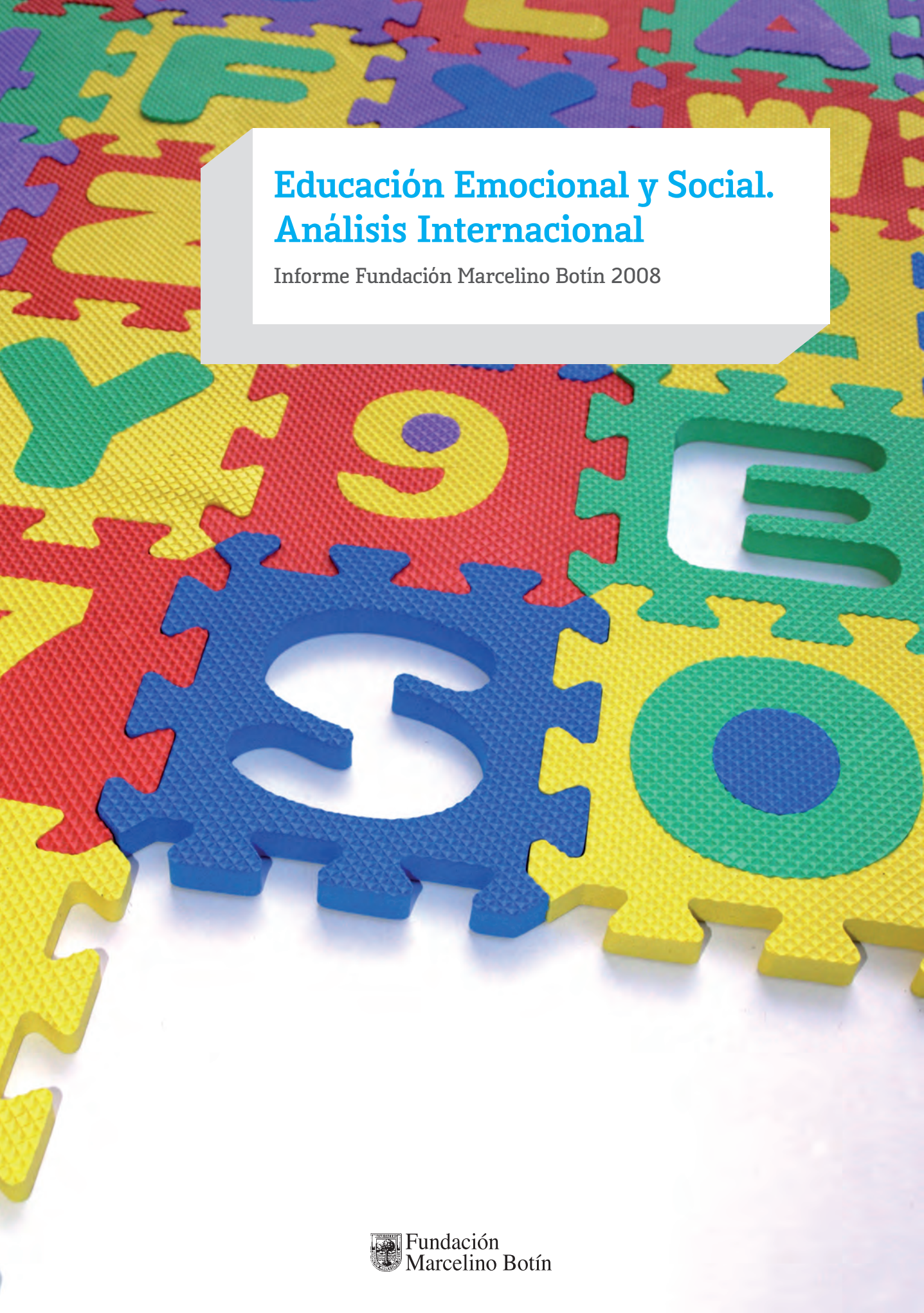




Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Marcelino Botín 2008



Fundación
Marcelino Botín

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Marcelino Botín 2008



Fundación
Marcelino Botín

<http://educacion.fundacionmbotin.org>

Créditos

Promueve, organiza y coordina

Fundación Marcelino Botín
Pedrueca 1. 39003 Santander (España)

Dirige el equipo de trabajo

Christopher Clouder

Asistente de Christopher Clouder

Belinda Heys

Coordinación externa

Elsa Punset Bannel

Produce y edita

Fundación Marcelino Botín
Pedrueca 1. 39003 Santander
Tel. +34 942 226 072 / Fax. +34 942 226 045
www.fundacionmbotin.org

Diseño

Tres DG / Fernando Riancho

Fotografías

Archivo Fundación Marcelino Botín. Esteban Cobo

Traducción

Ministeralia

Impresión

Gráficas Calima

ISBN: 978-84-96655-28-7

© Fundación Marcelino Botín, 2008

Depósito Legal:

La Fundación Marcelino Botín desarrolla en Cantabria (España) una experiencia aplicada, denominada **Educación Responsable**, para apoyar y fomentar el desarrollo emocional, cognitivo y social de niños y jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, responsables, solidarios y competentes, tanto académica como emocional y socialmente. Este informe abre una nueva línea de investigación educativa dentro de **Educación Responsable**.

Los contenidos y opiniones expuestos en este informe son exclusivamente responsabilidad de sus diferentes autores.

La Fundación Marcelino Botín permite la reproducción total o parcial de este informe, siempre y cuando no implique una deformación, modificación, alteración o atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación y se cite adecuadamente conforme a las normas académicas.

Índice

Prólogo	9
Introducción	17
Informes de Países	
Reino Unido	43
Suecia	85
Países Bajos	121
España	157
Estados Unidos de América	197
Alemania	239
Evaluación	269

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Marcelino Botín 2008

Christopher Clouder (Director)

Bo Dahlin

René Diekstra

Pablo Fernández Berrocal

Belinda Heys

Linda Lantieri

Harm Paschen



Fundación
Marcelino Botín

<http://educacion.fundacionmbotin.org>

Prólogo

Prólogo

En 1964, Marcelino Botín y su mujer, Carmen Yllera, constituyeron la Fundación Marcelino Botín, fundación patrimonial con un ámbito de actuación nacional e internacional y sede en Santander. Su principal objetivo es desarrollar y gestionar iniciativas que promuevan una sociedad más justa, eficiente, libre y responsable.

En 2004, adaptándose a las nuevas realidades y retos que plantea el siglo XXI, la Fundación apuesta decididamente por el desarrollo de la sociedad mediante la promoción de las capacidades de sus integrantes, es decir su capital humano. De esta forma, fomentando, facilitando y apoyando la educación integral de las personas, desde la infancia y a lo largo de toda la vida, contribuiremos al progreso y bienestar de cada individuo y de la sociedad en su conjunto.

Por educación integral entendemos el desarrollo intelectual y académico a través de procesos formativos, al tiempo que se facilita un crecimiento saludable en el ámbito físico, psíquico y social para conseguir un nivel adecuado de bienestar, equilibrio y felicidad. La Educación Emocional y Social, de la cual se habla largo y tendido en este informe, es parte inseparable de la educación integral de la persona.

A través de la experiencia educativa aplicada que la Fundación Marcelino Botín desarrolla en Cantabria, denominada *Educación Responsable*, llevamos a cabo un proceso global (investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación) para ofrecer recursos y técnicas educativas que faciliten y fomenten el desarrollo emocional, cognitivo y social de niños y jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, competentes, responsables y solidarios.

El modelo de actuación utilizado va dirigido a los tres agentes educativos fundamentales: la familia, la escuela y la comunidad.

Además, con esta experiencia queremos favorecer el rendimiento académico del alumnado y el desarrollo de factores protectores que sirvan de estrategia preventiva frente a los posibles riesgos que surgen en edades cada vez más tempranas (violencia, intolerancia, fracaso, drogas, etc.).

Tras tres años de trabajo educativo en Cantabria, colaborando con 80 colegios que agrupan a 853 docentes y 16.000 alumnos, surge la necesidad de:

- 1 | Conocer qué está ocurriendo, tanto en España como en el resto del mundo, en el ámbito de la educación integral y del desarrollo emocional y social.
- 2 | Iniciar una línea de investigación educativa para compartir y desarrollar nuevas iniciativas que refuercen la experiencia de la Fundación y sean útiles a profesionales en otros contextos y lugares.

En 2007 comenzó el primer proyecto internacional sobre Educación Emocional y Social liderado por la Fundación Marcelino Botín, cuyo resultado es este informe y la página web que lo acompaña <http://educacion.fundacionmbotin.org>.

Los avances científicos producidos desde finales del siglo XX han permitido comprobar la importancia que tienen las emociones en el desarrollo positivo y el bienestar de las personas. Durante estos años, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social en diversos puntos del mundo ha ido en aumento.

Desde la Fundación queremos facilitar un sistema organizado que permita compartir conocimientos en este ámbito, que promueva la investigación conjunta, el intercambio y la difusión de las distintas experiencias desarrolladas en diferentes lugares del mundo.

En abril de 2007 tuvo lugar el primero de una serie de cuatro encuentros en la sede de la Fundación Marcelino Botín en Santander. Durante algo más de un año, hemos trabajado con un equipo de expertos de Alemania, España, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, para poner en común e intercambiar, desde los diferentes enfoques de cada uno, conocimientos, experiencias y resultados en el campo de la Educación Emocional y Social.

La introducción de este informe plantea una reflexión sobre la educación en la sociedad actual y la necesidad de trabajar conjuntamente para promover el desarrollo integral de los niños. Es importante señalar que la terminología utilizada en este ámbito cuenta con una gran diversidad. Términos como Aprendizaje Social y Emocional, Educación Emocional, Desarrollo Socio-Emocional, Inteligencia Emocional y un largo etcétera aparecen en los diferentes textos que, capítulo a capítulo, ofrecen una visión general de la situación educativa en cada uno de estos países, junto con algunas experiencias aplicadas significativas llevadas a cabo en estas zonas. A través de esta variedad terminológica se va dando forma a lo que hemos denominado Educación Emocional y Social que, como explicamos anteriormente, consiste en el desarrollo integral de la persona, tanto académico como emocional y social.

El capítulo final del informe trata uno de los retos pendientes en este ámbito, la evaluación de los resultados tras la aplicación de programas de Educación Emocional y Social. Se trata de un capítulo basado en la investigación científica, cuya lectura resulta imprescindible por las aportaciones que ofrece respecto a los beneficios que produce la Educación Emocional y Social en el ámbito escolar.

Ante la pregunta que todos nos hacíamos sobre el impacto o efecto positivo que tiene la Educación Emocional y Social en el desarrollo de niños y jóvenes, decidimos ampliar el proyecto inicial y encargar a un equipo de expertos un estudio que ofreciera algunas respuestas y datos que avalen la necesidad de trabajar explícitamente en esta línea. La conclusión a la que se llega es clara, las investigaciones demuestran que tiene un efecto positivo en el desarrollo integral de niños y jóvenes, en su bienestar emocional, rendimiento académico y relaciones sociales. Además previenen o reducen los problemas conductuales y/o mentales.

Este informe no pretende ser una guía exhaustiva de todas las experiencias existentes en el mundo en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Expertos, experiencias y enfoques en estos mismos países y en otros del mundo, que por cuestiones de espacio y tiempo no están aquí presentes, tienen también mucho que aportar a este proyecto. Este documento es el primer paso hacia la creación de una *Plataforma Internacional Conectada* en el ámbito de la Educación Emocional y Social.

Para ello proponemos una página web <http://educacion.fundacionmbotin.org> en la que ofrecemos la posibilidad de que cada uno aporte y descubra más experiencias, intercambie ideas, contacte con otras personas, expertos, etc.. Una *Plataforma Internacional* en la que se aglutinen, faciliten y compartan recursos, investigaciones, conocimientos... como punto de partida para continuar desarrollando nuevas iniciativas y proyectos.

En definitiva, este informe y la página web pretenden ser una herramienta útil de trabajo, de información y apoyo educativo a disposición de todos aquellos (centros educativos, familias, administraciones, expertos...) interesados y preocupados por la educación integral, tanto académica como emocional y social, ya que son inseparables.

Miramos al futuro y vemos la necesidad de aunar esfuerzos para superar los retos educativos que nos plantea nuestra sociedad del siglo XXI. La Educación Emocional y Social desde la infancia nos sirve de ayuda y es una herramienta eficaz para contribuir al progreso y bienestar social.

Concluimos con algunas reflexiones y planteamientos de futuro, fruto de la elaboración de este informe:

1 | Eficacia de los programas que promueven el desarrollo emocional y social en niños y jóvenes en el ámbito escolar.

Los prometedores resultados que presentamos en este informe, basados en la investigación científica, señalan que la Educación Emocional y Social en la escuela facilita el crecimiento integral de niños y jóvenes, promueve su éxito académico, sirve de estrategia preventiva frente a posibles problemas en su desarrollo y, además, contribuye a la mejora y protección de la salud, física y mental, de los jóvenes. Por tanto, nuestro compromiso es continuar investigando y ampliando el trabajo que hemos iniciado en el ámbito de la Educación Emocional y Social, ofreciendo a los centros educativos, familias y comunidad, iniciativas y programas que cumplan las características necesarias para promover el crecimiento emocional, cognitivo y social de los alumnos. Además, gracias a la experiencia adquirida por la Fundación, podemos ofrecer orientación, apoyo y facilitar la adaptación e integración de dichas iniciativas y programas en el propio contexto del centro educativo, ayudándole a buscar su propio camino en este proceso.

2 | Educación Emocional y Social: integrada y compartida por toda la Comunidad Educativa.

El objetivo primordial es la difusión y el trabajo coordinado para que, poco a poco, la Educación Emocional y Social se integre en la labor educativa cotidiana, vaya dirigida

sin excepción a todos los niveles y todos los alumnos, siendo asumida y compartida por toda la comunidad educativa (ámbito escolar, familiar, institucional-comunitario, administración pública, sociedad civil, etc.), para promover el desarrollo académico y el bienestar de los individuos, tanto en su faceta personal como en su participación y aportación activa, solidaria y responsable a la sociedad.

3 | La importancia de la formación. La Educación Emocional y Social va dirigida a todos, no sólo a niños y jóvenes. Aprender a identificar, expresar y regular nuestras emociones, a conocernos y a valorarnos adecuadamente, a comprender a los demás poniéndonos en su lugar, a cuidar nuestra salud física y mental, a tomar decisiones de forma responsable, a relacionarnos adecuadamente con otros, a saber decir no sin crear conflicto o a resolver problemas, etc. es necesario para disfrutar de una vida equilibrada, con sentido y feliz, y la base para desarrollar con éxito cualquier actividad académica o laboral. Por este motivo, la formación de los adultos (maestros, profesores, padres, profesionales, etc.) es fundamental para poder, primero, mejorar su propio bienestar y después, trabajar y desarrollar todo el potencial de niños y jóvenes. Desde la experiencia educativa de la Fundación Marcelino Botín apoyamos firmemente la formación, teórica y práctica, de los docentes, las familias y, en general, de toda la sociedad, buscando continuamente nuevas líneas y fórmulas adecuadas que acerquen estos aprendizajes a la población.

4 | Algunos ingredientes para el éxito. Tal y como se plantea en las diferentes experiencias internacionales aquí incluidas y, teniendo en cuenta nuestra propia experiencia aplicada en Cantabria (España), queremos incidir en una serie de características muy importantes para el correcto desarrollo e integración de los contenidos emocionales y sociales en el ámbito educativo (estas características se desarrollan con mayor detalle en este informe en el capítulo dedicado a España, en el que se incluye la experiencia **Educación Responsable** de la Fundación Marcelino Botín). Una experiencia en Educación Emocional y Social será más positiva cuando exista:

- **Voluntariedad:** todos los implicados en el inicio y desarrollo del proceso lo hagan voluntariamente.
- **Implicación:** los educadores lleven a cabo un trabajo de creación y/o adaptación de cualquier programa o iniciativa a su contexto, se comprometan con el proceso y lo conviertan en algo propio. En este sentido sus propuestas y aportaciones son imprescindibles.
- **Corresponsabilidad activa:** los centros educativos, las familias y la comunidad se apoyen mutuamente y compartan objetivos y tareas.
- **Planificación:** Todas las acciones implementadas sean rigurosas, ordenadas y queden registradas.
- **Atención personalizada:** todos los participantes en el proceso reciban formación, acompañamiento, orientación, atención y seguimiento cercano.

- **Largo plazo:** el planteamiento de trabajo sea a largo plazo para observar resultados contrastables.
- **Evaluación:** se lleve a cabo una evaluación interna continua para la reflexión y mejora, acompañada de una evaluación externa, tanto del proceso como del impacto psicológico que producen las diferentes acciones y programas.

Aún queda un largo camino por recorrer, lo haremos paso a paso, colaborando con todos aquellos que quieran implicarse en la búsqueda de nuevas vías para promover el desarrollo emocional, cognitivo y social desde la infancia y a lo largo de toda la vida. En definitiva, con aquellos que quieran contribuir al bienestar actual y a la construcción de un futuro mejor.

La Fundación Marcelino Botín agradece el esfuerzo, la buena disposición, el tiempo dedicado y la gran capacidad de trabajo en equipo demostrada por todos los profesionales participantes en la elaboración de este informe: Christopher Clouder, Bo Dahlin, René Diekstra, Pablo Fernández Berrocal, Belinda Heys, Linda Lantieri, Mary Utne O'Brien, Raquel Palomera Martín, Harm Paschen, Elsa Punset Bannel, Roger Weissberg y Fátima Sánchez Santiago.

Confiamos en que los contenidos y planteamientos expuestos a continuación le resulten sugerentes y útiles. Esperamos sus ideas y experiencias en <http://educacion.fundacionmbotin.org>

Fundación Marcelino Botín
Octubre de 2008.

“Las personas no se ponen de acuerdo acerca de los objetivos de la educación, tanto si pretenden alcanzar la virtud o la vida más idónea. Tampoco existe consenso respecto a la cuestión de si la educación debe dirigirse al intelecto o a las virtudes morales. Las prácticas educativas actuales resultan desconcertantes. Nadie conoce los principios que deberían guiarnos, si debemos enseñar las cosas de utilidad real para la vida diaria, o si debe hacerse de la educación una escuela de virtud o un medio para alcanzar el conocimiento”

Aristóteles, Política

The background of the page is a photograph of several round buttons scattered on a white surface. Each button features a unique, hand-drawn design in various colors. Some designs include landscapes with houses, trees, and hills, while others show abstract patterns or specific objects like a boat. The drawings are done in a simple, childlike style with thick lines and vibrant colors. A white rectangular box with a dark grey border is positioned in the upper center of the image, containing the word 'Introducción' in a black serif font.

Introducción



Introducción a la Educación Emocional y Social

Christopher Clouder

Caminante no hay camino, se hace camino al andar

Antonio Machado

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece los principios fundamentales de los derechos y libertades humanas, y esto incluye la educación: “(...) la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad (...)” (Artículo 26.2). Estas competencias son sociales y emocionales en esencia. En 1996, la UNESCO publicó un importante informe titulado “*Learning: The Treasure Within*” (“La educación encierra un tesoro”) compilado por su Comisión de Educación para el siglo XXI, que representa un excelente complemento para este informe. Destaca el valor de la diversidad como un principio educativo: “Entre los extremos del universalismo y relativismo simplificador y abstracto, que no plantea exigencias más allá del horizonte de cada cultura concreta, uno debe reafirmar el derecho a ser diferente y la receptividad respecto a los valores universales”. Una de las secciones de esta publicación, titulada Principios y Orientaciones, describe una nueva perspectiva sobre la educación. Estas ideas se están haciendo cada vez más influyentes. Se sugiere que la educación durante toda la vida se fundamenta en cuatro pilares:

Aprender a conocer, combinando un conocimiento general suficientemente amplio con la oportunidad de trabajar con detenimiento en un número reducido de temas. Esto también significa aprender a aprender, para beneficiarse de las oportunidades que la educación proporciona durante toda la vida.

Aprender a hacer, para adquirir no sólo habilidades ocupacionales sino, en un sentido más amplio, la competencia para manejar una serie de situaciones y trabajar en equipo. También significa aprender a hacer en el contexto de las diferentes experiencias sociales y laborales de los jóvenes, que pueden ser de naturaleza informal, como resultado del contexto local o nacional, o formal, con cursos, alternando el estudio y el trabajo.

Aprender a convivir, desarrollando una comprensión del resto de las personas y una apreciación de interdependencia –realizando proyectos conjuntos y aprendiendo a manejar conflictos– en un espíritu de respeto por los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Aprender a ser, para desarrollar mejor la personalidad individual y ser capaces de actuar cada vez con mayor autonomía, juicio y responsabilidad personal. En este sen-

Lo que se conoce como “habilidades para la vida” se está convirtiendo en factores más determinantes para la forma de vivir nuestras vidas, porque implican la capacidad de comunicarnos, trabajar con otros y gestionar y resolver conflictos. Las aulas están cada vez más comprometidas con el mundo que las rodea y los profesores son los agentes de este cambio

tido, la educación no debe descartar ningún aspecto del potencial de una persona: la memoria, el razonamiento, el sentido estético, las capacidades físicas y las destrezas de comunicación.

A lo cual se añadió: Los sistemas de educación formal tienden a enfatizar la adquisición de conocimiento en detrimento de otros tipos de aprendizaje; pero ahora es vital concebir la educación de una manera más integrada. Esta visión debería informar y orientar las futuras reformas y la política educativa, tanto en relación con los contenidos como con los métodos.

