51). Freund Publishing House.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.
- Freire, P. (2016). *El Maestro sin Recetas. El Desafío de Enseñar en un Mundo Cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Romero, D., Fernández, I., Tomás, J., Cerviño-Vázquez, C. y Georgieva, S. (2017). Factorial Validity of a Spanish Language Generativity Scale: Yet Another Scale with Method Effects? *Pensando Psicología*, 13(22), 5-13. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1984>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Guevara, C., Rugerio, J., Hermosillo, A. y Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e26, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández-Amorós, M. y Urrea-Solano, M. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Ioannou, A. (2019). A model of gameful design for learning using interactive tabletops: enactment and evaluation in the socio-emotional education classroom. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 277-302. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9610-1>
- Jacobs, K. y Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: What do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1567-1586. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0182-5>
- Lauermann, F. y König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lee, S., Ward, K., Chang, O. y Downing, K. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585>
- Lim, S. y Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Loinaz, E. (2019). Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213640>
- López de Maturana, S. (2018). *El Espíritu Pedagógico en la Narrativa Biográfica de Profesoras Normalistas* (Eds.). La Serena: Universidad de La Serena.

- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. y Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Malhotra, N., Ayele, Z., Zheng, D. y Amor, Y. (2021). Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda. *International Journal of Educational Research*, 108, 101778. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101778>
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. En J. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). New York: Springer.
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McDermott, R. (2001). La Adquisición de un Niño por una Discapacidad de Aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué Hablamos, Dónde Estamos* (eds.). Barcelona: GRAÓ.
- Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, Sí. Pero ¿Cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2001). *La Opción de Educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Oliveira de Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, 22(42), 97-115. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293>
- Ozamis-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. y Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge

- of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A. y Lima, M. L. (2013). The effects of a social–emotional learning program on elementary school children: The role of pupils’ characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Rippé, C., Weisfeld-Spolter, S., Yurova, Y. y Kemp, A. (2021). Pandemic Pedagogy for the New Normal: Fostering Perceived Control During COVID-19. *Journal of Marketing Education*. <https://doi.org/10.1177/0273475320987287>
- Riquelme Brevis, H. y Sandoval Obando, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte Y Territorio*, (24), 32-55. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/10226>
- Rubinstein, R., Girling, L., De Medeiros, K., Brazda, M. y Hannum, S. (2015). Extending the Framework of Generativity Theory Through Research: A Qualitative Study. *The Gerontologist*, 55(4), 548-559. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu009>
- Sandoval-Obando, E. (2021a, marzo 27). Cuarentena en Pandemia ¿Una Medida Eficaz?. *Araucanía Noticias*. Recuperado de <https://araucaanianoticias.cl/2021/cuarentena-en-pandemia-una-medida-sanitaria-eficaz/0326198405>
- Sandoval-Obando, E. (2021b). Educación socioemocional, inclusiva, y concepto de educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 21–32. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1310>
- Sandoval-Obando, E. (2021c, febrero 25). Salud Mental y el Estrés de Marzo. *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/02/25/1013174/Salud-mental-marzo-trastornos.html>
- Sandoval-Obando, E., Toro Arévalo, S., Poblete-Gálvez, C y Moreno Doña, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica: Una revisión Crítica. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 383-397. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>

- Sandoval-Obando, E. y Sandoval, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2) 1-32 <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó. García. *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189-218). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020a), Procesos Educativos a Distancia: Una Oportunidad para CONECTARnos. *El Informador digital*, (1063), p.2. Recuperado de <https://elinformadordigital.cl/wp-content/uploads/2020/07/edicion1063.pdf>
- Sandoval-Obando, E. (2020b). Caracterizando la Identidad Narrativa en Educadores Rurales Chilenos: Una Propuesta de Investigación. En E. Sandoval-Obando; E. Serra Desfilis, E. y Ó. García. *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 273-298). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020c). La Profesionalidad Docente Rural Chilena desde la Perspectiva Narrativa Generativa: Una Exploración Inicial. En J. Arboleda. *Libro de Investigación. V RIDGE: Liderazgo y Gestión Educativa para un Mundo Mejor* (pp.132-152). Bogotá: Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2019a). La Institución Escolar en Tiempos de Crisis: Reflexiones desde una Perspectiva Crítica. *Otras Voces en Educación*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/300424>
- Sandoval-Obando, E. (2019b). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Temuco: Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. (2019c). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e208296. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019018296>
- Sandoval-Obando, E. (2017). *El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica*. Tesis conducente al Grado Doctor en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Impresa.

- Sandoval-Obando, E. y Lamas, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las Escuelas: Una Mirada Crítica y Local en torno Al Rol de los Psicólogos de la Educación. *Paideia, Revista de Educación*, (61). 57-81.
- Sandoval Obando, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos Educativos en Torno a las Experiencias de Aprendizaje Mediado con Adolescentes Infractores de Ley. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59465>
- Sandoval Obando, E. (2016a). Cruzando las Fronteras de la Pedagogía Crítica en el Trabajo con Adolescentes Infractores de Ley. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 175-191.
- Sandoval-Obando, E. (2016b). El Docente Como Mediador Emocional y Cognitivo en Contextos Vulnerados: Una Mirada Optimista Para Repensar La Escuela. En *Libro de Actas CIMIE16*. Sevilla: AMIE. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie16/>
- Sandoval Obando, E. (2014). Procesos de Mediación Pedagógica en Adolescentes Infractores de Ley: Hacia un Nuevo Paradigma en Educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2). 271-278.
- Sandoval-Obando, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley*. Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf>
- Torres, J. (2011). *La Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar*. Madrid: Morata.
- Organización de Naciones Unidas (2020). Covid-19 and children. UNICEF data hub. Recuperado de <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>
- UNESCO (2020). Re-opening schools, when, where and how. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>
- UNICEF (2020). Early childhood development and Covid-19. Recuperado de <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/covid-19/>
- Villar, F. (2012a). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informació Psicológica*, 104, 39-56
- Villar, F. (2012b). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32(7), 1087-1105. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>

- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia?. *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Von Stumm, S. y Plomin, R. (2021), Does private education make nicer people? The influence of school type on social–emotional development. *Br. J. Psychol.*, 112, 373-388. <https://doi.org/10.1111/bjop.12462>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. y Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, y T. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>
- Zuñiga-Jara, S. y Pizarro-León, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>