Estos cuatro pilares, relacionados con una reformulación de los objetivos de la educación, destacan la importancia de lo que sentimos acerca de nuestro propio aprendizaje para el proceso de aprendizaje. Aprender a aprender exige habilidades, voluntad y un propósito, y todo esto vive enraizado en cómo nos sentimos con nosotros mismos y con nuestra relación con el mundo. Lo que se conoce como “habilidades para la vida” se está convirtiendo en factores más determinantes para la forma de vivir nuestras vidas, porque implica la capacidad de comunicarnos, trabajar con otros y gestionar y resolver conflictos. Las aulas están cada vez más comprometidas con el mundo que las rodea y los profesores son los agentes de este cambio. Lo que las generaciones anteriores consideraban un sistema educativo establecido inmutable y proveedor de experiencia y conocimiento tradicional y una transmisión cultural directa, actualmente se enfrenta a nuevos desafíos que exigen reformas muy radicales. Para satisfacer las necesidades de los niños del siglo XXI, se está pidiendo a las escuelas que se desarrollen más allá de instituciones cerradas aisladas de la vida adulta. En este exigente y enorme compromiso debemos aprender de los demás más allá de las fronteras nacionales y compartir experiencias internacionalmente en la búsqueda de una ciudadanía para nuestro planeta a largo plazo. Como posteriormente subrayó Jacques Delors, “en conjunto, los cuatro pilares proporcionan equilibrio en un momento en el que muchos legisladores siguen hablando de la edu-

Lo que las generaciones anteriores consideraban un sistema educativo establecido inmutable, proveedor de experiencia y conocimiento tradicional y una transmisión cultural directa, actualmente se enfrenta a nuevos desafíos que exigen reformas muy radicales

cación exclusivamente en términos de economía y mercado laboral. No debemos obviar los demás aspectos de la educación (...) a través de los cuales se capacita a las personas para alcanzar su propia independencia".¹ La educación no es un producto, a pesar del consumismo y de la jerga financiera importada de la toma de decisiones políticas. Los procesos de aprendizaje social y emocional pueden aportar una importante contribución para permitir a las personas tomar las riendas de sus vidas y encontrar su equilibrio personal. "Existe una contradicción, que consideramos sólo aparente, entre el punto de vista utilitario, es decir, de utilidad económica sobre las competencias, por una parte, y por otra, el punto de vista de las competencias como fuerzas liberadoras, que permiten a las personas hacerse cargo de sus propias vidas".²

Muchas culturas son conscientes de que el presente es turbulento e incierto, lleno de preguntas imprevistas e importantes, y de que las respuestas a estas preguntas tendrán un profundo impacto en el futuro mundo de nuestros niños. Una de ellas es la percepción de crisis en la cohesión social. Las identidades y grupos que mantenían unida a la sociedad en el pasado están, como todas las empresas humanas, evolucionando. Esto no significa negar los numerosos conflictos catastróficos del pasado, pero los recientes avances en tecnología, los nuevos descubrimientos acerca del impacto humano sobre el entorno natural, los trastornos sociales y una mayor movilidad, y nuestro mundo de interdependencia cada vez más globalizado trae consigo nuevas y complejas dimensiones. Ya no estamos tan lejos de los demás. "La dominación, opresión y las barbaridades humanas sin duda persisten y dificultan la vida en nuestro planeta. Se trata de problemas antropológicos e históricos fundamentales que no tienen una solución a priori, sino que están sujetos a mejoras y sólo pueden tratarse por el proceso multidimensional que lucha por civilizarnos a todos, nuestras sociedades, la Tierra".³ Ser humanos se ha convertido en una idea ética. Este fenómeno no puede dejar de tener consecuencias para el desarrollo y la educación de los niños. Como indicó Steve Biko, durante su lucha contra el apartheid en Sudáfrica, la ruta hacia la convivencia se encuentra en la humanización de la educación. De igual modo, Martin Luther King percibió que tras acercarnos a través del

progreso tecnológico, nuestra siguiente tarea consiste en crear una cohesión social global. *“Nos vemos desafiados a elevarnos por encima de los estrechos confines de nuestras preocupaciones individualistas hacia preocupaciones más amplias de la humanidad (...) A través de nuestro ingenio científico hemos hecho del mundo un barrio; ahora, a través del ingenio moral y espiritual debemos convertirlo en una hermandad”*. Podemos conectarnos rápida y fácilmente, pero ¿tenemos las habilidades para conectarnos bien y de forma inteligente? Luther King también advirtió de que *“nuestro poder científico ha superado a nuestro poder espiritual. Hemos guiado bien a los misiles, y mal a los hombres”*. De manera que, ¿en qué otro lugar se puede comenzar sino en los primeros años de la vida y la escuela?

Existen iniciativas educativas internacionales que pretenden reorientar este desequilibrio. Las Naciones Unidas y UNICEF han iniciado un programa sobre derechos humanos y educación para la ciudadanía dirigido a las escuelas de educación primaria y secundaria, que se imparte desde 2005 hasta 2009 y que actualmente está siendo controlado por el Consejo de Europa. Con todo, en un informe de conferencia reciente (noviembre de 2007) se indicó que los profesores están mal e inadecuadamente preparados para enseñar educación sobre ciudadanía y derechos humanos. De igual manera, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha estado promocionado las competencias psicosociales a través de programas de habilidades para la vida orientados a preparar a las personas a desarrollar conductas adaptativas y positivas, a fin de gestionar las exigencias y desafíos de la vida diaria. Al igual que ocurre con las habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y creativo, este programa pretende mejorar el manejo de las emociones, la empatía y las destrezas de relación interpersonal.

Los medios de comunicación también tienen un papel que desempeñar para moldear nuestras percepciones acerca de la educación y los temas de la niñez y pueden estimular el debate y las actividades. En algunos países existe un flujo constante de información sobre estas preocupaciones y en otros sólo se hace una breve mención. No obstante, en todo el mundo se están formulando preguntas acerca de si nuestro sistema e instituciones educativas efectivamente satisfacen las necesidades de los niños de hoy. Esto, por su puesto, no pretende subestimar los numerosos e importantes avances en el bienestar infantil que se han alcanzado en el siglo XX. No obstante, estos avances todavía no están disponibles para todos los niños y existe mucho sufrimiento en muchas partes del mundo que con esfuerzo y creatividad podrían reducirse de forma significativa.

No sólo afrontamos nuevos desafíos en nuestra relación social con los demás, sino también en nuestra relación con el planeta. “Entre el aprendizaje más importante y pertinente para la sostenibilidad que la escolarización proporciona están los atributos del pensamiento crítico, auto-

reflexión, análisis de los medios de comunicación, toma de decisiones personales y de grupo y resolución de problemas". (Organización para la Cooperación Social y el Desarrollo, OECD.1999).⁴ Somos testigos de un enorme crecimiento en las posibilidades de viajar y de una llamativa y creciente familiaridad entre culturas. El multiculturalismo y la ciudadanía global se han convertido en un objetivo específico de la educación y, por consiguiente, el aprendizaje de idiomas modernos y una profunda comprensión de la propia cultura y la de los demás se han convertido en elementos claves. Estas tendencias se conocen en términos generales como globalización, que algunos consideran creadora de nuevas oportunidades y otros como una amenaza para la coherencia social. *"La globalización, por el riesgo que entraña de estandarización desalmada, puede desembocar en la fragmentación y la reducción de la sensación de pertenencia a una comunidad amplia. El exceso de los mercados desenfrenados (...) se afronta con un exceso de nacionalismo, regionalismo y provincialismo. Esto supone una amenaza para la paz y eleva el espectro de un resurgente racismo e intolerancia"*⁵ (OECD 2001). Nuestros niños se enfrentan a una edad de hipercomplejidad. Esto repercute sobre la forma en que les ayudemos ahora en el desarrollo de las competencias que se les exigirán en el futuro.

La tarea de las escuelas

Esta sensación de la necesidad de cambiar nuestra cultura educativa contemporánea ha surgido repetidamente en recientes publicaciones elaboradas por instituciones como la OECD y la UNESCO. *"Nuestra ruta para avanzar consiste en reforzar las funciones de socialización de las escuelas y reconocer de manera más explícita su naturaleza de comunidades por derecho propio (...). Este énfasis no entra necesariamente en conflicto con una sólida orientación sobre el desarrollo cognitivo, sino que sugiere el reconocimiento de un conjunto completo de resultados educativos que van más allá de los estándares mensurables"*⁶. Recientemente, en agosto de 2007, la UNESCO reunió a un panel de expertos en Berlín y juntos emitieron la *Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing*⁷ –(Declaración Kronberg sobre el futuro de la adquisición y distribución del conocimiento)–, una declaración que nuevamente destaca un cambio radical en las percepciones. Entre otras cosas, promueve una educación extensiva, orientada en valores, como una necesidad, además del conocimiento profesional normal. Los 18 expertos internacionales, provenientes de 13 países, estuvieron de acuerdo en que el sector de la educación se enfrenta a unos cambios enormes. *"Las instituciones educativas del futuro tendrán que dedicarse de manera mucho más intensiva a las capacidades sociales y emocionales y a transmitir un concepto educativo más amplio y orientado a los valores. La importancia de adquirir un conocimiento fáctico disminuirá drásticamente en favor de la capacidad para orientarse dentro de sistemas complejos y de encontrar, evaluar y utilizar creativamente información relevante. El alumno adoptará un papel mucho más activo y de responsabilidad propia en el proceso de aprendizaje, incluyendo la creación de contenidos"*.

Mientras que en el pasado la obligación y la regulación era la norma para los jóvenes, las últimas décadas del siglo XX presenciaron un cambio hacia la búsqueda de negociación y consenso en muchas áreas de la vida familiar y educativa. Hay ciertas habilidades que determinan el éxito de este enfoque educativo en la infancia, y estas habilidades deben ser asumidas por niños y adultos. Ahora se afirma que, en el período de los últimos 12 años, las habilidades personales y sociales –como el autocontrol y la capacidad de relacionarse con los demás– son 33 veces más importante a la hora de determinar el futuro de los niños que antaño⁸. En las sociedades occidentales la tendencia hacia un mayor individualismo plantea la cuestión de la futura coherencia y sostenibilidad social. El incremento en la fragmentación familiar junto con un dramático aumento en las cifras de divorcio impone nuevas tensiones emocionales sobre los niños, enfrentados con sentimientos de inseguridad y riesgo ante los cuales se sienten indefensos.

En las sociedades occidentales la tendencia hacia un mayor individualismo plantea la cuestión de la futura coherencia y sostenibilidad social. El incremento en la fragmentación familiar junto con un dramático aumento en las cifras de divorcio impone nuevas tensiones emocionales sobre los niños, enfrentados con sentimientos de inseguridad y riesgo ante los cuales se sienten indefensos

Nos encontramos claramente en un proceso de cambio y en este informe estudiaremos la forma en la que este cambio ya está modificando la educación de nuestros hijos y cómo se desarrollará probablemente en los años venideros. La enseñanza y educación de los niños siempre ha sido una experiencia profundamente social y emocional. El trabajar intensamente con niños desafía nuestra humanidad y nuestra naturaleza como seres racionales, de sentimientos y voluntad, con nuestra intrincada participación en la vida de los demás a través de nuestro compromiso y participación social. No es ningún descubrimiento nuevo. Como escribió Dewey en 1897, *“en resumen, creo que el individuo al que se va a educar es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos el factor social del niño sólo nos queda una abstracción; si eliminamos el factor individual de la sociedad, sólo nos queda una masa inerte y sin vida. La educación, por lo tanto, debe comenzar con una investigación psicológica de las capacidades, intereses y hábitos de los niños”*.⁹ Desde la perspectiva

Nos encontramos claramente en un proceso de cambio y en este informe estudiaremos la forma en la que este cambio ya está modificando la educación de nuestros hijos y en cómo se desarrollará probablemente en los años venideros

del profesor, cuando nos encontramos al frente de una clase o cuando trabajamos con niños de forma individual o en grupos, guiamos, animamos, convencemos, explicamos, ordenamos, motivamos, inspiramos, entusiasmos, advertimos o estamos benignamente presentes, y entonces todas nuestras capacidades entran de una u otra manera en juego.

En gran medida, la práctica educativa en las escuelas se ha visto dominada por la adquisición de conocimientos durante siglos y, aunque muchas veces se ha cuestionado y en algunos casos rechazado, como mayor énfasis del pasado, la sensación de que nuestros hijos precisarán un modelo diferente ha crecido de forma importante durante el siglo XXI. Anteriormente, en los aspectos del pensamiento convencional de profundo significado humano, como el amor, el compañerismo, la felicidad y sus opuestos, se consideraban elementos pertenecientes a la vida privada y familiar del niño y, como elementos de dudosa reputación o desordenados, se mantenían alejados de las aulas. Ahora, como resultado de la investigación metodológica de la naturaleza humana a través de disciplinas como la psicología, la sociología y la biología humana junto con una mayor comprensión de las habilidades de aprendizaje, podemos ver que esto era y es de hecho imposible. Los niños traen su cultura, estados de ánimo, actitudes y vida interior con ellos, incluso aunque se hubiera esperado de ellos que los alejaran de las aulas. La tarea del profesor contemporáneo es hacer de la enseñanza algo relevante y de compromiso, y lo que se incluye a continuación es un buen resumen, aunque no exhaustivo, de lo que todo esto implica:

- Conectar el aprendizaje con las vidas de los alumnos.
- Mantener altas expectativas para todos los alumnos, incluso para aquellos con los que otros se hayan rendido.
- Mantener el compromiso con los estudiantes a pesar de los obstáculos.
- Asignar un alto valor a las identidades de los alumnos (cultura, raza, idioma, sexo, y experiencias, entre otros) como fundamento del aprendizaje.
- Ver a los padres y a otros miembros de la comunidad como socios en la educación.
- Crear un lugar seguro para el aprendizaje.

- Atreverse a desafiar la burocracia de la escuela y del distrito
- Tener una actitud flexible ante las dificultades utilizando estrategias activas para el aprendizaje
- Continuar experimentando y “pensando rápidamente”
- Considerar que el proceso de aprendizaje nunca acaba
- Preocuparse por respetar y querer a los estudiantes¹⁰

El mundo de los sentimientos puede explorarse y utilizarse para mejorar la manera en la que trabajamos e influimos sobre el futuro de nuestros hijos. Quien eduque al niño debe ser consciente de que sus sentimientos y su relación con lo que imparte son intrínsecos al proceso y tienen un impacto sobre el mismo. No podemos aislar nuestras personalidades del proceso de enseñanza. Nuestro carácter, según se expresa, por ejemplo, a través de nuestras reacciones, gestos, tono, presunciones subyacentes, expectativas, creatividad y paciencia, es parte implícita o explícita del proceso. El concepto de aprendizaje social y emocional destaca la naturaleza cambiante del ser humano tanto para el educador como para el alumno. La destreza pedagógica es la capacidad de utilizar nuestros atributos para prestar servicio a los niños. Una lección es una experiencia comunitaria y, como tal, puede ser juzgada por todos los participantes de diferentes formas, pero independientemente de su resultado trae consigo cambios.

La escuela puede ser una experiencia satisfactoria que nos ayude a comprender nuestras relaciones con los demás. Esto puede y debe aprenderse si queremos crear un mundo socialmente más cohesionado. El objetivo del aprendizaje social y emocional consiste en proporcionar a los niños las herramientas para aumentar su flexibilidad y desarrollar su capacidad de sortear los altibajos propios de la vida

Un modelo educativo emocional y social tiene el potencial de ayudar a los niños a *aprender a aprender*, proporcionándoles una sensación de autodisciplina y un mejor clima de aprendizaje en las aulas. La escuela puede ser una experiencia feliz y satisfactoria que nos ayude a comprender nuestras relaciones con los demás. Esto puede y debe aprenderse si queremos crear un mundo socialmente más cohesionado, y es cuando somos jóvenes cuando se nos proporcionan, ya sea en la familia o en la escuela, las mejores oportunidades para nuestro desarrollo dentro de un entorno seguro y afectivo. El objetivo del aprendizaje social y emocional, o de



los programas de habilidades para la vida, consiste en proporcionar a los niños las herramientas y la comprensión para aumentar su flexibilidad y desarrollar su capacidad de sortear los altibajos propios de la vida.

Entonces, ¿por qué los conceptos de inteligencia/alfabetismo/aprendizaje emocional han encontrado tanta resonancia últimamente, y por qué este interés se ha incrementado tanto en las últimas décadas? ¿Somos de alguna manera diferentes de todas las generaciones de profesores y educadores que nos han precedido? Como padres, ¿buscamos algo distinto en la escuela? Como académicos, ¿estamos entrando en un terreno más incierto, cambiante e inconmensurable? Como legisladores, ¿disponemos de una perspectiva a largo plazo para manejar lo que de alguna manera es intangible? ¿Por qué el hecho de que el estudio de las emociones se haya convertido en foco de investigación para diferentes disciplinas implica un mayor perfil y enormes ramificaciones para las experiencias de aprendizaje de nuestros hijos? ¿Son los modelos tradicionales de escolarización aún válidos? Estamos al borde de los cambios introducidos por el enorme volumen de investigación llevada a cabo durante los últimos años en neurobiología, desarrollo infantil, capacidades emocionales humanas y los procesos de aprendizaje. La enseñanza ha dejado de ser una vocación con objetivos simples y claros, resultados mensurables y una metodología directa. Cada vez más, se trata de un mundo de trabajo complejo con múltiples facetas que prepara a los niños para un mundo que escapa a nuestra imaginación.

Estos posibles cambios se fundamentan en una creciente base probatoria del área del bienestar social y emocional, que en las últimas décadas ha proporcionado bastante teoría y debate y que ha introducido un vocabulario para facilitar el debate nacional e internacional. Howard Gardner, en su teoría sobre múltiples inteligencias, vincula la inteligencia personal a la inteligencia interpersonal e intrapersonal, uniendo así las dimensiones sociales y emocionales. El propio concepto de “inteligencia emocional” fue introducido por Salovey y Mayer (1990) y popularizado posteriormente por Daniel Goleman (1995) en su libro “Inteligencia Emocional”, en el que destacaba la existencia de cinco dominios de inteligencia emocional:

- Las habilidades para comprender nuestras emociones;
- la gestión de nuestros sentimientos;
- la automotivación;
- el reconocimiento de las emociones en los demás;
- y la formación de relaciones positivas.

Más tarde Goleman fue más allá e indicó (en 2001) que las competencias emocionales son *“una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional que desemboca en unos re-*

Los conceptos de inteligencia/alfabetismo/aprendizaje emocional han encontrado gran resonancia últimamente. Estamos al borde de los cambios introducidos por el enorme volumen de investigación llevada a cabo durante los últimos años respecto a neurobiología, el desarrollo infantil, las capacidades emocionales humanas y los procesos de aprendizaje

sultados extraordinarios en el trabajo". Según esta definición, vamos más allá de un simple potencial para desarrollar y controlar determinadas capacidades emocionales, hasta un nivel de rendimiento y eficacia. Esto lo diferencia de lo que habitualmente vemos como inteligencia general, ya que sugiere que la inteligencia emocional es una capacidad que se puede aprender y desarrollarse. Más recientemente, Katherine Weare aúna estas definiciones, describiendo el alfabetismo emocional como *"la capacidad de comprendernos y de comprender a los demás, en particular de ser conscientes, comprender y utilizar información acerca de los estados emocionales de nosotros mismos y de otros de forma competente. Incluye la capacidad de comprender, expresar y manejar nuestras propias emociones, y de responder a las emociones de los demás, de formas que sean útiles para nosotros y para los demás"*.¹¹

Como este campo es comparativamente nuevo, tratamos con muchos términos intercambiables, como **inteligencia, competencia o alfabetismo** social y emocional, los cuales pueden tener diferentes significados según la experiencia y el contexto. Cada cultura y profesión parece tener preferencia por unos términos concretos según sea su perspectiva, pero aún así es posible un entendimiento común y en términos generales nos referimos al mismo aspecto de la personalidad. El aprendizaje social y emocional se ha convertido en el paradigma para estas ideas y prácticas asociadas, aunque es cierto que todavía se trata de un término reciente.

Esto va de la mano con los últimos descubrimientos neurológicos. Los neurocientíficos como Damasio han demostrado que en nuestros cerebros las emociones y el pensamiento no son actividades separadas, sino que constantemente se relacionan entre sí. *"La emoción parece ser el sistema de apoyo sin el cual el proceso de construcción racional no funciona (...) Estos resultados y su interpretación han cuestionado la idea de emoción como un lujo, como una molestia o como una simple marca de una evolución biológica anterior"*.¹² Los seres humanos no piensan en contra de sus emociones, ni incluso en relación con ellas: todos pensamos a tra-

vés de nuestros sentimientos. Y ahora que la evidencia científica sobre todo esto está académicamente bien fundamentada y aceptada, se está convirtiendo en algo evidente que tiene efectos sobre cómo trabajamos en el entorno educativo. Le Doux sostiene en *The Emotional Brain* (El cerebro emocional)¹³ que, en términos de evolución, existe una tendencia donde la conectividad biológica cognitiva-emocional está incrementándose en el cerebro. *“Tal como están las cosas, la amígdala cerebral tiene una mayor influencia en la corteza que al revés, lo que permite que el despertar emocional domine y controle el pensamiento (...) Pero existe otra posibilidad (...) Con una mayor conectividad entre la corteza y la amígdala cerebral, la cognición y las emociones podrían comenzar a trabajar conjunta y no independientemente”*.¹⁴ El cerebro humano tiene una enorme plasticidad, con el tiempo puede experimentar cambios y sus interconexiones volverse más fuertes o débiles. Esta frase aparentemente sencilla es de hecho un cambio radical de percepción frente al pasado, ya que los primeros investigadores cognitivos dividían la mente en un área separada para el pensamiento y razonamiento y en otra para las emociones, la motivación y la personalidad. Le Doux también subraya que las emociones son especialmente difíciles de verbalizar, ya que funcionan en un área que no está inmediatamente disponible para la conciencia. Estas alegaciones proporcionan pistas sobre cómo, desde un punto de vista pedagógico, todo lo que hace un educador, ya sea un profesor o un padre o madre, influye, especialmente cuando el cerebro del niño experimenta un rápido crecimiento y transformación, aunque puede que no sea evidente ni para el educador ni para el propio estudiante.

No es éste el lugar apropiado para ofrecer un resumen completo de los últimos descubrimientos neurológicos, pero para resumir, todo apunta en una dirección: *“No existe un área cerebral exclusiva que determine la inteligencia, ni tampoco las emociones o las habilidades sociales. El conocimiento científico en este tema es muy claro: la competencia cognitiva, emocional y social evoluciona de la mano. Cuando se proporciona un entorno de apoyo, la estructura resultante es sólida, y todas las partes trabajan de forma conjunta”*.¹⁵ Sabemos que la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creatividad, el juego de roles, la repetición, los ensayos, las artes dramáticas y las relaciones sociales son elementos esenciales para establecer conexiones sólidas entre el sistema límbico (la sede de nuestras emociones) y la corteza cerebral. Un rico entorno físico con movimiento y estimulación, y un rico entorno emocional, son ambos necesarios para que los lóbulos de la corteza cerebral se desarrollen adecuadamente. Nuestro circuito de toma de decisiones no completa su desarrollo hasta haber cumplido con creces los veinte años. De esta forma, el aprendizaje social y emocional tiene profundos efectos en nuestro desarrollo a lo largo del tiempo y los adultos que asumen la responsabilidad de cuidar a los niños precisan de una concienciación de las etapas de desarrollo propias de cada edad. Otros factores como el sentido del humor también juegan un papel im-

portante. Por ejemplo, los adolescentes necesitan divertirse porque generan así la hormona dopamina, que les ayuda a ser más empáticos, incrementando la actividad del lóbulo frontal (que aún no se encuentra en pleno funcionamiento) y fomentando la capacidad de juicio, creatividad, resolución de problemas y planificación.

A medida que los sistemas educativos se orientan hacia evaluaciones basadas en mayor medida en las competencias, es especialmente necesario reconocer que éstas funcionan juntas, como si se tratara de constelaciones, para integrar y relacionar los aspectos cognitivos y no cognitivos de las mismas.” (...) *Lleva algún tiempo reconociéndose que (...) las competencias exclusivamente basadas en el currículo escolar y en las materias y las habilidades básicas no capturan todo el abanico de posibilidades educativas relevantes para el completo desarrollo social y humano*”¹⁶ La inteligencia no evoluciona independientemente de la faceta emocional y social del desarrollo humano. La investigación sobre nuestra vida emocional se ha incrementado de forma muy relevante en las últimas décadas y una definición generalmente aceptada de la emoción sería “un estado mental que habitualmente dura minutos u horas y que modifica las prioridades de objetivos o preocupaciones, que prepara un determinado repertorio de acciones y que sesga la atención y la memoria”.¹⁷ Aunque esta palabra suele habitualmente utilizarse de manera menos precisa para cubrir, además, estados de ánimo y actitudes.

La enseñanza de competencias sociales y emocionales

Las emociones cambian tanto dentro de las personas como en las culturas. A modo de ejemplo, no hace mucho tiempo, desde una perspectiva europea común, las montañas se consideraban lugares bárbaros que debían ser evitados a toda costa. Eran estorbos áridos y peligrosos que inspiraban terror. Hasta finales del siglo XVIII, la gente no encontraba ningún interés en escalar una montaña para alcanzar vistas y los que viajaban a través de los Alpes solían pedir que se les taparan los ojos para no ser perturbados por lo que pudiesen ver. Posteriormente, hacia el final del siglo y comienzos del XIX, se puso de moda escalar montes y montañas para contemplar panoramas que se consideraban hermosos, asombrosos y que influían sobre la personalidad del espectador. El mismo objeto inspiraba diferentes reacciones emocionales que fueron posteriormente transmitidas cultural y socialmente y que se convirtieron en una norma. Para una determinada clase de personas, el no tener montañas que escalar se convirtió en una forma de carencia. “*Aunque nos gustaría creer que nuestra experiencia de altitud es en último término individual, cada uno de nosotros es de hecho heredero de una compleja e invisible dinastía de sentimientos, vemos a través de los ojos de innumerables y anónimos predecesores*”.¹⁸ Al hablar del aprendizaje social y emocional también tocamos los dominios de la imaginación, el contexto cultural de la evolución y el mundo de los valores. Si deseamos

inculcar y desarrollar competencias positivas, también tendremos que definir qué podrán distinguir de los aspectos negativos y destructivos de la vida. ¿O es que las palabras competencia, alfabetismo e inteligencia son intrínsecamente positivas? ¿Quién lo decide?

Todo esto se ve reflejado en nuestras escuelas, consciente o inconscientemente, y trabajar con los conceptos que subyacen en lo que denominamos aprendizaje social y emocional contribuye a concienciarnos acerca de nuestras prácticas y de sus repercusiones. Es natural querer un mundo mejor para nuestros niños, aunque también sabemos que afrontarán una complejidad y una transformación que casi no podemos ni imaginar. Nosotros, los profesores y educadores, hemos pasado de una era en que la profesión era sinónimo de tradición y de transmisión, a otra en la que nos hemos convertido en agentes del cambio. El futuro es desafiante e incierto, y aún así debemos ayudar a los niños a desarrollar las habilidades y competencias que necesitarán si quieren luchar por alcanzar elevados ideales con alguna expectativa de éxito. *“La necesidad de cambio desde un nacionalismo estrecho a el universalismo, desde el prejuicio étnico y cultural a la tolerancia, comprensión y pluralismo, desde la autocracia a la democracia en sus diferentes manifestaciones (...) supone una enorme responsabilidad para los profesores (...)”*.¹⁹ La sociedad espera mucho de sus educadores y aquellos países, como Finlandia y Corea, que proporcionan a los profesores el estatus que su vocación merece, son los que más éxitos cosechan en términos educativos (Informe McKinsey, 2006). Mucho se habla acerca de la economía del conocimiento, de los gobiernos, de las empresas y de los medios de comunicación, pero también conviene recordar la advertencia indicada por Rabelais en el siglo XVI, que decía que *“el conocimiento sin conciencia no es sino la ruina para el alma”*. Nuestro conocimiento tiene responsabilidades aparejadas, y cuanto más accesible y amplio sea, más complejas serán nuestras elecciones morales. El conocimiento que trabaja en sana unión con nuestras emociones puede transformarse en sabiduría.

En este informe presuponemos que:

- la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás;
- cooperar;
- manejar y resolver conflictos;
- actuar de manera autónoma;
- la capacidad de actuar dentro de un contexto más amplio;
- ser capaces de formar y de llevar a cabo planes de vida y proyectos personales;
- defender y afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades de cada uno;
- utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos;
- y la capacidad de utilizar el conocimiento, la información y la tecnología de forma interactiva,

son derechos humanos a los cuales todos los niños deben tener acceso. En segundo lugar, presuponemos que es vital que esto ocurra por el bien de la salud de las sociedades futuras.²⁰ Esto no sólo tiene una relevancia para el aprendizaje activo e interactivo en la escuela; otras instituciones como la familia, los medios de comunicación, y las organizaciones culturales y religiosas son también responsables de la transmisión y desarrollo de estas competencias y tienen diferentes impactos en diferentes niveles. Las competencias no son sinónimo de habilidades, ya que las primeras conllevan muchas habilidades interrelacionadas, incluyendo las de tipo cognitivo, las actitudes y otros componentes no cognitivos. También hay competencias transversales, como la reflexividad -una postura crítica y la práctica reflexiva- que se requiere para satisfacer las exigencias de la vida moderna de una manera responsable. Las habilidades, que son la capacidad de realizar actos motores y/o cognitivos complejos con precisión, adaptabilidad y facilidad en sí mismos, no contienen ningún conjunto intrínseco de valores. Sin embargo, las nueve competencias anteriormente enumeradas son importantes para que las personas puedan hacer frente a los desafíos globales y locales futuros. Todas ellas tienen un componente emocional y social, y también cognitivo. El ser humano debe ser apreciado como un todo, no como un objeto fragmentado. En el discurso educativo, el concepto de trabajo con el “niño como un todo” está volviendo a convertirse en una característica prominente.

“La organización tradicional de la escolarización es intelectual y moralmente inadecuada para la sociedad contemporánea. Vivimos en una época atribulada por problemas sociales que nos obliga a reconsiderar lo que estamos haciendo en las escuelas”

Nell Noddings

Nell Noddings plantea el desafío de manera muy sucinta. *“La organización tradicional de la escolarización es intelectual y moralmente inadecuada para la sociedad contemporánea. Vivimos en una época atribulada por problemas sociales que nos obliga a reconsiderar lo que estamos haciendo en las escuelas”*.²¹ Noddings equilibra la habitual percepción errónea que surge al suponer que la educación emocional y social sólo trata de la felicidad, en el sentido de que también debemos educar para la infelicidad. Los niños aprenden que compartir la infelicidad de otros paradójicamente trae consigo una forma de felicidad. *“Ésta es la principal conclusión al-*

canzada por los teóricos del afecto, quienes argumentan que lo que hacemos para mejorar las relaciones de las que formamos parte funcionará en nuestro beneficio y en el de los demás".²²

La educación emocional y social se basa en valores en cuanto a que se percibe que, en un contexto cultural o social concreto, algunas emociones son preferibles a otras. Al tratar con otras personas, el amor es preferible al odio. La autoafirmación agresiva no es un pasaporte para el bienestar de la comunidad ni de uno mismo. La alfabetización emocional implica ser capaces de trabajar e incluso transformar emociones al relacionarnos con los demás. Una actitud de comprensión, tolerancia, solidaridad, empatía y en último término de compasión puede practicarse y aprenderse. Podemos desarrollar habilidades que nos permitan reflejarnos y reflexionar sobre nuestras acciones y encontrar nuevas maneras de vivir.

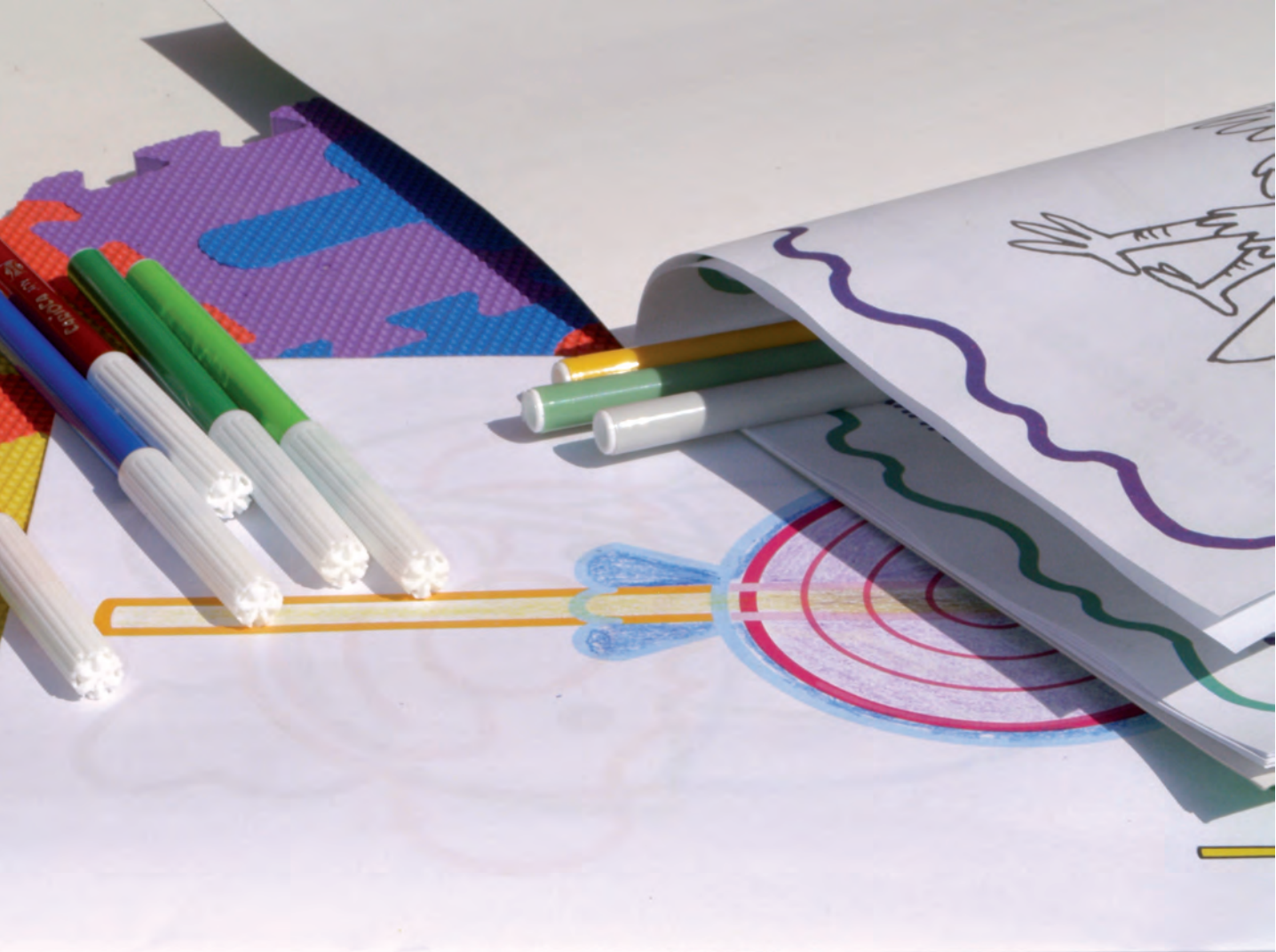
El debate acerca de la educación en carácter o valores es probablemente tan antiguo como la misma humanidad cuando se ve enfrentado conscientemente a las complejidades que conlleva la educación de la siguiente generación. Se trataba ciertamente de un aspecto importante en la cultura griega antigua. Algunos filósofos como Sócrates, cuya vida estuvo dedicada a la educación permanente con el objetivo de lograr pensar con discernimiento, dudaba que las virtudes pudiesen enseñarse, aunque también pensaba que las personas se preocupan de lo que aman. Platón, por otra parte, sostenía que la educación debía practicarse para educar el "alma", que para él era una amalgama armoniosa de deseos, razón y espíritu (energía), y que debería conducir a la adquisición de cuatro virtudes: valor, sabiduría filosófica, prudencia y rectitud. El elemento filosófico o "gentil" se manifiesta en los valores sociales de la compasión, la fraternidad y la cooperación. Por lo tanto, la buena conducta se produce porque existe un "orden interno del alma" y a través de los logros de autodomínio, una persona puede trabajar su personalidad para convertirse en "el hombre justo". Para Aristóteles, la "educación y el hábito son necesarios para llevar a cabo elementos de la tarea de cualquier capacidad o arte". Esto también es válido para las "actividades de virtud". La forma correcta de educación era una que respetaba las necesidades, capacidades y limitaciones de la naturaleza humana con el objetivo de producir una persona integrada y armoniosa. En nuestra época esto se llamaría un modelo "holístico". Él percibió nuestras emociones como modos de percepción práctica que encarnaban creencias, deseos y virtudes. Se trata sentir las cosas adecuadas "en el momento adecuado, acerca de las cosas correctas, hacia las personas correctas, con el fin correcto, y de la manera correcta" (Ética a Nicómaco, 1106 d 21-23) y esto es por tanto lo que debía educarse. Nuestra época puede utilizar terminología y conceptos distintos, al haber heredado los frutos de la ilustración y numerosos avances científicos y médicos, pero en este campo el debate sigue estando tan enardecido como nunca. No existe ninguna perspectiva que pueda alegar justificadamente su derecho a la permanencia, pero al ser conscientes de la posibilidad de diferentes enfoques, al menos respetamos la individualidad de cada niño y los cambios sociales que lo rodean.

La creación de condiciones para la educación emocional y social

Existen muchos modelos para la enseñanza y la adquisición de las competencias emocionales y sociales, y destacamos sólo algunas de ellas en este volumen. Existe una gran cantidad de trabajo e investigación futura por realizar. En el trabajo con el aprendizaje social y emocional uno no puede ser dogmático porque supondría la propia derrota, de manera que aquí nada es prescriptivo, sino más bien descriptivo. Sin embargo, ya existen algunas conclusiones que se pueden extraer de la experiencia general. Por ejemplo, no puede funcionar en escuelas o aulas que estén aisladas de la familia y los padres, de manera que hay que formar nuevas relaciones donde las expectativas estén claras y se trabaje para la comprensión mutua. Esto conlleva la transparencia de propósitos, tomas de decisión perfectamente formuladas y responsables, tomar en consideración la opinión de todos los participantes y dar la bienvenida a todos los que deseen participar y asumir responsabilidades. En otras palabras, hacer de la misma escuela una comunidad de aprendizaje en la cual todos los que deseen tener la oportunidad de participar, y por lo tanto de crear valores compartidos y entendimiento que permita a las personas y a los grupos confiar unos en otros, puedan trabajar de forma conjunta. Existe, por supuesto, un riesgo inherente, de que lo que funcionó en un lugar podría no hacerlo en otro y las emociones tienen, por definición, la calidad de movimiento constante y volición impredecible. No obstante, *“Au fond de l’Inconnu pour trouver du nouveau”* –(Baudelaire: En las profundidades de lo desconocido, encontraremos lo nuevo)– es cierto para todos los procesos creativos. Enseñar y vivir feliz en una comunidad social cambiante es un arte creativo. Para trabajar en esta área de esfuerzo debemos mirarnos y desarrollarnos y no considerar a los niños como objetos a los cuales únicamente debemos proporcionar conocimientos y preceptos.

Este nuevo territorio trae consigo la posibilidad de cambiar de forma significativa el panorama educativo, dado que los investigadores tienen en cuenta la forma en la que los seres humanos interactúan entre sí, yendo más allá de las teorías puramente cognitivas sobre la naturaleza humana. El concepto de aprendizaje social y emocional debe seguir abarcándolo todo y no terminar dividido en escuelas de pensamiento antipático o en cuestiones de alegación dogmática personalizada y una etiqueta para un modelo particular; de la misma manera en que Picasso detestaba el término “Cubismo” ya que, como dijo, *“cuando inventamos el cubismo no teníamos ninguna intención de hacerlo. Simplemente queríamos expresar lo que teníamos dentro”*.

El verdadero liderazgo es un servicio que también conlleva el desarrollo emocional personal y que a veces requiere un elemento de altruismo o incluso de sacrificio. El gran educador polaco Janusz Korczak, quien se sacrificó voluntariamente junto con los huérfanos que tenía a su cargo en Treblinka en 1942, escribió: *“Encontrad vuestro propio camino. Aprended a conocer antes conocer a los niños. Es un error creer que la educación es una ciencia de niños*



Existen muchos modelos para la enseñanza y la adquisición de las competencias emocionales y sociales, y destacamos sólo algunas de ellas en este volumen. Existe una gran cantidad de trabajo e investigación futura por realizar

y *no de hombres*". En otras palabras, para trabajar con niños de forma positiva y con éxito, también debemos conocernos a nosotros mismos. Una gran parte depende de la personalidad del educador, ya sea padre o profesor. Es a la capacidad de desarrollar nuestra integridad personal a la que los niños son sensibles. Esto puede sonar radical para algunos, pero la narrativa del aprendizaje social y emocional es radical y transformadora. No buscamos tan sólo un profesor reflexivo, sino uno que obrará según el resultado de su reflexión. La persuasión es el modo menos eficaz de cambio de conducta y de actitudes. Los logros y la modelización activa son muchísimo más poderosos. La creación de un entorno afectivo en la escuela y la coherencia son bases esenciales, especialmente en una época en la que se pide a las escuelas que ejerzan un papel más parental en la sociedad y en que se exigen valores que lleven a los niños a alcanzar buenas habilidades de ciudadanía y valores constructivos.

Sin embargo, puede ser conveniente en este punto señalar que existen numerosas formas experimentales de acceder a la facultad de responsabilidad y compromiso social, incluyendo la música, la poesía, las artes visuales y el teatro. La creatividad se reconoce cada vez más como un aspecto fundamental del aprendizaje. Todos estamos en el proceso de reconvertirnos, nuestro cerebro está siempre aprendiendo y en este proceso encontramos nuestros propios caminos individualizados para la vida. Nuestras historias difieren. Esto se reconoce en el nuevo impulso en favor del aprendizaje personalizado en que los estudiantes participan y están activamente comprometidos en encontrar sus propios objetivos, diseñando sus propios planes de aprendizaje y eligiendo entre las diferentes maneras de aprender con la asistencia y apoyo correspondiente. Nada de esto puede aislarse de cómo nos sentimos acerca lo que nos rodea. Esta forma de integrar al individuo en el proceso educativo también tiene repercusiones para nuestra orientación social y expectativas democráticas. El modelo de producción en masa tradicional de la escolarización se está viendo desafiado con los avances en la comprensión de nuestra propia biología y mente.

Modelos curriculares y contextuales de la educación emocional y social

El aprendizaje social y emocional puede enseñarse como materia por derecho propio dentro

del currículo, donde los programas de clase son cuidadosamente elaborados para permitir a los niños desarrollar conscientemente sus capacidades sociales y emocionales, y contextualmente, como un elemento subyacente del currículo y de la metodología que se relaciona con la organización de la escuela como institución, con la participación de los padres y con la relación de la escuela respecto a la comunidad más amplia a la que presta servicio. Algunas escuelas con enfoques poco tradicionales han trabajado durante muchos años en un modelo integrado, ya que la escuela en conjunto intenta incorporar un espíritu de apoyo y un modelo orientado a los niños. En este contexto, el propio currículo es una narrativa significativa e interconectada paralela al desarrollo del niño. Cada aspecto de la vida escolar, como la narración de historias o contar un experimento o episodio histórico, tiene un aspecto pedagógico que ejemplifica el aprendizaje social, intelectual y emocional. Los profesores comprometen a los niños en el propio desarrollo estando preparados para comprometerse ellos mismos.

En entornos escolares más tradicionales, existe la posibilidad de una enseñanza directa. No obstante, debido a la complejidad de la tarea, existe todavía un importante debate acerca de los efectos de los currículos y de la enseñanza contextual, y existen muchas perspectivas diferentes, como se mostrará en los informes de los países que se presentan a continuación. Sin embargo existe un campo común, ya que el liderazgo escolar no puede estar aislado, sino participar y comprometerse en el proceso. Todo el entorno de la escuela es un instrumento que permite alcanzar resultados positivos. Con todo, no sólo el adulto o el mundo oficial debe dar estos pasos. Los niños también tienen que participar, ser escuchados con seriedad y sus inquietudes y personalidades han de ser respetadas. Toda la escuela significa **toda** la escuela. Los niños tienen un notable sentido de los valores y un agudo sentimiento de la justicia y de la injusticia, e incluso los bebés tienen un sentido moral. Por consiguiente, para fortalecerlo necesitan que se les escuche, porque desarrollarse emocionalmente también significa asumir responsabilidades y aprender de los errores. Además, esto significa reflexionar sobre las emociones de uno mismo y las de los demás y ser capaz de contextualizar las emociones estando capacitado para explorarlas. Los niños también pueden ayudarse entre sí de maneras que son a veces imperceptibles para los adultos y que requieren la confianza y el espacio adecuado para hacerlo. Los simples juegos suelen ser un ejercicio sobre esta habilidad, aunque el enfoque sea menos evidente.

La escuela como comunidad de aprendizaje

En el pasado, los padres podían quedar al margen de la vida escolar como si la educación fuera un jardín secreto controlado por expertos omniscientes. Actualmente, sin embargo, los profesores que se embarcan en estrategias de educación social y emocional no pueden hacerlo aislados de las circunstancias inmediatas del niño y necesitan mayores recursos de la propia

comunidad. Los profesores se enfrentan a mayores expectativas, necesidades aparentemente sin límites y enormes responsabilidades, y salvo que sean capaces de compartir este desafío vocacional con la comunidad y sepan que cuentan con su apoyo, la impresión de que les estamos pidiendo demasiado parece ser inevitable. De igual manera, el ser padres se ha convertido en una tarea cada vez más compleja a medida que desaparecen las estructuras tradicionales y se ven sustituidas por unidades familiares más reducidas y muchas veces más fluidas, por estilos de vida más móviles, por una tendencia de ambos padres a trabajar y por las presiones generales que la vida moderna impone sobre las relaciones familiares. En consecuencia, el bienestar de los niños en una sociedad rápidamente cambiante requiere que todas las agencias cooperen de manera seria y significativa. Las familias deben participar de forma adecuada en la escolarización de sus hijos, por derecho, ya que son sus primeros y principales educadores. Debe invertirse tiempo y energía para encontrar caminos para su participación positiva, y las escuelas que siguen estos caminos han descubierto que arroja dividendos de muchas formas inesperadas y contributivas. Si todos los adultos que cuidan y se responsabilizan de la educación y la enseñanza de los niños pudiesen verse a sí mismos como “co-educadores”, las barreras entre quienes tienen habilidades profesionales y quienes están en el contexto familiar podrían hacerse más permeables en beneficio de los niños. La comunidad en su conjunto puede tomar conciencia y decidir dónde puede llevar esta nueva concienciación, ejercitando un aprendizaje permanente a través de la práctica, la escucha, la búsqueda de la comprensión, de la cooperación, de la apreciación de la riqueza de la diversidad humana y de la búsqueda de objetivos comunes. Una familia que brinde apoyo es fundamental para que la mayoría de los niños tenga buenos resultados en la escuela, y en una época de numerosas familias recompuestas, la comunidad escolar puede acabar necesitando mayor sensibilidad y más habilidades en comparación con épocas anteriores que tenían mayor estabilidad. Más allá del círculo inmediato que rodea al niño, la alfabetización emocional reclama la asociación entre la familia y la escuela, porque es un vínculo determinante para el futuro del niño. Si el aprendizaje social y emocional respeta la educación de “el niño completo”, y pretende integrar todas las facetas del ser humano, entonces el entorno social, moral y natural al completo desempeñará un papel decisivo.

El desarrollo de la competencia **emocional** –aprender a regular las emociones, conductas y atención propia–, y la competencia **social**– aprender a relacionarse correctamente con otros niños y formar amistades– depende parcialmente de dos aspectos de la educación infantil. En el éxito influyen tanto la historia del niño en sus relaciones con sus cuidadores primarios y con otros niños, como la propia salud física y mental del niño. Aprender a adoptar la perspectiva de los demás se desarrolla a través de la interacción con los demás en casa, en el jardín de infancia y en la escuela. *“Se trata de importantes predictores de la capacidad de los*

niños para relacionarse con sus homólogos y con los adultos de sus vidas, aprender de forma eficaz y en último término tener éxito en la escuela".²³ Esto despunta en la etapa que atraviesa el bebé, cuando "preguntarse es la primera de las pasiones" (Descartes, 1645) y cuanto más pueda avivarse este sentido a través de la escolarización, más posibilidades habrá de permanecer abierto a nuevas experiencias emocionales y, por consiguiente, de desarrollar una comprensión empática de la vida y de los demás. El niño necesita comprender sus propios sentimientos para poder reconocerlos en los demás. Algunas emociones son más apropiadas que otras en determinadas situaciones, y la capacidad de hacer este ajuste debe aprenderse. Las emociones son el equivalente interno de los movimientos exteriores, y del mismo modo su manejo es una habilidad.

Introducir con claridad la educación emocional y social exige un replanteamiento de toda la experiencia educativa de los niños y la ponderación de prioridades. No obstante, para que la educación emocional y social sea eficaz, tendrán que encontrarse procedimientos de evaluación que nos permitan medir sus resultados sin que ello implique dificultar la aplicación de los programas de forma flexible. Esto es lo que Mannheim llamaba *perspectividad*, "la falsa idea de un punto de vista impersonal independiente debe ser sustituida por el ideal de un punto de vista esencialmente humano, que se encuentra dentro de los límites de la perspectiva humana, constantemente intentando aumentarse".²⁴ También debemos tener en cuenta desde dónde estamos mirando, además de lo que estamos mirando. Al aceptar que todo el aprendizaje conlleva un componente emocional y que vivimos en un mundo cada vez más tenso y fragmentado, donde la capacidad de cooperar se convierte en un elemento esencial para nuestra supervivencia como especie, estamos estableciendo un nuevo desafío para las escuelas y una responsabilidad redefinida para los educadores.

Conclusión

Aprender de los demás en un ámbito diverso internacional y culturalmente, tanto a través de nuestro éxito como de nuestro fracaso, es el tema central de nuestro informe. Independientemente de que seamos adultos, para elaborar este informe también hemos tenido que convertirnos en una comunidad de alumnos, reflejando los procesos que estamos intentando describir. Se trata de un campo nuevo, y como tal debe ser tratado con cierta humildad aunque esto también resulta emocionante y estimulante. Nuestra alegación es que todos podemos hacer las cosas mejor. Cuando asumimos el desafío de introducir la educación emocional y social en las escuelas, estamos proporcionando una oportunidad para que nuestros hijos sean partícipes de este aprendizaje. Necesitamos una perspectiva más amplia y profunda, ya que nuestros tiempos se enfrentan a mayores desafíos globales y nuestros hijos necesitarán habilidades mucho mayores de las que nosotros mismos poseemos. Como adultos asumimos la

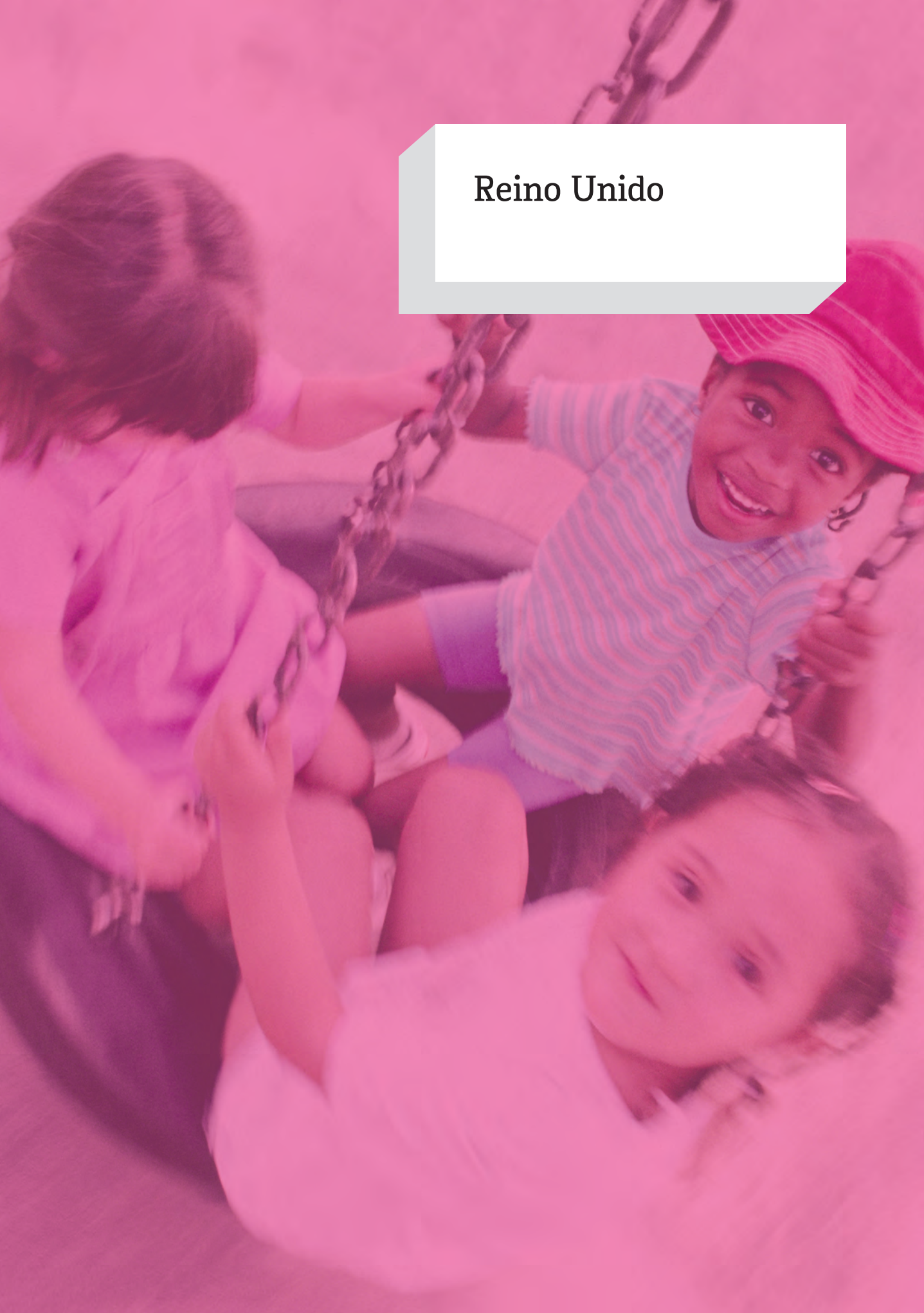
El mosaico de los siguientes capítulos conforma una fotografía de las actuales prácticas y enfoques desde perspectivas culturales y nacionales muy diversas. Se trata de un trabajo pionero, y por ello los términos utilizados para describir las experiencias son flexibles e incluso a veces poco precisos

responsabilidad de educar a las próximas generaciones y la forma que tengamos de trabajar conjuntamente determinará nuestro éxito. Si pudiéramos marcarnos un objetivo acordado común, sería el de vivir juntos en armonía con nuestros congéneres y con el mundo natural que nos rodea. ¿Dónde podemos aprender esto de forma más eficaz que cuando somos jóvenes, en nuestras propias familias, con nuestros compañeros y en los primeros años de nuestra educación y escolarización?

El mosaico de los siguientes capítulos conforma una fotografía de las actuales prácticas y enfoques desde perspectivas culturales y nacionales muy diversas, y como se trata de un trabajo pionero, los términos utilizados para describir las empresas son flexibles e incluso a veces poco precisos. No intentamos generar una imagen completa ni tampoco un libro de recetas, sino que al describir y discutir lo que ocurre en entornos muy diferentes esperamos dar impulso e inspiración a los desarrollos futuros como contribución para el bienestar de los niños. Nuestra ciencia demuestra que nuestras cabezas y nuestros corazones no están tan divididos como alguna vez creímos, e igual que nuestro mundo emocional nunca es definitivo sino que se encuentra en un estado de permanente cambio, también lo están nuestras descripciones de él. Nuestras culturas evolucionan y no son nunca estáticas, y de igual manera nuestras ideas y métodos educativos deben ser capaces de adoptar nuevas formas si realmente deseamos satisfacer las necesidades de cada niño individual.

Notas

- ¹ UNESCO (2002) *Learning Throughout Life-Challenges for the 21st Century*. Paris. p. 151
- ² Delors, J. & Draxler, A. (2001) *Defining and Selecting Competencies*. Hogrefe & Huber Göttingen. p. 214
- ³ Morin, E (2001) *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO. Paris. p. 94
- ⁴ OECD (1999) *Preparing Youth for the 21st Century*. Paris. p. 20
- ⁵ OECD (2001) *What Schools for the Future*. OECD. Paris. p. 217
- ⁶ Ibid. p. 52
- ⁷ <http://www.futureknowledge.org/background/Kronberg-Declaration.pdf/view>
- ⁸ *Freedom's Orphans* (2007) IPPR. London
- ⁹ John Dewey. (January 1897) *My Pedagogical Creed*. School Journal vol. 54
- ¹⁰ Nieto, S. (2003) *Why we teach*. New York Teachers College Press
- ¹¹ Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence*. Bloomsbury. London
- ¹² Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. Paul Chapman. London. p. 2
- ¹³ Damasio, A. (2000). *O sentimento de si - O Corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa. Publicações Europa-America. p. 62 cited by Maria do Céu Roldão in *How Useful is Imagination?* IERG Conference. Vancouver, 16-19th July 2003
- ¹⁴ LeDoux, J. (1998) *The Emotional Brain*. Weidenfield & Nicolson. London. p. 303
- ¹⁵ Schonkoff, J.P. (2004) *Science, Policy and the young Developing Child*. Chicago. cited in Zigler et al. *A Vision for Universal Preschool Education*. CUP (2006). Chicago. p. 134
- ¹⁶ Rychen, D. & Salganic, L. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and Well Functioning Society*. OECD: DeSeCo. Hogrefe & Huber Göttingen p. 2
- ¹⁷ Oatley, K & Seema, N. (1998) *Rethinking the Role of Emotions in Education*. in Olson, R. & Torrance, N. *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell. Oxford. p. 258
- ¹⁸ Macfarlane, R. (2003) *Mountains of the Mind*. Granta Books. London
- ¹⁹ Delors, J. et al (1996) *Learning: the treasure within*. UNESCO. Paris. p. 141
- ²⁰ DeSeCo (2002) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper
- ²¹ Noddings, N. (1992) *The Challenge of Care in Schools*. Teachers College Press. New York. p. 173
- ²² Noddings, N. (2003) *Happiness and Education*. Cambridge University Press. Cambridge. p. 36
- ²³ Zigler see note 15. p. 244
- ²⁴ Mannheim, K. (1936) *Ideology and Utopia*. cited in *Assessing Children's Learning*. Drummond, M.J. (1995) David Fulton Publishers. London

A photograph of three children playing on a tire swing. The child on the left is a girl with long brown hair, wearing a pink shirt, seen from the back. The child in the middle is a boy with dark skin, wearing a blue and white striped shirt and a red hat, smiling at the camera. The child on the right is a girl with dark hair, wearing a white shirt, also smiling. They are all holding onto the chains of a black tire swing. The background is a light-colored, sandy or grassy area. The entire image has a pinkish-red tint.

Reino Unido



Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido

Christopher Clouder, en colaboración con Belinda Heys

Resumen

El Reino Unido, Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte cuentan cada uno con sus propias políticas educativas. Este informe se centra principalmente en el sistema educativo de Inglaterra, donde el cuidado y la educación de los niños y adolescentes actualmente ocupa un lugar destacado en la agenda de gobierno. El programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) es una iniciativa promovida por el Gobierno y ofrecida a centros educativos en base a una aplicación voluntaria. Al menos el 60% de los centros de enseñanza primaria y el 15% de los de secundaria están actualmente utilizando este programa.

El aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional, como son la formación personal, social y sanitaria (conocida como PSHE), y la educación para la ciudadanía. Además, la promoción del bienestar emocional de los niños constituye un aspecto clave del movimiento Escuelas Promotoras de la Salud, otra iniciativa nacional que las escuelas pueden adoptar voluntaria y libremente.

Los medios de comunicación británicos habitualmente centran la atención pública en asuntos que afectan negativamente a la salud mental y a la conducta de los niños y adolescentes, tales como las presiones comerciales, los videojuegos y películas violentas, las estructuras familiares laxas y el elevado número de exámenes que a los niños de Inglaterra se les exige realizar durante su vida escolar.

Este informe incluye el estudio detallado de tres casos: un centro de enseñanza primaria en un área desfavorecida, uno de los institutos de educación secundaria piloto para la aplicación del programa SEAL, y una escuela independiente. Cada uno ha adoptado diferentes enfoques para el apoyo y promoción de las aptitudes y el bienestar social y emocional de sus alumnos.

Christopher Clouder FRSA preside el consorcio de Escuelas Waldorf-Steiner del Reino Unido y de Irlanda y es el Director Ejecutivo del Comité Europeo Educativo Steiner Waldorf, que representa a 650 escuelas Waldorf europeas en 22 países. Es co-fundador y Director Internacional de la Alianza para la Infancia, una red global que trabaja por la calidad de vida en la infancia. Es escritor de libros y artículos y un activo conferenciante que viaja por todo el mundo.

Belinda Heys, licenciada en la Universidad de Cape Town, es especialista en ciencias sociales. Es la directora de su compañía, Future Calling Limited, que se dedica a la investigación, asesoramiento y formación a personas y organizaciones del sector público y entidades sin ánimo de lucro. Sus proyectos suelen estar centrados en ámbitos que requieren estrategias para difundir el desarrollo de distintas políticas y normativas y en el desarrollo individual de técnicas de resiliencia y bienestar.

Introducción

El Reino Unido cuenta con una política educativa regionalizada, lo que significa que las naciones de Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte son, en este campo, independientes entre sí, aunque mantienen un estrecho seguimiento de lo que ocurre en cada una de ellas. Este informe se centrará principalmente en Inglaterra, donde la educación y la infancia han sido una de las principales preocupaciones durante los últimos quince años y tiene una relevancia creciente en el debate político y cultural. Durante estos años ha habido numerosas reformas y cambios de política que han dejado en su estela confusión y tensión pero que no obstante son sintomáticos de un sistema en evolución que reconoce que la complacencia sería el peor servicio que podría hacerse a los niños. Después de muchos esfuerzos realizados aún sigue existiendo una importante tasa de pobreza infantil, un deterioro percibido del comportamiento público y una escasa movilidad social. Se ha efectuado un gran esfuerzo en el desarrollo de la educación infantil desde los 5 a los 11 años para dar a los niños la seguridad y estímulos que necesitan, y este proceso se está extendiendo a otras edades.

La educación en el Reino Unido se encuentra en un estado de cambio y así lo ha estado durante más de una década. Además de contar con un plan de estudios nacional en Inglaterra, que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es el más normativo de Europa, existe un flujo constante de iniciativas que provienen del Gobierno para hacer las cosas mejor y de forma diferente. En la actualidad la educación obligatoria se extiende desde los 5 hasta los 16 años de edad, aunque el Gobierno inglés está estudiando elevar la edad máxima hasta los 18 años. La etapa de jardín de infancia y educación infantil, que el Gobierno insiste en que es un marco educativo más que un plan de estudios, continúa hasta que los niños alcanzan los siete años de

edad. La educación es obligatoria pero no la escolarización como tal, de manera que existe un fuerte y creciente movimiento hacia la escolarización en el hogar. Se estima que entre 55.000 y 140.000 (alrededor del 1%) de todos los niños en edad escolar son educados en sus hogares, lo que es legal, en la medida en que los padres garanticen que los niños reciban una educación. Aunque no han de seguir el plan de estudios nacional y no están obligados a realizar exámenes, muchos sí lo hacen. Habitualmente reciben la visita de un funcionario de la autoridad local una vez al año aproximadamente para garantizar que los niños estén progresando. Cerca de medio millón de niños en edad escolar, el 7,5% del total de 8,2 millones de alumnos de las 25.200¹ escuelas subvencionadas e independientes de Inglaterra, están matriculados en centros de educación privada donde los padres asumen todo el coste de las matrículas. Estas escuelas tienen libertad para seguir su propio plan de estudios, aunque están sujetas a inspecciones periódicas. Las escuelas privadas normalmente se conocen como escuelas independientes o “públicas”. Los centros financiados por el estado se conocen como centros subvencionados y se dividen en los de enseñanza primaria y secundaria, cuya transición se realiza a los 11 años de edad en Inglaterra y a los 12 en Escocia. Según la nueva legislación se están creando nuevos centros educativos independientes con financiación estatal, que se conocen bajo el nombre de academias. Éstas cuentan con una mayor flexibilidad respecto al plan de estudios, y se les permite especializarse en temas propios. A cambio se espera que beneficien a la comunidad del centro escolar en general prestando servicio a las áreas más desfavorecidas educativamente.

A través de los años se ha ido poniendo un énfasis cada vez mayor en la realización de pruebas como forma de mejorar los niveles académicos y actualmente se calcula que los niños en Inglaterra deben realizar un examen

o prueba de alto perfil prácticamente cada año de su vida escolar², la mayor cifra de todo el mundo. Hay una reacción en aumento contra la cultura de los exámenes sin fin entre los profesores, sus sindicatos y los educadores en general, de manera que tanto las prescripciones del plan de estudios nacional como la cantidad de exámenes que llevan aparejados están siendo gradualmente dismi-

y en el juego” y desde entonces ha abolido las SATS con 11 y 14 años, así como también las tablas de calificaciones escolares. El Ministro de Educación de Gales insiste en que el desarrollo personal y social constituirán elementos clave en el nuevo plan de estudios que se introducirá en 2008 y que todas las escuelas galesas recibirán orientación sobre educación emocional antes de dicha fecha.

A través de los años se ha ido poniendo un énfasis cada vez mayor en la realización de pruebas como forma de mejorar los niveles académicos. Actualmente se calcula que los niños en Inglaterra deben realizar un examen o prueba de alto perfil prácticamente cada año de su vida escolar, la mayor cifra de todo el mundo, lo que ha originado una reacción en aumento contra la cultura de los exámenes sin fin entre los educadores en general

nuidas. Esta práctica de evaluación continua a través de exámenes es considerada, en algunos lugares, como una fuente de estrés y sus críticos la llaman “educación por números”. Una investigación independiente, The Primary Review (2007)³, realizada en torno al sistema de educación primaria inglés expresó una profunda preocupación acerca de la presión existente sobre los jóvenes, los profesores y las familias provocada por la realización de exámenes nacionales a edades de 7 y 11 años. Se consideraba que contribuían a generar una visión del mundo y de sus problemas contemporáneos que contribuía a “... una ansiedad omnipresente sobre los contextos educativos y sociales actuales ... y un mayor pesimismo acerca del mundo en el que crecen los niños de hoy día.” Sin embargo la Asamblea Galesa abolió las pruebas de evaluación estándar (SATS) a los 7 años de edad en 2001 para “centrarse más en las aptitudes sociales

En Inglaterra el ministerio que anteriormente se denominaba Ministerio de Educación y Capacitación (Department of Education and Skills) se ha dividido recientemente en dos, de manera que actualmente existe un Ministerio de Infancia, Escuelas y Familias (DCSF) y otro aparte que recibe el nombre de Ministerio de Innovación, Universidades y Capacitación, que es responsable de la educación superior. Las razones de este reciente cambio son que el cuidado y la educación de los niños requieren el mayor nivel de representación política a título propio y que todo lo que tiene repercusión en ellos debe considerarse interrelacionado. Además, el Ministerio de Sanidad aún tiene su propio programa para la infancia con iniciativas tales como el NHSS – Estándar Nacional de Escuelas Sanas, que se apoya en el enfoque de las escuelas promotoras de la salud (Health Promoting School) de hace veinte años aproximada-

mente, iniciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Al mismo tiempo han surgido nuevos departamentos gubernamentales, esto refleja la importancia que han adquirido los niños y la educación en la conciencia nacional en un período de tiempo relativamente breve y la elevada importancia que se concede actualmente a estas cuestiones en términos de presupuesto estatal. En este contexto han emergido las ideas de aprendizaje social y emocional y están siendo llevadas a la práctica a un ritmo constante.

Educación emocional y social en Inglaterra

El rol cambiante de los centros educativos

El Secretario de Estado para la Infancia, las Escuelas y las Familias, un alto cargo ministerial, anunció oficialmente (en agosto de 2007) que todas las escuelas estatales de Inglaterra contarían con la oportunidad de recibir apoyo para desarrollar las aptitudes sociales y emocionales de todos sus alumnos, utilizando el programa “Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje” (Social and Emotional Aspects of Learning) (SEAL). SEAL es descrito como un enfoque global de la promoción de las aptitudes sociales y emocionales que respalda el aprendizaje eficaz, la conducta positiva, la asistencia regular, la eficacia del personal docente y la salud y bienestar emocional de todos aquellos que aprenden y trabajan en los centros educativos. Junto con esta iniciativa en diciembre de 2007 se lanzó oficialmente el Plan para la Infancia, que lleva este modelo un poco más lejos. En vista de los nuevos desafíos a los que se enfrentan los niños y jóvenes que viven en un mundo constantemente cambiante se prevé un “nuevo papel para las escuelas en sus comunidades”. Su objetivo es el de mejorar todos los aspectos de la salud infantil, desarrollar una estrategia nacional para el juego construyendo más patios de recreo, parques de juego supervisados y centros juveniles, y ampliar el cuidado infantil en las comunidades menos favorecidas. Las pruebas comenzarán a centrarse en

“etapas y no en la edad” ya que se reconoce que no todos los niños se desarrollan a la misma velocidad, aunque aún no está clara la manera en la que se implementarán dichos cambios. Este modelo también está diseñado para garantizar una nueva relación entre los padres y la escuela. Por otro lado, existen varias propuestas diseñadas para proporcionar a todos los estudiantes al menos cinco horas de actividades culturales por semana. La reciente política gubernamental refleja un cambio de orientación y de punto de vista hacia el desarrollo del bienestar de los niños y jóvenes. La última de estas actuaciones ha sido el encargo del Secretario de Estado para la Infancia, las Escuelas y las Familias de efectuar una revisión del plan de estudios de primaria para centrarse expresamente en “el desarrollo del niño como un todo y en su nivel de logros”, sobre la base de que “*las capacidades personales, sociales y emocionales están estrechamente relacionadas con los logros educativos, el éxito en el mercado laboral y el bienestar de los niños.*” Subyacente a todos estos planes se encuentra la Ley de Infancia y el programa “Cada niño importa” (Every Child Matters) (2003), que reconocen la necesidad de cada niño de gozar de salud, tener seguridad, disfrutar de su niñez, realizar una contribución positiva y alcanzar un nivel de bienestar económico. Paralelamente a ello crece la conciencia sobre el impacto en la conducta de los alumnos y su implicación en la enseñanza y el aprendizaje, así como la importancia de desarrollar el bienestar emocional entre el personal docente y los alumnos en las escuelas, no sólo para incrementar los resultados académicos y mejorar la conducta, sino también para proporcionar a los jóvenes las aptitudes necesarias para participar e integrarse positivamente en la sociedad.

En 2006, el Grupo de Revisión sobre Enseñanza y Aprendizaje 2020 elaboró un informe sobre el modelo de aprendizaje personalizado en las escuelas para el año 2020. El informe llamaba la atención sobre la necesi-

dad de que las escuelas garanticen que los jóvenes sean capaces de desarrollar capacidades y actitudes valoradas por las empresas, tales como saber trabajar en equipo, ser capaces de comunicarse de forma eficaz y ser flexibles ante las dificultades. Además, una de las recomendaciones clave de un informe reciente elaborado por el Instituto de Investigación sobre Políticas Públicas (“Institute for Public Policy Research”) (IPPR)⁴ sobre la ‘situación de la juventud’ era dar un mayor en-

Educación para la Ciudadanía

Resistencia y capacidad de recuperación

En la siguiente sección se presentarán los diferentes enfoques de la educación social y emocional aplicados en Inglaterra. Uno de los enfoques que está siendo probado es el que se desarrolla a través del concepto de resistencia y capacidad de recuperación, donde se les enseña a los niños a pensar de forma optimista, a empatizar con los demás

El Plan para la Infancia, en vista de los nuevos desafíos a los que se enfrentan los niños y jóvenes que viven en un mundo constantemente cambiante, prevé un “nuevo papel para las escuelas en sus comunidades”. Su objetivo es el de mejorar todos los aspectos de la salud infantil y desarrollar una estrategia nacional para el juego. Las pruebas comenzarán a centrarse en “etapas y no en la edad” ya que se reconoce que no todos los niños se desarrollan a la misma velocidad, y se quiere garantizar una nueva relación entre los padres y la escuela

foque a la mejora de la enseñanza y al aprendizaje en las áreas de desarrollo de las aptitudes personales y sociales. Este cambio de política refleja una creciente conciencia de que el desarrollo personal, emocional y conductual de los alumnos no sólo apoya su aprendizaje ‘basado en materias’ dentro de las aulas sino que también lo complementa. El informe reconoce también que los alumnos necesitan aprender y que se les enseñen las conductas más apropiadas frente a situaciones particulares, tanto como aprender, por ejemplo, la función aritmética adecuada para resolver un problema.

y a desarrollar estrategias para manejar los problemas y las situaciones de la vida cotidiana. Las lecciones sobre resistencia y capacidad de recuperación se están impartiendo en 21 centros de enseñanza secundaria de todo el país durante un período de prueba de tres años en el marco del plan de estudios de educación personal, social y sanitaria (PSHE) y de ciudadanía (que es a su vez parte del Plan de Estudios Nacional). El PSHE, que incluye una diversidad de temas, desde el bienestar económico y las capacidades financieras hasta el sexo y las relaciones, es ya un elemento establecido en las escuelas y los profesionales están actualmente explorando cómo su práctica se

relaciona con el nuevo interés por la alfabetización emocional. Desde septiembre de 2002 cada escuela debe impartir una clase llamada Ciudadanía. En el Reino Unido, la idea de ciudadanía como ‘personas que coexisten en una sociedad se expresa en el documento consultivo “Educación para la Ciudadanía en Escocia”, publicado por Learning and Teaching Scotland, de la manera siguiente: *“La ciudadanía implica el disfrutar de derechos y ejercer responsabilidades en diferentes tipos de comunidades. Esta manera de considerar la ciudadanía incorpora la idea específica de participación política por parte de los miembros de un estado democrático. Además incluye la idea más general de que la ciudadanía implica una serie de actividades de participación, no todas abiertamente políticas, que afectan al bienestar de las comunidades. (...) La ciudadanía trata sobre la toma de decisiones y elecciones informadas, y de emprender acciones, individualmente y como parte de procesos colectivos.”*

La relación entre la educación para la ciudadanía y el programa PSHE es muy estrecha, según se ve en el programa de estudio de PHSE de un instituto de educación secundaria (Ivy Banks, Lancashire), por ejemplo, que indica:

- **7º Curso** Adaptación a la escuela, deberes y establecimiento de objetivos, pubertad, drogas/elecciones, acoso, alimentación saludable y seguridad, derechos y responsabilidades de los niños, seguridad personal y educación sexual.
- **8º Curso** Toma de decisiones (que incluye el absentismo escolar, el abuso de alcohol y de otras sustancias), amistades, familia, enfrentamiento a pérdidas.
- **9º Curso** Prejuicios (que incluye racismo, discapacidades, estereotipos

y sexualidad), sexo y relaciones (incluye la anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual y embarazo adolescente), carreras y elección de opciones, gestión del dinero, derechos de los animales y planificación para el 10º y 11º curso.

- **10º Curso** Educación sobre drogas, experiencia laboral y política y criminalidad.
- **11º Curso** Carreras y preparación para salir de la escuela, trabajo para el registro nacional de resultados (*National Record of Achievement*), hogar y vivienda, sexo y relaciones.

Escuelas promotoras del bienestar (“Health Promoting Schools”)

El *Estándar Escolar Sanitario Nacional* (NHSS) es un antiguo programa que incluye la promoción del bienestar emocional como parte de la red global de Escuelas Promotoras del Bienestar, teóricamente ideada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Se estima que 3,7 millones de niños, prácticamente la mitad de todos los niños en edad escolar y los jóvenes de Inglaterra asisten a alguna “escuela saludable”. Weare (2004) indica que este enfoque cuenta con 12 criterios que debe cumplir una escuela promotora de la salud, 3 de los cuales están directamente relacionados con el bienestar social y emocional:

- Promoción activa de la autoestima de todos los alumnos, demostrando que cualquiera puede realizar una contribución a la vida escolar.
- Desarrollo de buenas relaciones entre el personal docente y los alumnos en la vida diaria de la escuela
- Aclaración al personal docente y a los alumnos sobre los objetivos sociales de la escuela

- Añade que en su opinión hay otros cinco criterios que tienen también una relación directa:

- El desarrollo de vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad

- La promoción activa de la salud y el bienestar del personal docente de la escuela

- La consideración del papel del personal docente como ejemplos para los temas relacionados con la salud

- La identificación del potencial de los servicios especializados de la comunidad para el asesoramiento y apoyo en la educación sanitaria

- El desarrollo del potencial educativo de los servicios de salud del centro más allá de las revisiones médicas rutinarias para apoyar activamente el programa de estudios

En Inglaterra se concede mucha independencia a los centros de enseñanza en base a sus métodos, y tienen la posibilidad de seguir cualquier programa de educación social y emocional que consideren adecuado. Muchos diseñan sus propias herramientas de trabajo en cooperación con otros organismos, lo que, evidentemente, constituye parte integrante de ser una comunidad social y emocionalmente educada. Tres ejemplos de esto son:

La escuela de enseñanza primaria West Kidlington, que cuenta con un currículum elaborado en torno a 22 valores, desde el “respeto” a la “simplicidad”.

La organización benéfica Beatbullying indica que *“El enseñar a los niños inteligencia emocional constituye un elemento central para la prevención con éxito de las conductas de acoso a lo largo de toda nuestra vida”*

y que las escuelas de enseñanza primaria donde se ha implantado el programa de prevención del acoso han observado una reducción media del 40% en estas situaciones. (BBC 3/5/2007).

El programa estadounidense Pen Resiliency Project (PRP) ha tenido una influencia particularmente notable en el Reino Unido, formando a cientos de profesionales durante los últimos diez años. Utiliza una combinación de cursos, juegos de rol y otras actividades para mostrar a los profesores cómo aplicar ideas conceptuales extraídas de la teoría social y cognitiva en sus aulas y en el mundo que las rodea. En 11 evaluaciones de su repercusión hasta ahora se ha demostrado que reducen las tasas de depresión juvenil a la mitad y la mala conducta hasta en un 30%.

SEAL: Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje

De forma gradual durante los últimos seis años las ideas acerca del aprendizaje social y emocional han ido penetrando en el sistema, aunque en términos económicos no está claro cuántos recursos invertirá el Gobierno en él. El método encargado y diseñado por el Departamento para la Infancia, las Escuelas y las Familias (DCSF) y puesto a disposición de los centros educativos se llama SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) conocido durante un tiempo en los sectores de enseñanza primaria y secundaria como SEBS (Capacidades sociales, emocionales y conductuales). Desde el principio, no se pretendía que el SEAL fuese un programa centralmente impuesto sino que proporcionase un marco y orientación para apoyar a las escuelas en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales para sus alumnos teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada una. A los centros se les está proporcionando ejemplos totalmente basados en la comunidad escolar con el apoyo de publicaciones, asesores especiales y cursos de desarrollo profesional para los profesores en prácticas. SEAL

(Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) comenzó en los centros de enseñanza primaria, y ahora está disponible también en los de enseñanza secundaria. Los aspectos que cubre son la autoconciencia, el manejo de sentimientos, la motivación, la empatía y las aptitudes sociales.⁵ La movilidad social parece encontrarse en un estado de estancamiento, según un informe sobre cambios recientes en la movilidad intergeneracional en Gran Bretaña, que concluyó que si no se producía una mejora iría acompañado de una mayor incidencia de la desigualdad educativa.⁶ Esta falta de movilidad tiene ramificaciones en el sentido de que extiende el ciclo de privación, reduce la oportunidad de bienestar para una parte considerable de la comunidad y reduce también la fe de los niños en su futuro y sus aspiraciones. La diferencia entre cómo los niños de familias ricas y los de familias con menos recursos experimentan la socialización tiene efectos negativos a largo plazo sobre la cohesión social.

Uno de los arquitectos de este cambio potencialmente espectacular en la práctica educativa ha sido la profesora Katherine Weare, de la Universidad de Southampton, cuyas dos publicaciones, “Developing the Emotionally Literate School” (2004)⁷ y “What Works in Developing Children’s Emotional and Social Competence and Wellbeing?” (2003)⁸ se han convertido en trabajos de referencia sobre esta práctica en el Reino Unido.

En ellas se realiza un meta-análisis de las principales revisiones sistemáticas en esta área, y se concluye que los programas más prometedores tienen las siguientes características comunes:

- Incluyen modelos y programas de enseñanza y aprendizaje explícitos que desarrollan capacidades, actitudes y conductas clave en los alumnos y en el personal docente.

- Adoptan un enfoque escolar global y remiten al trabajo existente en los centros educativos, incluyendo especialmente el fomento de la buena conducta y el aprendizaje sólido.

- Involucran a los padres y a la comunidad.

- Cuentan con el apoyo de organizaciones externas, con las cuales trabajan de manera coherente y coordinada.

- Son coherentes y están bien planificados.

- Duran muchos años, y no esperan resultados instantáneos.

- Comienzan a edades tempranas, en la escuela primaria o incluso infantil.

- Fomentan climas apropiados –que promuevan relaciones cordiales–, estimulan la participación, desarrollan la autonomía de los alumnos y del profesor y promueven una mayor claridad acerca de los límites, las reglas y las expectativas reales.

- Promueven la competencia y el bienestar emocional y social de los profesores y facilitan un adecuado desarrollo del personal docente.

De aquí que la política que representa el SEAL no constituya un programa prescriptivo que pueda ser elaborado, duplicado y posteriormente imitado en diferentes instituciones o culturas, sino un proceso de desarrollo continuo.

El primer estudio de viabilidad del actual programa SEAL (Weare & Gray 2003) se completó en 2003 y constituye el fundamento para su implementación e investiga-

Durante los últimos seis años las ideas acerca del aprendizaje social y emocional han penetrado en el sistema, aunque en términos económicos no está claro cuántos recursos invertirá el Gobierno. El enfoque puesto a disposición de los centros educativos se llama SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje). No se ha pretendido que SEAL sea un programa centralmente impuesto sino que proporcione un marco y orientación para apoyar a las escuelas en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales de los alumnos teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada una

ción. Es interesante destacar que fue efectuado por la Unidad de Formación Sanitaria de la Universidad de Southampton y cubría tanto temas de salud como de escolarización. El informe resume los beneficios derivados del aprendizaje social y emocional identificados como resultados esperados en la literatura de investigación, a través de experiencias de campo y entre cinco autoridades locales que encabezaban el trabajo en esta área. Dichos resultados incluyen:

- Mayor éxito educativo,
- Mejoras en la conducta,
- Mayor integración,
- Mejor aprendizaje,
- Mayor cohesión social
- Mejoras en la salud mental.

El primer informe de evaluación provisional se publicó en 2006. En 2008 habrá una evaluación del trabajo en grupos pequeños del programa SEAL de primaria y en 2010 se publicará una evaluación del programa SEAL de enseñanza secundaria se publicará en 2010. La idea inicial era concentrarse en la educación primaria para niños de 4 a 11 años de edad. En el momento de su elabora-

ción el 60% de todas las escuelas de enseñanza primaria (de las cuales hay alrededor de 17.500) han adoptado el programa SEAL y el 20% adicional se espera que lo hagan dentro del año académico 2007/8.

En parte como respuesta al éxito del SEAL de primaria, se ha diseñado un programa especial para centros de enseñanza secundaria⁹ que se ha implantado con éxito en 60 centros. El programa actualmente se está implantando en entre el 15% y el 20% de los centros de enseñanza secundaria, de un total de 3.300, con la esperanza de que cada uno que lo desee se incluya hacia 2011. En términos educativos esto representa un cambio extraordinariamente rápido y espectacular, considerando que la adopción del programa SEAL por parte de los centros no es obligatoria sino enteramente voluntaria.

El manual de Orientación del Programa SEAL para Enseñanza Secundaria¹⁰ dirigido a los centros se ha elaborado de acuerdo con la experiencia de dos años obtenida en las escuelas primarias y en el centro de secundaria piloto y destaca las tareas de implementación derivadas de esta experiencia:

- Crear una visión clara y compartida de la importancia, los propósitos y los resultados de la puesta en práctica del método SEAL incorporando a todos los miembros de la comunidad escolar;
- Identificar y celebrar lo que la escuela está realizando correctamente para promocionar las aptitudes sociales y emocionales, lo que podrían reforzar y lo que podrían introducir;
- Revisar el currículo que se oferta actualmente e identificar dónde se están promocionando las aptitudes sociales y emocionales, considerando la manera en que podría incrementarse este aprendizaje;
- Considerar lo que otros centros están haciendo en este ámbito y qué puede aprenderse de ellos;
- Trabajar con miembros de la comunidad escolar para crear una visión compartida del papel y la importancia de las aptitudes sociales y emocionales dentro de la comunidad escolar;
- Identificar a los individuos y grupos apropiados para liderar la aplicación de SEAL tanto a nivel estratégico como operacional;
- Planificar las acciones y registrarlas en el plan de desarrollo escolar;
- Concienciar de la importancia de las aptitudes sociales y emocionales, enfatizando los vínculos con los procesos a nivel de toda la escuela, por ejemplo mejoras escolares, enseñanza y aprendizaje, elevación de estándares, incremento en la igualdad de oportunidades, valoración de la diversidad y aumento de la inclusión;

- Identificar las necesidades de desarrollo del personal docente, planificación y desarrollo profesional para todo el personal, utilizar una variedad de estrategias incluyendo la formación para toda la escuela, tutoría por parte de estudiantes, estudios y preparación individual o en grupo;
- Adaptar, modificar y desarrollar el currículo para garantizar que fomente las aptitudes sociales y emocionales de manera sistemática, coherente y global, satisfaciendo las necesidades de todos los alumnos;
- Considerar las implicaciones más amplias de la introducción del modelo SEAL: revisar, adaptar y modificar las políticas según sea necesario;
- Involucrar a los alumnos, el personal docente, los padres y los cuidadores;

El programa SEAL de enseñanza primaria se centra particularmente en un plan de estudios sugerido, con material de apoyo sobre la implementación a nivel de toda la escuela. En el programa SEAL de enseñanza secundaria el énfasis se ha puesto en crear el entorno adecuado para apoyar el desarrollo de las aptitudes sociales y emocionales de los alumnos. Además de los materiales disponibles, los profesores y los propios centros desarrollan continuamente el currículo y los planes lectivos. Es importante que el programa esté apoyado por una dirección y un grupo gestor comprometido que sean capaces de introducir y sostener el programa. Estos centros están apoyados por sus autoridades educativas locales y proporcionan un ejemplo para otros.

Es un hecho que la introducción de SEAL en la educación secundaria supondrá un desafío mucho mayor que en primaria debido a la presión por obtener buenos resul-

tados a través de exámenes y a la tradición de enseñanza de asignaturas y especialización del profesorado. Existe la tendencia en los profesores de secundaria a centrarse en las materias que están enseñando en lugar de hacerlo en el desarrollo de todo niño o joven. Por el momento no existe ninguna intención de introducir competencias SEAL en ningún régimen de exámenes ya que su única intención es la de apoyar y fortalecer a los alumnos. Se espera tanto de los profesores como de los estudiantes que participen en este proceso formativo ya que los hechos que se produzcan a través del programa SEAL a la larga afectarán profundamente a las relaciones del centro también con los padres. Lo que es esencial es el entorno global escolar en el que el programa SEAL puede funcionar y que exista el apoyo suficiente para todos los involucrados.¹¹ Los profesores y los estudiantes se convierten en alumnos por igual. Los coordinadores del programa y los profesionales que lo ponen en práctica trabajan codo a codo y se ayuda al personal docente a adquirir capacidades nuevas y creativas. Cada escuela decide lo que se adapta mejor a su situación particular. Los materiales de aprendizaje se están suministrando ya y se están desarrollando para intervalos de edad sucesivos, se está celebrando conferencias por todo el país y los medios de comunicación están siguiendo el debate con intensidad.

La rápida difusión del programa SEAL de enseñanza primaria se ha producido mediante una forma de difusión fractal y los distintos grupos de escuelas están cooperando a medida que los mismos profesores encuentran cooperación entre ellos. Se forma a asesores para trabajar con los profesores y un consejo asesor compuesto por alrededor de 25 especialistas en el campo del aprendizaje social y emocional, orienta académicamente a los equipos de dirección y al equipo SEAL del departamento. El terreno había sido además parcialmente preparado por organizaciones

no gubernamentales, como Antidote,¹² que ha difundido durante muchos años la necesidad de tomarse en serio el aprendizaje emocional. Mirando al futuro, estas innovadoras prácticas tienen implicaciones para la formación del profesorado, -tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional continuado- que aún no se han asumido, y los profesores necesitarán contar con buenas herramientas para aprovecharlas de manera reflexiva, (la inteligencia reflexiva es la capacidad de tomar conciencia de los propios hábitos mentales y trascender los patrones de pensamiento limitados, e implica también reflexionar sobre las emociones y la conducta). Se trata de una competencia necesaria para que un profesional trabaje con SEAL de forma fructífera. Este modelo permite a los niños responsabilizarse de ellos mismos y de su propio aprendizaje, convertirse en personas con autoconfianza y en ciudadanos responsables. Aprender a enseñar un programa SEAL debería por tanto, sensibilizar a los profesores para que puedan identificar tempranamente los problemas emocionales y mentales y remitir a los niños a los especialistas apropiados.

Es de prever que artes, como el teatro y la música, puedan representar un papel cada vez más importante en la escuela y dejen de ser sólo actividades periféricas impartidas en pequeños espacios dentro de la estructura del Plan de Estudios Nacional, considerándose como algo esencial en el desarrollo saludable de los niños. La autoridad supervisora de la calidad y los currículos (Quality and Curriculum Authority) (QCA) ha lanzado un nuevo currículo para las escuelas de enseñanza secundaria a la luz de este cambio de orientación. Las dimensiones intracurriculares de este nuevo programa incluyen: la identidad y diversidad cultural, la participación en la comunidad, la creatividad y el pensamiento crítico. El objetivo del programa SEAL consiste en promover la salud emocional de los alumnos a través del desarrollo de sus aptitudes emocionales y sociales.

Los inspectores escolares (Ofsted) están cada vez más convencidos de su valor. En su último informe (*Developing Social, Emotional and Behavioural Skills in Secondary Schools*. Julio 2007)¹³ concluyeron, –de acuerdo con el estudio realizado de un proyecto piloto implantado en 11 escuelas de enseñanza secundaria, tras haberse ejecutado en 54 escuelas de seis demarcaciones en 2005–, que:

“el programa ha sido igualmente fructífero en los contextos difíciles de las escuelas de bajo rendimiento académico que en las de mayor rendimiento ubicadas en zonas más acomodadas; la calidad de la dirección más que el contexto del centro ha sido el principal factor que explica los éxitos alcanzados ... Al cabo de cinco trimestres, el efecto más notable en las escuelas piloto se produjo en la actitud de los profesores hacia la idea del programa y en su comprensión de cómo desarrollar sistemáticamente las aptitudes que necesitaban sus alumnos dentro de las clases impartidas. Como resultado se observaron mejoras notables en algunas capacidades de los profesores para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y conductuales de los niños. Donde el programa fue más efectivo, los profesores ajustaron sus métodos de enseñanza para tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos dentro del currículo o en una serie de asignaturas. Como resultado, los estudiantes trabajaron mejor en equipo, fueron capaces de reconocer y articular sus sentimientos de manera más eficaz y mostraron un mayor respeto por las fortalezas y diferencias de los demás. En particular su flexibilidad –la capacidad de hacer frente a los desafíos y los cambios– también mejoró.”

El objetivo del programa era ayudar a los profesores a desarrollar las aptitudes de los alumnos en cinco áreas:

- Autoconciencia
- Manejo de los sentimientos
- Motivación
- Empatía
- Formación de relaciones positivas

La información de los centros participantes se estudió en la Universidad de Sussex y reveló una impresión positiva respecto al funcionamiento emocional y social de los alumnos. Una vez experimentado, el programa se incorporó rápidamente a los procedimientos de los centros, y su mayor impacto se observó en la actitud de los profesores. Tuvo menos éxito allí donde éstos declararon no haber contado con la orientación necesaria o cuando no habían comprendido la filosofía subyacente.

En este informe se ofrecen algunos ejemplos de lo que debería ser una buena práctica:

Durante una clase de matemáticas con bajos resultados, el profesor continuamente se centraba en aspectos de los sentimientos de los alumnos acerca de su trabajo, diciendo, por ejemplo: ‘Puedo ver por algunas de vuestras expresiones que esta parte os ha producido ansiedad. No os preocupéis si lo veis confuso: si es así, modificaré la parte principal de la lección para hacerla menos difícil.’ Esto fue muy efectivo a la hora de crear una atmósfera en la cual los alumnos se sintiesen animados a reconocer y aceptar su ansiedad de manera que pudieran recibir algún apoyo. Al final, el profesor pidió a los alumnos que revisaran sus sensaciones acerca de cada parte de la lección, proporcionándoles algunas preguntas escritas y un vocabulario que podrían utilizar,

como 'sentirse con más confianza', 'brillante' y 'preocupado'. Los alumnos se tomaron esta actividad con seriedad y fueron capaces de expresar qué les había parecido la clase el inicio y al final; por ejemplo 'Estaba muy preocupado sobre estas ecuaciones al principio pero mi confianza aumentó durante la clase ya que me di cuenta de

bó incluso con una situación de suspense, lista para la siguiente clase.

Este cambio de perspectiva para desarrollar aquello que funciona en las aulas y que es apropiado para la edad de los alumnos, a pesar de la falta de datos básicos, está comenzando a afectar a la política educativa en todo el Reino Unido y ejemplos de este informe

La estimulación, la inspiración y el convencimiento son las técnicas elegidas para dar a conocer el programa SEAL. Casi puede hablarse de una revolución en cuanto a su implantación. Se están abriendo nuevas áreas de actividad escolar cuyos efectos aún están por verse. No obstante existe un compromiso firme detrás de SEAL y de la idea de que por el bienestar de los niños deben producirse cambios radicales

que podía hacerlas, aunque es difícil.' En una clase de historia extraordinaria, el profesor desarrolló muy bien la motivación y flexibilidad de sus alumnos. Mediante la tarea de resolver un 'misterio de asesinato', acumuló suspense e intriga. Los alumnos quedaron cautivados y, consiguientemente, su concentración fue excelente e incluso los alumnos que algunas veces tenían problemas para concentrarse se aplicaron durante la clase en una tarea que implicaba observación cuidadosa y atención, así como también cooperación. La flexibilidad se desarrolló especialmente bien puesto que no se les dio a los alumnos la solución al inicio de la clase: las tareas de cada uno se explicaron de forma clara y cuidadosa, pero la 'imagen completa' no se desveló hasta el final. La sesión aca-

como el siguiente, están inspirando nuevas empresas con el patrocinio del Gobierno. En otro colegio, el director creía firmemente en el desarrollo de las aptitudes sociales, emocionales y conductuales de los alumnos y puso énfasis al principio en la mejora del espíritu escolar, utilizando como apoyo los materiales sobre aptitudes sociales, emocionales y conductuales. La propia evaluación de la escuela durante el quinto trimestre del programa piloto indicó algunas mejoras trascendentales:

- Una mejor atmósfera
- Menos peleas en la escuela
- Mayor cortesía y respeto y mejores relaciones entre los equipos de trabajo y los alumnos
- Un menor número de expulsiones por conducta grosera y agresiva y menores destrozos y graffiti.

La estimulación, la inspiración y el convencimiento son las técnicas elegidas para dar a conocer el programa SEAL. Casi puede hablarse de una revolución en cuanto a su implantación. Se están abriendo nuevas áreas de actividad escolar, cuyos efectos aún están por verse. No obstante existe un compromiso firme detrás de SEAL y de la idea de que por el bienestar del bienestar de los niños deben producirse cambios radicales. El gesto al alcance de las escuelas y los profesionales es que *“esto existe y puedes formar parte de ello.”* La salud y el bienestar emocional de los niños se perciben crecientemente como un elemento vital de la escolarización al igual que las destrezas académicas y cognitivas. El arte de la enseñanza no considera únicamente lo que impartimos sino también cómo lo hacemos; dentro del programa SEAL la idea es que toda la comunidad escolar participe activamente en el proceso. Este principio se reconoce por ejemplo en los documentos normativos de las autoridades escolares locales, como los de Halton, una zona desfavorecida de Merseyside.

Sistemas escolares para la promoción de la conducta positiva

La conducta positiva se ve reforzada sistemáticamente y los docentes modelan un comportamiento apropiado en sus interacciones entre ellos y con los propios niños. La escuela imparte el currículo SEAL, donde los alumnos aprenden las capacidades de autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía así como aptitudes sociales. Las asambleas SEAL celebran estas aptitudes cada mitad de trimestre y a los niños se les proporciona un estímulo positivo y reconocimiento específico cuando demuestran conductas positivas. El uso de “Tiempo R” (R Time) en reuniones matinales cuatro días por semana además del tiempo dedicado a impartir SEAL refuerza las oportunidades de practicar aptitudes necesarias para desarrollar relaciones positivas. “Tiempo R” es un programa estructurado para escuelas que desarrolla relaciones positivas

entre los niños a través de un proceso sencillo llamado “emparejamiento aleatorio” conjuntamente con actividades interesantes, no amenazantes y fácilmente realizables para niños desde el jardín de infancia hasta 7º curso. A través del currículo de PSHE los derechos fundamentales de todos los integrantes de la escuela también se refuerzan. Los compañeros de juego y los líderes apoyan la conducta positiva en el patio y en la hora de la comida y recompensan las mismas conductas. Los profesores y otros adultos adoptan una manera positiva y empática tanto al responder a los niños como en su propio trato. Se otorgan recompensas sistemáticamente, con un saldo de al menos un quintuple más de recompensas otorgadas cada semana que castigos.

El Gran Autobús Rojo

El sector creativo también está realizando una contribución a las escuelas poniendo a su disposición pequeñas compañías de teatro con efectos positivos. También en esta parcela se ven ya signos alentadores. Un ejemplo de ello sería el Gran Autobús Rojo (Big Red Bus), apoyado por el programa Government’s Creative Partnerships. El autobús visita los patios de recreo acompañado de dos actores, quienes ya han recibido información sobre los problemas particulares del colegio por parte de los profesores. Los actores estimulan las interacciones con los alumnos para observar estos problemas de forma conjunta y los propios profesores pueden sacar conclusiones en un segundo plano. En una ocasión, representaron una escena en el piso superior de un autobús londinense, que había entrado en el patio escolar, donde cualquier pequeña disputa puede crecer hasta convertirse en algo mucho más grave, como pudieron ver los niños que se habían sentado en el autobús. Los niños representaron luego episodios similares y se les pidió que proporcionasen conclusiones alternativas para calmar la situación. A todas las sugerencias se les ofrece un espacio de representación y tiempo de pre-

paración en la escuela al igual que en sus clases de arte, escritura y teatro, las cuales están directamente relacionadas con su experiencia en el autobús. La percepción de los profesores fue que esto en gran medida mejoró la conducta social en los patios y que cuando surgían tensiones entre los niños, el recordatorio de “¿Qué ocurrió en el gran autobús rojo?” era suficiente para destensar la situación. Las mejoras en la conducta pueden verse como carentes de base científica o incluso como el resultado del deseo optimista de los profesores, pero sin embargo es muy probable que las mejoras observadas en las relaciones en el colegio a través de un enfoque tan artístico y colaborativo se produjesen efectivamente y que causasen una profunda impresión en los niños. El buscar apoyo e inspiración más allá de la misma escuela resulta fructífero y muy importante. *“Ampliar los objetivos, la integridad y la profundidad emocional es una obligación actualmente para los profesores en muchas partes del mundo –a medida que sus alumnos adquieren más diversidad cultural, que la tecnología es cada vez más compleja y que las perspectivas de mercado se introducen con mayor intensidad en el panorama educativo...”* (Hargreaves & Fullan 1998)

En resumen, se trata de una enorme cantidad de iniciativas que pueden englobarse en cierto modo en la categoría de Educación Emocional y Social.¹⁴

Características de una escuela emocionalmente sana

¿Pero cómo se reconocería una comunidad con tal educación emocional y social? Una caracterización de una escuela emocionalmente saludable de acuerdo con un consorcio de instituciones de Bristol que incluye escuelas, servicios sanitarios y al ayuntamiento, como parte de los Servicios Nacionales de Salud Mental para Niños y Adolescentes (National Child and Adolescent Mental Health Services) (CAMHS), sería aquel que tuviese los siguientes atributos:

- Liderazgo distributivo
- Relaciones de apoyo
- Buena comunicación
- Apertura, honestidad y confianza
- Celebraciones habituales del éxito
- Participación de toda la comunidad en políticas y prácticas
- Enfoques inclusivos
- Reconocimiento de todos los logros
- Enfoques independientes y grupales del aprendizaje
- Creatividad e innovación
- Ausencia de temor al fracaso
- Actividades que levanten la moral
- Claridad de expectativas
- Límites apropiados
- Voluntad de examinar los sentimientos y valores
- Elevados niveles de desarrollo profesional continuo

Como señaló un ministro de sanidad, *“Los jóvenes actualmente crecen en un entorno muy distinto al de sus padres o abuelos. Los nuevos problemas significan que los niños y jóvenes necesitan la resistencia y capacidad de recuperación necesarias para resolver los conflictos en contextos nuevos y cambiantes.”* De ahí el idealismo que subyace a estas iniciativas y que se basan inevitablemente en un conjunto de valores. Esta plétora de iniciativas y el surtido de acrónimos que las acompaña hace que se tenga la impresión de atravesar un denso bosque, pero quiere decir que las perspectivas han cambiado radicalmente incluso si el conjunto puede parecer algo descoordinado a veces. Como el asesor principal de educación del Primer Ministro indicó recientemente, *“En los últimos años ha existido un enorme énfasis en los exámenes, y enormes cantidades de dinero han fluído a los edificios de las escuelas, pero apenas se ha puesto acento en el bienestar de los niños”*.¹⁵

La educación emocional y social en Escocia
Escocia, que cuenta con una política educativa independiente, dispone de entre 5 y 14 con-

juntos de normas dictadas por las autoridades escocesas locales y por las mismas escuelas que cubren la estructura, el contenido y la evaluación del currículo de los centros de enseñanza primaria y los dos primeros años de los de enseñanza secundaria. A los centros de enseñanza no se les exige legalmente que sigan estas pautas. Actualmente están embarcados en un programa denominado “Un currículo para alcanzar la excelencia” (“*A Curriculum for Excellence*”)¹⁶ para alumnos desde los 3 a los 18 años de edad. La idea es implementarlo a través de profesores entusiastas y comprometidos *“que posean un sentido de comunidad con sus colegas y que compartan su responsabilidad para lograr el éxito de la escuela y de todo lo que en ella ocurre.”* Es por todos reconocido que para alcanzar este objetivo el desarrollo profesional de los profesores y su formación docente inicial deberán desarrollarse de manera que les sirva de sostén y los alimente. Se espera de ellos que ejemplifiquen las cuatro capacidades centrales a todo el programa:

- Desarrollo de estudiantes de éxito,
- Desarrollo de individuos seguros
- Desarrollo de ciudadanos responsables
- Desarrollo de colaboradores eficaces

Estos cuatro elementos se encuentran presentes en todo el currículo escolar y la idea es saber cómo implementarlos en todas las materias: formar las artes expresivas, la salud y el bienestar, los idiomas, las matemáticas, la educación moral y religiosa, las ciencias, los estudios sociales y la tecnología. La educación emocional se incluye en todas estas ramas. Formar estudiantes de éxito implica que los niños y jóvenes aprendan capacidades sociales y emocionales que puedan ayudarles a aceptar los cambios y los desafíos con optimismo, y desarrollar resistencia y capacidad de recuperación emocional al enfrentarse a situaciones competitivas y exigentes. Las personas con

autoconfianza deben sentirse emocionalmente seguras, tener sentido del bienestar y mantener relaciones personales satisfactorias. Los ciudadanos responsables desarrollan relaciones positivas, respetan y valoran a otras personas, comprenden cómo sus acciones afectan a otros y buscan la justicia a través de sus actos. Los colaboradores eficaces, por su parte, se embarcan en experiencias divertidas, agradables y que suponen un reto y participan en actividades de ayuda a los demás. Todo esto se expresa luego en forma de aspiraciones nacionales y maneras de pensar que tienen resultados dentro y más allá de la escuela y que influyen en las universidades e incluso en los entornos laborales. Esto exige: rediseñar los edificios escolares para hacerlos más apropiados para el aprendizaje; poner mayor centeno en la educación basada en experiencias y dirigir nuevos cursos sobre aptitudes para el trabajo, donde los alumnos puedan desarrollar una amplia variedad de aptitudes laborales. La documentación oficial reconoce que la enseñanza y el aprendizaje formal son cada vez más comunes a edades más tempranas pero afirma que *“los resultados revelan que las prácticas adaptadas al desarrollo conducen en mayor grado a un aprendizaje eficaz”* y que *“no existen ventajas a largo plazo para los niños cuando se pone un énfasis excesivo en la enseñanza sistemática antes de los 6 ó 7 años de edad.”* Este es un punto de partida nuevo y en ese sentido aún es demasiado pronto para poder evaluarlo, pero no obstante refleja una reorientación radical de cómo una escuela puede prestar unos servicios a los niños y a su comunidad local en el futuro que van parejos a los avances en desarrollo social y emocional que se observan en otros ámbitos, y pretende proporcionarles un fundamento ampliamente aplicable y cohesivo. Es llamativa la cantidad de términos sobre educación emocional y social que penetran a través de todo el programa y que se considera como parte integral de un futuro currículo escolar



respaldado por el gobierno escocés. Algo habitual en todas estas consideraciones es la búsqueda de un elemento unificador claramente identificable que salve la fragmentación que se percibe entre la educación que los niños reciben en la escuela, las tendencias sociales contemporáneas y el entorno del propio hogar.

Críticas a los programas de aprendizaje social y emocional en el Reino Unido

No se podía esperar que tales cambios fundamentales, por ejemplo el rápido y amplio despliegue del SEAL, fuesen universalmente bienvenidos. Se han expresado temores, por ejemplo, acerca del enfoque industrializado a gran escala de la introducción de la educación socioemocional en los centros de enseñanza y cuando el campo de aplicación es relativamente nuevo y aún queda mucho por demostrar empíricamente (al menos para satisfacción de los críticos). Se ha expresado el temor de que detenerse demasiado en las emociones pueda conducir a una obsesión y a depender en exceso de profesionales para ordenar las emociones de las personas, en lugar de centrarse en los objetivos definidos para mejorar la confianza y resiliencia de los jóvenes.¹⁷ También existe la idea de que la formación recibida por los profesores en esta etapa es demasiado rudimentaria. Tal como ocurre con cualquier nueva empresa, debe lograrse un equilibrio entre el entusiasmo, el idealismo y los hechos concretos. Las observaciones críticas, aunque todavía no se basan en pruebas empíricas suficientes, pueden ayudar a identificar los escollos y las oportunidades. Ciertamente será difícil conciliar unos valores y actitudes que autoricen a actuar al profesor como profesional creativo y libre con las exigencias del actual sistema de pruebas y exámenes.

¿Por qué se han introducido programas de aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos del Reino Unido?

Para que todo esto se haya adoptado de forma

tan precipitada debería haber previamente un cambio en el entorno educativo, lo que ha demostrado haberse producido de modo positivo y negativo. Diversos informes sobre la situación de la infancia han destacado la necesidad urgente de contar con un nuevo modelo de bienestar para la infancia y la pregunta ahora es ¿en qué medida las escuelas y los profesores deberían ser parte de los remedios sociales y culturales aplicados?. En los últimos tiempos se han expresado numerosas inquietudes basadas en investigaciones que han llamado la atención de los medios de comunicación, los educadores y el público, tales como: *Un panorama del bienestar infantil en los países ricos* (UNICEF 2007)¹⁸ y que han colocado al Reino Unido muy por debajo en los índices en relación con otros países. Esto atrajo sin duda una gran atención y llevó a la elaboración de un informe gubernamental acerca de la cuestión “Los niños y jóvenes hoy día” (“Children and Young People Today”) (DCSF 2007)¹⁹ en el que se reconocía la existencia de graves problemas relacionados con las privaciones y la salud mental entre niños y adolescentes y el incremento sustancial de los trastornos de conducta durante los últimos veinte años. Sus conclusiones no eran tan sombrías como las del informe de UNICEF pero también han destacado un incremento en el nivel de ansiedad entre los niños, mencionando que los más pequeños están preocupados acerca de temas como la amistad y el acoso y los mayores acerca de los exámenes y su futuro. Las presiones comerciales también se mencionaron como una fuente de especial preocupación. En general, los padres mencionaron que las mejoras en la educación eran un medio posible de alejar a los jóvenes de los problemas y ayudarles a encontrar el camino del éxito. Se consideraba que las escuelas proporcionaban el mejor servicio local y una mayor participación de los padres en la vida escolar podría traer experiencias educativas positivas para los niños. También se consideraba que las escuelas podrían poner un mayor énfasis en las “habilidades para la vida”.

La atención pública en el Reino Unido se ha centrado en problemas infantiles que tienen consecuencias sociales y emocionales negativas. Por ejemplo, la creciente conciencia de que la capacidad de jugar de los niños ha disminuido y las experiencias naturales de las que disfrutaban son limitadas, debido a las preocupaciones y miedos por su seguridad, el crecimiento de las ciudades, la paranoia inducida por los medios de comunicación y la fascinación con el “mundo virtual”. Aunque algunos síntomas de la infancia en transformación pueden ser exclusivos de la cultura anglosajona, existen otros países de Europa donde también se expresan preocupaciones similares

La atención pública en el Reino Unido se ha centrado en muchos problemas infantiles que tienen consecuencias sociales y emocionales negativas. Por ejemplo, existe una creciente conciencia de que los niños no están lo suficientemente motivados en la medida en que su capacidad de jugar ha disminuido y las experiencias naturales de las que disfrutaban son limitadas, debido a las preocupaciones y miedos por su seguridad, el crecimiento de las ciudades, la paranoia inducida por los medios de comunicación y la fascinación con el “mundo virtual”. Aunque algunos síntomas de la infancia en transformación pueden ser exclusivos de la cultura anglosajona, existen otros países de Europa donde también se expresan preocupaciones similares. Los regímenes de exámenes que cada vez se aplican más en las escuelas están aumentando la presión y el estrés sobre los niños y provocando una mayor ansiedad, e incluso un preocupante sentido de fracaso personal absoluto, en edades jóvenes muy vulnerables. El uso abusivo de los videojuegos y una predilección por las películas hiperviolentas está conduciendo a una tendencia a reaccionar agresivamente

al verse enfrentados a una situación desafiante y niños cada vez más jóvenes se están viendo envueltos en una cultura de acoso y violencia.²⁰ Las estructuras familiares laxas, que se están convirtiendo en la norma, pueden, si no se manejan con cuidado, crear una profunda inseguridad en los niños y minar su sentido de autoestima. Los niños están perdiendo oportunidades de jugar físicamente cuando algunas escuelas limitan los recreos y los padres creen que jugar en el exterior sin supervisión es peligroso.²¹ En su lugar se les ofrece a los niños la tentación en dormitorios equipados con todos los dispositivos necesarios para vivir en un mundo virtual.

Preocupaciones acerca de la salud mental y física

Además de estas preocupaciones, existen otras subrayadas por los medios de comunicación, como son:

- Una epidemia de obesidad en niños con los consiguientes efectos sobre la salud futura es claramente visible en el Reino Unido.

- Existen signos de un incremento similar de las situaciones depresivas a edades inferiores que las existentes hasta la fecha, aunque esto es más difícil de medir.²²

- Las cifras sobre la salud mental de los niños están causando una gran preocupación. La proporción de chicos de 15 años de edad que presentan problemas de conducta se ha duplicado en Gran Bretaña durante los últimos 25 años. (JCPP 2004)²³

- El número de niños que reconoce haberse autolesionado se incrementó en un 65% durante los últimos dos años.²⁴

- Uno de cada diez niños de entre uno y diez años de edad sufre de problemas psicológicos que son “persistentes, severos y afectan al funcionamiento cotidiano” (BMA 2006).²⁵ Un estudio realizado por la fundación NCH reveló un incremento del 100% en la prevalencia de problemas y desórdenes emocionales desde la década de 1930.

- El consumo de alcohol entre niños de 11 a 15 años de edad se ha duplicado en 14 años.

- Según el informe de UNICEF (UNICEF 2007), los niños británicos se encuentran entre los más infelices y menos sanos de Europa. Aunque algunas de las conclusiones de este informe se han refutado, no pueden descartarse del todo ya que expone una situación que se va observando también en otros países en mayor o menor grado.

No es de extrañar que el concepto “*infancia tóxica*”²⁶ haya ganado popularidad como expresión de preocupación y que se debata cada vez más.

Comercialización de la niñez

Somos testigos de un incremento en la comercialización de la niñez que alimenta el cinismo (Langer 2005).²⁷ El informe de investigación “Observación, deseos y bienestar: un estudio de los jóvenes de 9 a 13 años” (“*Watching, Wanting and Well-being: a Study of 9 to 13 Years Old*”)²⁸ ha revelado asociaciones significativas entre la exposición a los medios de comunicación (observación) y el materialismo (deseos), y entre el materialismo y la autoestima (bienestar). “*Hemos demostrado que la relación entre el materialismo y la autoestima está vinculada a la dinámica familiar. Esto proporciona algún apoyo a la teoría de que el materialismo está asociado a las relaciones sociales dañadas, las cuales a su vez están asociadas a la forma en que los niños se sienten.*” La cultura del consumismo tiene precios, uno de los cuales es el incremento en los conflictos entre hijos y padres a medida que aquéllos comienzan a desarrollar una peor opinión de sus padres y les discuten más, lo que consiguientemente lleva a una sociedad más dividida.²⁹ La escuela también está afectada por la omnipresencia de la televisión y los ordenadores. Los niños se sientan enfrente de ellos antes de ir al colegio y cuando regresan una tercera parte de las familias acompaña las comidas y cenas con programas de televisión e incluso con el ordenador. Además se ha demostrado que la práctica excesiva de los juegos de ordenador es perjudicial para el sueño y la memoria.³⁰ Algunas pruebas cognitivas realizadas antes y después de la experiencia con los ordenadores revelan una disminución en la memoria verbal “...*experiencias emocionales fuertes tales como jugar a un videojuego o ver una película fuerte, podrían tener un impacto decisivo en el proceso de aprendizaje... ya que el conocimiento recientemente adquirido es muy sensible durante el posterior período de consolidación.*” (Paediatrics, noviembre de 2007).³¹ Una investigación de seguimiento de la actividad comercial en los sitios web favoritos de los niños, con el título “Juego limpio” (“*Fair Game*”),³² revela que

aunque existen normas en Internet para el comercio justo y la protección de datos, éstas son, en determinados casos, abiertamente ignoradas, y los mensajes publicitarios y comerciales son difíciles de identificar para los niños, siendo utilizados de forma deshonesta para manipularlos, pudiendo provocar mayores tensiones emocionales en el contexto familiar. Todas estas influencias naturalmente repercuten en los valores y las relaciones entre los niños, especialmente en aquellos provenientes de entornos menos acomodados.

El profesor Sir Albert Aynsley-Green, actual Comisionado para la Infancia de Inglaterra y primero en su historia, quien es además un eminente pediatra, ha emitido una señal de alerta: *“Los niños han perdido tiempo de poder seguir siendo niños, la incesante comercialización de la niñez por parte de la industria de la publicidad y la despiadada sexualización de los niños a edades muy tempranas... los medios de comunicación demonizan a los niños”*. El incremento espectacular en el uso de medicinas de control de la conducta como los estimulantes Ritalin y Concerta, actualmente recetados a cerca de 55.000 niños en casos de síndromes de hiperactividad y déficit de atención (ADHD),³³ está siendo cuestionado ya que podría perjudicar su crecimiento, y no se ha demostrado por otra parte que produzcan mejores resultados que las terapias de conducta. Es un hecho reconocido que el 10% de todos los niños entre 5 y 15 años de edad presentan algún trastorno clínicamente diagnosticado, que puede ir desde la ansiedad a la depresión y el autismo, aunque esta cifra a veces es refutada ya que es resultado de aplicar criterios modernos de diagnóstico. No obstante, el deterioro de las conductas sociales y el aumento en las tendencias agresivas no se han refutado de la misma manera.

Robin Alexander, ex profesor de Educación en Warwick y Leeds, y actualmente en la Universidad de Cambridge, quien actual-

mente está encargado del examen de la enseñanza primaria (Primary Review) en 2007 y viaja constantemente por todo el país charlando con personas de dentro y fuera del mundo educativo, halló “malestar por la situación actual y pesimismo acerca del futuro” y observó además que *“Cada generación tiene sus propias pesadillas y problemas a los que debe hacer frente”*. El informe, aunque se encuentra en sus etapas iniciales de desarrollo, también señala el camino a seguir: *“allí donde las escuelas habían comenzado a hacer partícipes a los niños de realidades globales y locales como aspectos de su educación eran sensiblemente más optimistas... la sensación de “podemos hacer algo al respecto” parecía marcar la diferencia.”* Sin embargo se palpa un sentido de urgencia de cambio y de que se necesita algo que tenga el rango de educación emocional y social en la educación, como indica el director de la fundación para niños ‘National Children’s Homes’:

“Sabemos, por el resultado de nuestras investigaciones, de la creciente importancia del bienestar emocional en la niñez para la determinación de las oportunidades vitales y la posterior movilidad social”.

En abril de 2007 Franco Frattini, comisario europeo de Libertad, Seguridad y Justicia, declaró que *“las familias y las escuelas están en crisis”* en Europa, no sólo en el Reino Unido. Frente a todos estos síntomas ¿es de sorprender que las personas miren a los centros de atención a la primera infancia y las escuelas para intentar encontrar soluciones? Es lógico entonces que las escuelas y otras instituciones educativas se estén viendo obligadas a replantearse sus fines y prácticas. Así pues ¿qué deben hacer?

Estudiaremos a continuación tres escuelas que se han embarcado en la innovación educativa, dentro del contexto inglés. Hele es un

instituto ubicado en el suroeste que ha adoptado el modelo SEAL descrito anteriormente. Gallions presta servicio a una población urbana desfavorecida y en constante cambio en un barrio de viviendas subvencionadas por el municipio en el este de Londres, y Wellington es un ejemplo de internado privado de renombre con valores tradicionales y una clientela exclusiva. Las tres escuelas son muy diferentes entre sí, pero no obstante comparten el deseo común de trabajar de manera más equilibrada con sus alumnos para impulsar su bienestar a través de un programa de aprendizaje emocional y social.

Estudio de caso N° 1: La escuela Hele

Introducción

La escuela Hele es un centro de enseñanza secundaria estatal, que se encuentra en el suroeste de Inglaterra. Cuenta con 1.300 alumnos, desde los 11 a los 18 años de edad. La mayoría de ellos viven a una distancia de tres a cinco kilómetros de la escuela. El cuerpo estudiantil se compone de alumnos de todas las capacidades y entornos socioeconómicos. El 75% de los estudiantes permanecen en el centro hasta 6° curso (es decir, hasta el último año de escuela). La comunidad de la cual provienen los alumnos es una comunidad sólida y no es particularmente heterogénea en términos culturales. La mayoría de los alumnos son ingleses nativos y el 40% proviene de familias monoparentales. La incidencia de enfermedades mentales entre los adultos en la comunidad en la que se encuentra el instituto Hele es elevada para el área donde se encuentra.

Hele fue uno de los centros piloto para la implantación del programa SEAL de enseñanza secundaria, y participó en la prueba de los diferentes aspectos de SEAL contribuyendo además al desarrollo del programa. Hele eligió formar parte del programa piloto SEAL de enseñanza secundaria *“porque el equipo de dirección creía que SEAL encajaba*

con lo que ya habían hecho, y aportaba coherencia, claridad y explicitud a las prioridades existentes.”

El centro tiene tres especialidades: idiomas, matemáticas e informática, así como formación profesional. Al ser una escuela especializada en idiomas, Hele cultiva activamente sus lazos internacionales. Un ejemplo de cómo su especialización en idiomas repercute en el currículum es que cada año un grupo de alumnos *“recibe una cuarta parte de sus clases en francés.”*³⁴

Hele ha adoptado a fondo un enfoque escolar para la integración y desarrollo del modelo SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje). Una prioridad clave para el equipo de dirección del centro consiste en mantener y desarrollar la cultura de la escuela –creando las condiciones para el establecimiento de buenas relaciones, para el aprendizaje y el desarrollo. Algunas de las formas en que se manifiesta esto es que el desarrollo de aptitudes sociales y emocionales y conciencia no es sólo una tarea de los alumnos, sino un puntal central del enfoque del centro diseñado para el desarrollo profesional continuo de todo el personal (dirección, profesores y personal de apoyo). Para los estudiantes, el modelo SEAL se integra dentro del currículum y también se implementa entre clases. Por ejemplo, la escuela emplea y forma a 18 de los alumnos mayores para que “patrullen” la escuela en las horas de almuerzo, observando lo que se necesita y prestando apoyo a los estudiantes. El resultado de esto es que los alumnos pueden comer sus bocadillos en las aulas a la hora del almuerzo, lo cual no es para nada común en la mayoría de los centros de enseñanza secundaria, donde habitualmente las aulas acaban destrozadas. El esquema SEAL se integra en el currículum, y además cada grupo anual recibe una clase de desarrollo personal a la semana, en la cual se enseña la aplicación de SEAL de forma di-

recta, por ejemplo, trabajando en la mejora de las capacidades de comunicación.

Las opiniones y respuestas de los estudiantes y del personal docente son temas recurrentes. Se les pregunta a los alumnos cuáles consideran que son las cuestiones más importantes que deben ser tratadas para hacer de la escuela un lugar mejor. La primera eran los aseos –necesitaban una reforma–, y en segundo lugar que se debía acabar con el acoso.

El equipo de dirección se tomó en serio dichas observaciones y han reformado los aseos de los estudiantes, por otra parte han trabajado codo a codo con el personal de apoyo estudiantil para solucionar cualquier incidente de acoso apenas se tenga conocimiento del mismo, pero también advirtiéndolo a los alumnos que entran en el instituto que este tipo de actitudes no se toleran, y qué tienen que hacer si presencian cualquier incidente de acoso, o si lo sufren ellos mismos. *“Los estudiantes sienten que están contribuyendo a la manera en que se gestiona la escuela e, incluso cuando comentan sobre lo que consideran los aspectos menos favorables, realizan críticas constructivas. Los alumnos mayores cuidan de los más jóvenes”*³⁵

La escuela trabaja muy duro para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. La base de apoyo estudiantil trabaja con alumnos individuales y grupos de estudiantes que experimentan especiales dificultades de conducta, sociales o emocionales. Cuando es necesario, el equipo puede solicitar la asistencia de diversas agencias externas, por ejemplo, los Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes locales. La base de apoyo estudiantil se describe con más detalle a continuación. Uno de los puntos fuertes de Hele es que presta atención a la identificación de los alumnos que están en riesgo, y luego establece estrategias para reducir dichos riesgos. El director y los directores suplentes están permanentemente adoptando el punto de

vista de que “si yo fuera un alumno aquí, ¿qué necesitaría cambiarse o mejorarse?” Un modelo similar se aplica al personal docente. La pregunta de “¿qué debe hacerse para que el trabajo del personal sea más eficaz, entretenido y de mayor calidad?” se revisa de forma habitual.

El equipo de Hele ha puesto mucho empeño en ayudar a los alumnos de la escuela primaria a efectuar la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. Existen tres escuelas principales primarias en el área que son la fuente de los alumnos de Hele y la escuela ha desarrollado excelentes relaciones cooperativas de trabajo con ellas. El equipo trabaja de forma conjunta, por ejemplo, para identificar a los alumnos que pueden tener dificultades en la transición de la escuela primaria a la secundaria, y luego se implementan estructuras y estrategias para dar apoyo a estos alumnos de forma individual. *“Muchos padres comentaron que la transición desde la escuela primaria había sido muy suave.”*³⁶ Los niños que han tenido dificultades en otras escuelas (por ejemplo, niños que están en el espectro del autismo o aquellos que tienen deficiencias físicas) normalmente encajan bien en Hele. La escuela cuenta con el apoyo del “equipo de transición” de la autoridad educativa local, que ayuda en la integración de los alumnos. La escuela posee una cultura en la que la diversidad en el más amplio sentido de la palabra se considera de forma positiva (o al menos natural).

Medición

Desde el comienzo del programa piloto SEAL en otoño de 2004 el centro ha estado haciendo el seguimiento de la incidencia del absentismo, el retraso, el número de castigos y el de expulsiones. Además, el centro controla el progreso académico de los alumnos y tiene vías y estrategias claras diseñadas para identificar a los alumnos que están pasando apuros (ya sea académica, social o psicológicamente), para comunicar los problemas a

quien deba ser informado de ellos, ya sean padres, otros profesores, la base de apoyo de estudiantes u organismos externos. El último informe de inspección escolar efectuado por OFSTED,³⁷ el cuerpo de inspección nacional, concluye lo siguiente:

“Los sistemas de seguimiento y control de los estudiantes son ejemplares. Un análisis exhaustivo de datos contribuye a una detallada autoevaluación en los departamentos así como a nivel de toda la escuela.”

Desde la introducción del programa SEAL, la asistencia de los alumnos ha mejorado, así como también su puntualidad, y el número de expulsiones temporales y permanentes ha caído de 795 en el curso 2004/5 a 723 en el 2006/7. La asistencia de profesores, equipos y profesores de apoyo también se ha controlado desde 2004 y el número de días ausentes debido a enfermedad ha caído de manera general.

El currículo general

Hele ha desarrollado un conjunto de códigos de conducta para ayudar a los alumnos en la gestión de su conducta y para aclarar qué tipo de conducta se espera de ellos en la escuela. Por ejemplo, existe un código de retraso colgado de la puerta de cada aula. Este proporciona normas generales sobre qué hacer si uno llega con retraso. Por ejemplo, uno de los códigos consiste en calmarse antes de abrir la puerta del aula y entrar en la clase en silencio, asegurándose de molestar lo menos posible.

Los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje impregnan el modelo de enseñanza. Por ejemplo, muchas clases acaban con una sesión plenaria y los profesores utilizan este tiempo para promover la reflexión. La promoción de la tolerancia a la diversidad se aborda en el plan de estudios de las maneras siguientes: los alumnos tienen una lección de educación religiosa por se-

mana (poniendo énfasis en entender las religiones y culturas de los demás); los alumnos tratan temas éticos en el GCSE de Educación Social (los GCSE son exámenes a nivel nacional, normalmente realizados a la edad de 15 ó 16 años); los alumnos de 6º curso tienen clases de filosofía, ética y pensamiento crítico. La escuela trabaja duro para animar a los alumnos a tener objetivos elevados y a tener expectativas realistas y no bajas de sí mismos. Un ejemplo de esto es que a los alumnos que cursan asignaturas de humanidades se les anima a que elijan para sí una “calificación óptima”, y los profesores del departamento promueven la idea de que el mínimo que pueden obtener es un bien, si realizan el trabajo de clase y los deberes en casa.

Los Servicios de Apoyo a los Estudiantes y la Base de Apoyo a los Alumnos

Los servicios de apoyo a los estudiantes son un aspecto esencial en la implementación y desarrollo de SEAL en la escuela Hele. Recientemente, la escuela ha trasladado todos los servicios estudiantiles al lado oeste del edificio de la escuela. La base de apoyo a los alumnos está cerca de la sala de primeros auxilios, la oficina donde se informa de las faltas y el área de recepción de los servicios de estudiantes donde los alumnos acuden para pedir ayuda, información o consejo. Esta área está a propósito localizada cerca de una puerta de salida al patio, en una parte tranquila de la escuela. Anteriormente, los alumnos tenían que traer sus preocupaciones y preguntas al área de recepción principal de la escuela en la puerta principal, a la vista y al alcance del oído de padres, visitantes, personal de reparto y otros, lo que no era para nada lo ideal.

La base de apoyo a los estudiantes está gestionada por dos consejeros, apoyados por otros, como el asesor de apoyo a los padres, que es un policía jubilado. Entre otras cosas él puede ofrecer mediación, por ejemplo, en-

tre un alumno y sus padres, cuando se solicita. Los consejeros trabajan estrechamente con organismos externos cuando se requiere, tales como el departamento de psicología educativa de la autoridad local. Los consejeros ofrecen apoyo individual a los alumnos así como también a grupos con necesidades particulares. El trabajo individual con los alumnos consiste en una hora al día durante 2 semanas, cambiando posteriormente a una vez por semana, luego una vez cada quince días y así sucesivamente. Se recurre a organismos externos para conseguir información, asistencia y experiencia cuando se necesita. Por ejemplo, la base de apoyo a los estudiantes lleva un “grupo de educación” durante el primer trimestre del año escolar para aquellos alumnos que se identifica con necesidad de recibir apoyo extraordinario en su transición de la escuela primaria a la secundaria. Durante el primer trimestre los orientadores trabajan con los alumnos del grupo para ayudarles a aumentar su confianza y manejar las emociones que surgen como resultado del cambio, y para encontrar su sitio socialmente dentro del grupo, en el año escolar y a nivel de la escuela. El grupo de educación del curso 2007/8 ha continuado su trabajo durante el segundo trimestre, centrándose en la “organización y los deberes” –cómo organizarse uno mismo y cómo organizar el tiempo y el trabajo para cumplir con las fechas y exigencias de las demás áreas de estudio-. Además de este grupo de educación, los alumnos de 7º año (edades de 11 a 12 años) (quienes se encuentran en el primer curso de enseñanza secundaria) reciben la ayuda de los alumnos de 9º (edades de 13 a 14 años).

Otro grupo gestionado por los consejeros de apoyo al estudiante durante 18 meses es el llamado “Acrecentar aspiraciones” (“Raising Aspirations”). El centro identificó un grupo de chicos de 8º año (edades 12 a 13) que estaban pobremente motivados, y que no veían mucho futuro para sí mismos. Este grupo de 14 alumnos se reúne una vez al mes y además

cada miembro del grupo recibe un tutelaje periódico. *“Están intentando inspirar a estos alumnos con apoyo, asesoramiento, ejemplos de celebridades que no comenzaron sus vidas con éxito, trabajo individual y carteles motivadores por toda la escuela sobre el valor de tener expectativas y sueños elevados.”*³⁸

La base de apoyo estudiantil trabaja para construir una cultura de conectividad en torno a cada niño –colaborando con diversos organismos para garantizar lo mejor para las necesidades y situación de cada adolescente, luchando por mantener la comunicación abierta y fluida con todas aquellas personas involucradas. Por ejemplo, el personal de la base de apoyo fomenta que haya una comunicación y lazos sólidos con los padres, el director de curso del alumno, el director de apoyo y todos los profesores que imparten la enseñanza a dicho alumno. El plan de apoyo a los estudiantes es compartido con todos los profesores. Los orientadores intentan sacar al alumno de una combinación de materias durante una semana para que no pierda todas sus clases de matemáticas de esa semana, por ejemplo. A veces los orientadores se sientan en las clases para observar a uno o más alumnos respecto a los cuales los profesores han manifestado dudas, o con quienes la base de apoyo estudiantil está trabajando. Además, *“La escuela va más allá de grupos de estudiantes y llega también a los padres que pueden requerir ayuda extraordinaria.”*³⁹ Esta tarea es asumida por el personal de la base de apoyo a los estudiantes.

Antes de la llegada del programa SEAL a Hele la base de apoyo a los estudiantes sacaba a los alumnos con dificultades de la clase y les proporcionaba 6 semanas de educación a tiempo completo. La evaluación de este método demostró que no era eficaz: contenía el problema durante esas 6 semanas pero no producía ningún cambio. *“Cuando los alumnos regresaban a las clases tendían a volver a su conducta anterior.”*⁴⁰ El equipo de la base de apoyo a alumnos ahora “trabaja

Antes de la llegada del programa SEAL a Hele, se sacaba a los alumnos con dificultades de la clase y se les proporcionaba 6 semanas de educación a tiempo completo. La evaluación de este método demostró que no era eficaz: contenía el problema durante esas 6 semanas pero no producía ningún cambio

con muchos más alumnos de manera menos intensiva, permitiéndoles estar en las clases, pero manteniendo grupos semanales en los cuales las aptitudes sociales y emocionales se enseñaban explícitamente... Además ofrecen un método individualizado intensivo para aquellos que tienen las necesidades más agudas, tratando capacidades de recuperación de conducta, reafirmación y manejo de la ira.”⁴¹

Personal docente

El equipo de dirección concede una alta prioridad al desarrollo y a la salud y bienestar emocional del personal. Por ejemplo, una parte importante del presupuesto escolar se invierte en formación y desarrollo del personal. El programa SEAL, los valores sobre los que se basa y la tarea de construir una cultura en la que todos los miembros de la escuela se esfuercen en el desarrollo de su conciencia y competencia social y emocional, se introdujeron cuidadosamente de forma gradual, para permitir al personal familiarizarse con el enfoque y para comenzar a conectar con él y apreciarlo. *“Han aprovechado la oportunidad que les brinda el programa SEAL para profundizar en su trabajo sobre el bienestar del personal y poner más énfasis en sus capacidades. Por ejemplo, pagar a orientadores externos, ofrecer un grupo de apoyo al cuerpo docente en sus primeros años de enseñanza, celebrar reuniones cuando el personal de apoyo pueda asistir, etc.”⁴²*

Existe en la escuela una cultura de consulta y mejora continua, en la que las sugerencias del personal son bienvenidas, al igual que la investigación, el desarrollo y la dirección de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los profesores comparten las mejores prácticas, tanto dentro de cada departamento como entre sí. Además, los profesores trabajan en parejas para comentar entre sí sus resultados y para ayudarse mutuamente en el desarrollo de nuevas capacidades. *“El equipo de dirección y el personal docente y asociado trabajan conjuntamente como un equipo eficaz para proporcionar una atmósfera cooperativa, tranquila y alegre donde la calidad de la atención prestada a cada alumno sea tan importante como la calidad de su aprendizaje.”⁴³*

Conclusión

La reciente inspección del cuerpo estatal de inspectores escolares (OFSTED) calificó a Hele como una escuela extraordinaria. Al visitar el centro la impresión que se obtiene es la de que el objetivo actual y a largo plazo de la escuela es promover un ambiente en el cual el personal y los alumnos pueden prosperar. La escuela está abierta a la innovación y aplica considerables esfuerzos en la tarea de construir vínculos con otras escuelas, culturas y organismos. Ha integrado los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje en todo el ámbito escolar –en la cultura de la escuela, el desarrollo profesional continuo de todo el personal, en el currículo general y en

el apoyo a estudiantes con necesidades conductuales, sociales y emocionales particulares-. Un padre, citado en el último informe de OFSTED, afirmó que la escuela *“verdaderamente trata a los niños y a sus padres como personas, escucha sus necesidades y las observa, y reacciona apropiadamente con gran capacidad y profesionalidad.”*

Estudio de caso N° 2: La escuela de enseñanza primaria Gallions, Londres

La escuela primaria Gallions se encuentra ubicada en el desfavorecido barrio de Newham, al este de Londres y cuenta con alre-

los niños, existen patios interiores y jardines bien mantenidos, espacios para el trabajo comunal y aulas llenas de luz. Su objetivo es proporcionar a los niños un nuevo comienzo en un entorno que les haga sentir que son importantes y que se les cuida.

El concepto desde el principio era que ésta sería una escuela creativa donde las artes jugarían un papel crucial. No obstante, los primeros años fueron de lucha, ya que los niños de los cursos superiores no habían experimentado una escolarización que les proporcionara la base para beneficiarse de las bue-

El concepto de Gallions desde el principio era que ésta sería una escuela creativa donde las artes jugarían un papel crucial. No obstante, los primeros años fueron de lucha, ya que los niños de los cursos superiores no habían experimentado una escolarización que les proporcionara la base para beneficiarse de los métodos creativos de enseñanza

dedor de 450 niños cuyas edades se encuentran entre los 3 y los 11 años. Un área que antaño estaba situada junto a una próspera zona portuaria de Londres es ahora el domicilio de una población transitoria y de ingresos bajos que vive en casas de protección oficial y que conforma una de las áreas más necesitadas del país. Numerosas familias problemáticas de Londres fueron trasladadas a este complejo habitacional de 15 años ubicado en las afueras donde no existía una infraestructura real para darles apoyo. Cuando la escuela abrió sus puertas, muchos de los niños estaban a punto de ser excluidos de la escuela y el 68% estaban inscritos en programas de ayuda especial. Aun así la escuela rezuma esperanza y felicidad. El edificio tiene nueve años y está ubicado en un gran área verde. Sus dimensiones son adecuadas para

nas intenciones y los métodos creativos de enseñanza. Los niños más jóvenes se encontraban bien aunque naturalmente estaban influidos por los mayores. Muchos niños de 5º curso (de 9 y 10 años) no sabían leer ni escribir, tenían una baja autoestima, evitaban el trabajo escolar pensando que eran incapaces de hacerlo y eran agresivos. El personal docente se cansaba y abandonaba sus responsabilidades rápidamente. La escuela recibió un día el nombramiento de una directora brillante, que trabajaba con *Antidote*, una organización de voluntarios dedicada al desarrollo de aptitudes sociales y emocionales. La directora trajo con ella a un asesor de Antidote que comenzó a ayudar a los profesores a darse cuenta de que podían hacer algo diferente. El asesor trabajó con ellos individualmente y en grupos. Se les escuchó y sus ideas fueron apre-

ciadas, con lo cual su moral creció. Mientras que antes decían “*Tenemos un problema. Te lo dejamos a ti*”, el clima emocional cambió y la directora comenzó a escuchar “*Tenemos un problema pero hemos pensado en algunas soluciones que podrían funcionar*”.

El asesor también trabajó con los niños animándoles a realizar dibujos sobre lo que les hacía felices y les entristecía y cómo reconocer los sentimientos de otros niños. Era evidente que los niños necesitaban algún tipo de foro en el cual pudiesen expresarse, y de esta manera la escuela comenzó a experimentar con el trabajo en grupo (en círculos). Los profesores comenzaron a confiar en estos cambios y fueron capaces de aliviarse en alguna medida de la tensión imperante. El personal docente completó cuestionarios sobre cómo veían a la escuela en lo referente al alfabetismo emocional y surgió una imagen más positiva de lo que el director o el asesor habían esperado. Los niños también trabajaron con cuestionarios y charlas y se exploró cuáles eran sus sentimientos sobre la escuela. ¿En qué eran buenos? ¿Y cuáles eran sus puntos flacos? ¿Por qué se peleaban tanto? ¿Por qué asistían a la escuela con determinadas actitudes?

Filosofía para niños (P4C)

Se decidió posteriormente introducir en la escuela un método llamado “Filosofía para Niños” (P4C), bajo la dirección de un asesor húngaro. No fue un comienzo sencillo, pero paso a paso se lograron avances importantes. Un chico que provenía de un entorno muy desfavorecido y problemático leyó un libro llamado “*Not Now Bernard*” y fue capaz de reconocerse a sí mismo en la historia, en que nadie le escuchaba en su casa, y pudo traer su experiencia a la sesión de P4C. Esta idea ayudó a los niños a ver un propósito en lo que estaban haciendo. Estas sesiones se han mantenido durante 6 años y su repercusión, según indican los profesores, es enorme. Todo el personal de la escuela, no sólo los profesores, asisten a formación en distintos nive-

les sobre P4C. Anteriormente, toda la conducta de los niños era manejada a través de un sistema de semáforos. Este significa que los niños reciben advertencias sobre su conducta y entran en la zona ámbar. Si hacen lo correcto y siguen las normas de la escuela, regresan a la zona verde ‘segura’. Si un niño continúa no respetando las normas de la escuela mientras permanece en la zona ámbar, lo cambian a la zona roja y recibe sanciones en clase. A través del P4C los niños han mejorado su capacidad de manejar su propia conducta. El programa comenzó con una difícil clase de 4º año y para 6º el efecto positivo se observó con una mucho mayor claridad. Actualmente se implementa desde el jardín de infancia en adelante. La conducta en los juegos ha mejorado y los niños pueden desenvolverse de forma segura y sana y son capaces de resolver cualquier conflicto que surja entre ellos verbalmente, en lugar de recurrir a las agresiones físicas. Uno de nuestros compañeros es un formador cualificado y coordinador de P4C en la escuela y constantemente defiende el trabajo realizado.

“Filosofía para Niños” (P4C) es un modelo de aprendizaje desarrollado por el Profesor Matthew Lipman y sus colaboradores en el IAPC en Montclair State College, New Jersey, Estados Unidos de América.

En el despertar de los estudiantes hacia finales de la década de 1960 y primeros años de los 70 Lipman intentó encontrar un modelo educativo para estimular a los niños a ser más “razonables”, en otras palabras, a ser capaces de razonar y de ser comprendidos. El objetivo del currículo de “Filosofía para Niños”(P4C) para edades entre los 6 y los 16 es ayudarles a desarrollar la capacidad de realizar juicios de valor correctos. El modelo de aprendizaje desarrollado por Lipman se conoce como “comunidades de preguntas” donde el profesor y los niños “colaboran entre sí para crecer en la comprensión, no sólo del mundo material, sino también del mundo



personal y ético que les rodea.”
(<http://sapere.org.uk/what-is-p4c/>)

P4C es un modelo de cuestionamiento, social y democrático respecto al aprendizaje, que permite a los niños desarrollar sus capacidades de pensamiento y de razonamiento, así como también su conciencia y capacidades sociales.

Un listado de las investigaciones realizadas sobre P4C se publica en <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml#af>)

Los niños tienen una hora de P4C por semana, en la cual se les escucha, se les anima a hablar desde la experiencia directa, a compartir sus creencias, a experimentar que sus opiniones son valoradas y a desarrollar capacidades de comunicación verbal y de comprensión. En estas sesiones el profesor hace uso de una historia, una fotografía, un fragmento de noticias, un tema musical o un artefacto para estimular el pensamiento y la imaginación. Se anima a los niños a que expresen sus pensamientos y emociones, a cuestionar lo que se comenta y a plantear cualquier pregunta que puedan tener (Antidote 2004). Además se estimula su identidad cultural y aprenden a comprender los estilos de vida de los demás compañeros. *“Ahora tenemos filosofía todos los lunes, aprendemos más y la gente cambia. Creo que este curso es algo realmente bueno para los niños porque nos ayuda a aprender”* (Katy, 4º curso). Estas clases están siendo introducidas en otras escuelas por profesores que han experimentado sus beneficios de primera mano y que están convencidos de sus méritos.

Estas clases, cuyo fin deliberado es profundizar en el pensamiento infantil y en las respuestas emocionales, siguen siempre el mismo formato. Primero se efectúa un juego de precalentamiento, para desarrollar las capacidades básicas de los niños, por ejemplo,

respetar los turnos, cómo formular una ‘buena’ pregunta, la importancia del contacto visual al hablar. Un profesor con imaginación puede convertir esta etapa en una eficaz experiencia de participación. Por ejemplo, se le pide a cada niño que piense qué número le gustaría ser y que luego se imaginen a sí mismos como si fuesen dicho número. Cuando lo hayan elegido deberán explicar individualmente por qué lo han elegido. Si un niño no es capaz de ofrecer una explicación, se anima al resto del grupo a que sugiera una, lo cual desarrolla un elemento de colaboración en un entorno de amistad. Un niño eligió el número 2 porque su forma facilitaba subir a los árboles utilizando sus brazos como ganchos. Otro se imaginó siendo el número 1 ya que esto le daría la oportunidad de volar a otros planetas y regresar. Otro eligió el 0 porque recientemente había nacido su hermanito, que no tenía que asistir a la escuela y que era el centro de atención. Posteriormente revisan la sesión anterior, donde se anima a los niños a recordar lo que pasó, seguido por un estímulo introductorio que puede ser cualquier cosa, ya sea relacionada con el tema de estudio de la escuela en ese momento o algo que el profesor considere que se relaciona con la clase. A esto sigue la elaboración de preguntas normalmente en parejas para luego volver al círculo, de manera que cada niño acude con una idea como por ejemplo “¿por qué se inventaron los números? ¿Qué haríamos sin números?” El profesor expresa constantemente su apreciación por los comentarios de los alumnos, mostrando un compromiso emocional positivo en el proceso y una comprensión e interés por la individualidad de cada niño. Algunas veces incluso les ayuda con su formulación en inglés. A continuación los niños agrupan las preguntas en subgrupos de interés, ayudados por el profesor, seguido de una votación sobre qué cuestión deberían explorar conjuntamente, de manera que todos los niños participan en esa decisión. A esto le sigue una discusión y preguntas adicionales hasta que el

profesor acaba la clase con unas 'palabras finales' de cada niño.

La escuela mantiene la política de que el profesor dé palmadas rítmicamente cuando pierda la atención de los alumnos o cuando vaya a comenzar la clase, en lugar de levantar la voz. Los niños imitan entonces el ritmo que utiliza y deben imitar sus cambios. Se convierte así en un juego en el que los niños deben trabajar para mantenerse atentos a los complicados ritmos y disfrutar de la concentración que se requiere. Esto también tiene la ventaja de mantener a los niños ocupados en efectuar movimientos durante clases tales como P4C, que pueden exigir un elevado nivel de atención, sin perjudicar el desarrollo de las clases. En general se observa un efecto profundo y positivo en los niños y una intensa y agradable experiencia de aprendizaje, donde sienten que se les toma en serio, y donde creen que pueden realizar una contribución a la vez que pasan un buen rato. Obviamente esto impregna el resto de su trabajo escolar y sus experiencias pero gran parte reside en la personalidad del profesor que es capaz de sacarlo a la luz. No obstante, el espíritu general de la escuela es muy constructivo y los niños son perfectamente capaces de vocalizar sus pensamientos y respuestas emocionales, algunos a nivel bastante adulto.

La escuela ha desarrollado tal experiencia en P4C que han elaborado un recurso de formación, "Se permite pensar" (*Thinking Allowed*'), para ayudar a las escuelas y otras instituciones a introducir este concepto.⁴⁴

Las Artes en Gallions

Otro aspecto único que caracteriza a la escuela de enseñanza primaria de Gallions es que cada niño toca un instrumento de cuerda a partir del 2º año; la escuela ha adquirido todos los instrumentos utilizando fondos recaudados de diferentes modos, incluyendo subvenciones y donaciones de empresas locales. Las clases requieren un volumen considera-

ble de apoyo financiero, pero se considera que el aprendizaje y la disciplina que implica el tocar un instrumento ayuda a desarrollar la concentración y las capacidades sociales de los niños, aumentando su autoestima, no sólo en la escuela sino también en sus familias y comunidades. Los profesores aprenden a tocar estos instrumentos junto con los niños. La escuela realiza un arduo trabajo para subvencionar esta actividad organizando jornadas de Conferencias Artísticas donde los profesores de otras escuelas pueden aprender acerca del P4C y de otros aspectos únicos de los métodos creativos de Gallions respecto a la enseñanza, así como una variedad de otros cursos. Los niños practican a la hora del almuerzo y la orquesta, a la cual los niños están invitados a unirse, practican los viernes por la mañana antes de que comiencen las clases. Actualmente existe también un coro escolar que realiza actuaciones en otras partes del país conjuntamente con otras escuelas asociadas. Éstas han sido bien recibidas y de hecho su contagioso entusiasmo ha tenido un efecto marcado sobre otros alumnos. Al mismo tiempo, las calificaciones de sus alumnos están mejorando por encima de la media.

Hasta el momento únicamente dos padres han retirado a sus niños ya que no estaban de acuerdo con el modelo de enseñanza de la escuela a través de P4C y las artes. Los profesores de Gallions utilizan la música, el baile, el teatro y el arte para enseñar, por ejemplo, ciencia y geografía. Los alumnos del primer año tienen una clase de escritura-danza donde se mueven trazando líneas rectas y curvas al son de la música y de canciones. Estos movimientos son posteriormente transcritos en un trozo de papel extendido sobre el suelo y caminan alrededor para admirar el trabajo de los demás. Así, las capacidades intelectuales, lingüísticas, musicales, cinéticas, sociales y estéticas se desarrollan de forma conjunta. Este enfoque ha tenido que llegar a todo el currículum para ser eficaz. Toda la escuela trabaja en proyectos de investigación

que duran de 3 a 12 semanas y que exigen hasta 12 horas de enseñanza lectiva cada semana. Al final de cada proyecto de investigación se realizan muestras y presentaciones de los trabajos de los alumnos y entre el 70 y el 80% de los padres asisten a estas representaciones y festivales de trabajo. Todos los niños participan, independientemente de sus capacidades. Se imparten cuatro clases de matemáticas por semana además de las sesiones musicales de los viernes. Existe, no obstante, alguna preocupación sobre lo que ocurrirá cuando los niños ingresen en la educación secundaria, donde el enfoque difiere tan radicalmente, por lo que confían en poder impartir los dos ciclos (atendiendo a chicos de hasta 16 años de edad) cuando construyan otro edificio en el terreno libre de la escuela. Aún no existen estudios en el tiempo sobre cómo les va a los niños posteriormente, pero la escuela ha oído a modo anecdótico que en comparación con otros, sus alumnos son más artísticos y tienen mejores actitudes frente al aprendizaje cuando asisten a la escuela secundaria. Los informes de los inspectores confirman que la escuela es extraordinaria aunque siguen existiendo muchos niños con necesidades especiales. La escuela está muy bien equipada, de manera que existe un buen apoyo para los niños que tienen necesidades especiales respecto a profesores o asistentes. Al recorrer la escuela uno se asombra de la calidad del trabajo de los niños que se exhibe por doquier, desde fotografías de alta calidad, casi profesionales, a profundas poesías reflexivas, habilidosas pinturas y dibujos y cerámica imaginativa.

Conclusión

Un informe de prensa sobre la escuela Gallions⁴⁵ destacó que este entorno urbano sería el último lugar donde uno esperaría oír cantar en latín con determinación, en una escuela donde el 65% de los alumnos tiene el inglés como segundo idioma. Como ha comentado el director, *“Queremos dar a las personas la oportunidad de realizar cambios*

en su vida. No tienen por qué estar condenados a la pobreza y a una vida de delincuencia. No se trata sólo de proporcionar a cada uno un instrumento musical. Quiero que tengan la experiencia y el conocimiento que tienen los niños de las familias ricas.” Debido a su éxito, Gallions ha sido consultada en la actualidad por la Autoridad de Calificaciones y Currículos en su revisión del Currículo Nacional para Escuelas Primarias y se considera una escuela insignia de la cual otras están aprendiendo. El compromiso con el bienestar de los niños y con su salud emocional y mental es palpable a través de la manera en que los niños se ven a sí mismos y de la vida ordenada que rodea a la escuela. En las paredes del edificio puede leerse el siguiente lema: *“En nuestras clases respetamos y escuchamos a los demás, trabajamos duro, cuidamos la propiedad, estamos siempre en el lugar correcto y seguimos las normas”*. Sus preceptos parecen ser correctamente seguidos sin que exista una disciplina autoritaria manifiesta entre los niños, quienes están contentos de asistir a la escuela y donde las innovadoras prácticas socioemocionales se han incorporado adecuadamente a la totalidad del entorno escolar.

Estudio de caso N° 3: El Wellington College

En el otro extremo de la escala social encontramos el Wellington College, fundado para celebrar la victoria de Waterloo. La institución es una exclusiva escuela privada levantada sobre extensos terrenos a unos 50 kilómetros al suroeste de Londres. Se encuentra ubicada a lo largo de una extraordinaria y extensa avenida que se extiende rodeada de campos de deporte. El edificio de mediados del siglo XIX, con su aire de claustro, surge enorme e imponente entre otros muchos edificios que se hallan discretamente repartidos dentro de un parque inglés rodeado de exuberantes árboles. La arquitectura respira tradición, aprendizaje académico, clasicismo y orden. Aquí, sin embargo, entre los ideales de otra época y una larga tradición alcanzable sólo por los más poderosos en la sociedad y aque-

llos que han tenido conexiones familiares con la escuela en el pasado, otro enfoque inusual de la educación está siendo promovido en lo que para muchos parecería ser una institución conservadora basada en una larga tradición y en prácticas bien establecidas. Esta aproximación improbable al aprendizaje social y emocional está siendo impulsada por su director, Anthony Seldon, periodista, psicólogo y biógrafo de dos recientes primeros ministros. La escuela ha instaurado clases quincenales sobre bienestar y felicidad para el 10° y 11° curso (alumnos de 14 a 16 años) como reacción al enfoque tradicional de escolarización basada únicamente en la comprensión lingüística y la lógica-matemática, en lugar de las múltiples inteligencias descritas por Howard Gardner. El punto de vista de Seldon es que las escuelas han estado bajo las órdenes de los “tres dragones”: las universidades, los empleadores y el Gobierno y han sustituido la educación por la instrucción.⁴⁶

La escuela ha desarrollado un modelo basado en ocho aptitudes: personales, morales, espirituales, físicas, culturales, lógicas, lingüísticas y sociales, que se utiliza para crear un “archivo de aptitudes” para cada estudiante en el cual puedan reflejar sus puntos fuertes y débiles individuales.⁴⁷ Estas ocho aptitudes se clasifican en pares:

Moral y espiritual, donde la espiritualidad se define como independiente de la fe, y la tarea de la escuela consiste en colaborar con el desarrollo de los niños como agentes morales

Personal y social, que no sólo incluye una mayor comprensión de las emociones personales, sino también cómo trabajan la mente y el cuerpo, así como la capacidad de trabajar de forma armoniosa con los demás

Aptitudes culturales y deportivas, que considera que las escuelas están cada

vez más dejando de lado y por lo tanto afectando al potencial de los niños

Numérico/lógico y lingüístico, que han tenido hasta ahora un lugar preponderante en la educación, ya que son temas que se prestan a ser evaluados fácilmente, mientras que otros no lo son

Este programa del Wellington College comenzó exclusivamente para los estudiantes mayores en otoño de 2006 y se encuentra actualmente sometido a un proceso de revisión concienzuda. No obstante ha atraído la atención nacional, presumiblemente debido a que las llamadas “escuelas públicas”, que habitualmente son residenciales, se consideran bastiones de tradición y de buenos estándares.

El sitio web de la escuela indica que su objetivo consiste en dotar a los niños *“de la comprensión de aquello que hace que las vidas prosperen y florezcan, y de cómo pueden mejorar sus oportunidades de experimentar la felicidad, la buena salud, el sentimiento de logro y un compañerismo duradero”*. Seldon comenta: *“Éstas no serán clases como la historia o la física, donde el intelecto es el principal elemento involucrado, y donde la cuestión del conocimiento es de suma importancia. Se trata del aprendizaje y de la inteligencia emocional, y es mucho más una actividad reflexiva que una clase tradicional... Por lo tanto la idea esencial es que los alumnos aprendan más acerca de ellos mismos, lo que constituirá una información que podrán usar durante el resto de sus vidas.”*⁴⁸

El programa de bienestar estructurado se basa en la Psicología Positiva y en la Ciencia del Bienestar. La escuela ha desarrollado el programa en cooperación con el Dr. Nick Baylis, de la Universidad de Cambridge. Se trata de un enfoque directo para dotar a los alumnos de competencias emocionales y sociales y una serie de habilidades para la vida.

Wellington College indica que su objetivo consiste en dotar a los niños “de la comprensión de aquello que hace que las vidas prosperen y florezcan, y de cómo pueden mejorar sus oportunidades de experimentar felicidad, buena salud, el sentimiento de logro y un compañerismo duradero”. “La idea esencial es que los alumnos aprendan más acerca de ellos mismos, lo que constituirá una información que podrán usar durante el resto de sus vidas”

Algunos de los temas tratados en el extenso programa son los siguientes:

Las aptitudes clave del bienestar

(por ejemplo, la práctica de vernos a nosotros mismos teniendo éxito en las tareas que emprendemos, desarrollando nuestra autoconfianza y fijándonos objetivos alcanzables);

Nuestra relación con nuestras propias emociones

(por ejemplo, manejar la ansiedad y explorar maneras de vencer los miedos que nos retienen)

Nuestra relación con los demás

(este módulo considera temas como la amistad, la resolución de conflictos y la sexualidad, aprendiendo y practicando una variedad de aptitudes y puntos de vista relacionados con estas cuestiones.)

Los temas se enseñan a través de una variedad de modelos, incluyendo la reflexión personal, discusiones, juegos de rol, movimiento, simulaciones y técnicas de manejo del estrés. La ecléctica combinación de influencias de Seldon incluye al psicólogo John Kabat-Zinn y sus investigaciones sobre las prácticas de meditación en el programa, recomendadas a

sus alumnos como forma de práctica imaginativa, al filósofo y poeta hindú Rabindranath Tagore, y a Martin Seligman, considerado el fundador de la Psicología Positiva. Seligman concluye que la psicología se ha preocupado en exceso de la anormalidad y la enfermedad, y no tanto de los factores que conducen al éxito y a la felicidad. El enfoque de Seldon y su objetivo de educar a sus alumnos para ser “seres humanos equilibrados” tiene el potencial de romper el molde de un sector de la práctica educativa anteriormente bastante tradicional y privilegiado.⁴⁹ Él mismo ha atraído a gritos y de forma hábil la atención sobre este asunto a la esfera pública y ha permitido iniciar un debate nacional sobre los fines de la educación, donde educadores y padres de ideas afines pueden hacerse oír.⁵⁰

Este modelo refleja y toma en consideración los recientes trabajos de Richard Layard, quien analiza la cuestión desde el ángulo del pensamiento positivo y el utilitarismo. Es el director del Centro de Rendimiento Económico de la London School of Economics y su libro más conocido, *Happiness* (2005), basado en un modelo filosófico sobre el utilitarismo, ha tenido una enorme repercusión. Layard sostiene que no existe una correlación simple entre los mayores ingresos financieros y la felicidad. Un sentimiento de bienestar personal

no es solamente un asunto de mayor riqueza. Desde entonces, Layard ha dirigido su atención a la escolarización, donde ha promovido una verdadera “revolución educativa”. Insiste en que una excesiva cultura del individualismo en el mundo anglosajón evita que los niños alcancen la felicidad. *“Hablo acerca de algo más importante que un programa: hablo sobre una reversión de una importante tendencia cultural que apunta hacia un creciente consumismo, competencia interpersonal e interés en la fama y el dinero”*.⁵¹ Su libro *Happiness and the Teaching of Values* (2007) insta a las escuelas a enseñar a los niños los secretos de la felicidad, que resume en lo siguiente: si nos preocupamos acerca de otras personas que están junto a nosotros, será más probable que seamos felices (Lyubomirsky y otro)⁵² si nos comparamos permanentemente con los demás, hay menor probabilidad de ser feliz (Schwartz y otros)⁵³, hay que elegir objetivos exigentes, pero alcanzables con una alta probabilidad (Nesse)⁵⁴, y hay que desafiar a los propios pensamientos negativos, orientándose en los aspectos positivos de nuestro carácter y situación (Seligman)⁵⁵. El autor equipara esto con el capital social, que está estrechamente relacionado con nuestra percepción de la confianza mutua y que muchos perciben amenazado dentro de la sociedad del Reino Unido, por lo que miran a la escuela buscando una rectificación. La llamada de Layard a esforzarse por alcanzar un nuevo concepto del bien común y su opinión sobre el principio de la búsqueda de la máxima felicidad desarrollando empatía y compasión por los demás ha tocado una fibra que tiene implicaciones educativas fundamentales. Ha jugado un papel decisivo en producir el esquema piloto sobre resistencia y capacidad de recuperación antes mencionado, lo que ha motivado comentarios tales como *“El bienestar será el principal objetivo del gobierno en el siglo XXI, del mismo modo que los logros económicos lo han sido en el siglo XX y el poderío militar en el XIX”*.⁵⁶

Perspectivas futuras

A nivel político existe un compromiso a lo largo del país de dedicarse al aprendizaje social y emocional en las aulas y en las comunidades escolares. Cómo resulte esto en la práctica está todavía por ver, aunque los ejemplos anteriores proporcionan algunos indicios. La manera en que todo esto encaja con la multitud de iniciativas de naturaleza similar existentes y con la continuidad del actual régimen de evaluación rigurosa es un tema abierto a debate. Es poco probable que la actual cultura de responsabilidad y de toma de decisiones basada en datos pueda ser compatible con programas como SEAL y podría minar sus beneficios potenciales. El énfasis en los resultados medibles evidentemente disuade la asunción de riesgos y la creatividad en las aulas. Lo que parece faltar es una política clara respecto a la formación inicial de los profesores para la aplicación de cualquiera de estos programas; en su lugar se sigue confiando en continuar con el desarrollo profesional. Esto es difícilmente satisfactorio dada la enormidad de la tarea. La apuesta del Gobierno por permitir a las escuelas una mayor libertad en la determinación de su propio currículo y especializaciones, dentro de un sólido marco de responsabilidad, podría al menos incrementar las posibilidades de una mayor innovación y enfoques imaginativos, si se sigue adecuadamente. Los profesores deberán sentirse apoyados y estimulados, y debe evitarse a toda costa cualquier carga burocrática adicional. Los padres también deberán participar en este proceso, para que lo que se logre en la escuela pueda también ponerse en práctica en los hogares.

El último informe de evaluación *Secondary Social, Emotional and Behavioural Skills (SEBS) Pilot Evaluation (2007)*⁵⁷ presentó algunas conclusiones interesantes y alentadoras. Destacó que la implementación de dichos programas constituía un “proceso dinámico” por el cual las escuelas gradualmente extendían su trabajo sobre educación emocional y

El último informe de evaluación *Secondary Social, Emotional and Behavioural Skills Pilot Evaluation* (2007) presentó algunas conclusiones alentadoras. Destacó que la implementación de dichos programas constituía un “proceso dinámico” por el cual las escuelas gradualmente extendían su trabajo sobre educación emocional y social y se consideraba, por parte del personal docente, un proyecto a largo plazo y no una solución rápida. Enumeraron un conjunto de factores que consideraban importantes: “mantener un enfoque escolar global, cambiar culturas y actitudes, hacer partícipes a los actores apropiados, comprometer recursos y conectar con una visión general”

social y se consideraba, por parte del personal docente, un proyecto a largo plazo y no una solución rápida. El establecimiento de contactos entre escuelas era un aspecto importante donde podían producirse buenas prácticas e intercambio de ideas. Cuando se entrevistó a los profesionales, enumeraron un conjunto de factores que consideraban importantes: “mantener un enfoque escolar global, cambiar culturas y actitudes, hacer partícipes a los actores apropiados, comprometer recursos y conectar con una visión general.” A partir de su experiencia también señalaron la repercusión que tendría el programa piloto SEBS y el futuro programa SEAL de enseñanza secundaria, elevando los niveles de logro, creando un entorno escolar más positivo, mejorando la conducta de los alumnos, mejorando la interacción entre los alumnos y el personal docente y mejorando la asistencia. El optimismo, al igual que el pesimismo, es contagioso, y en sí mismo es una valiosa herramienta pedagógica. El trabajo de campo sin

embargo debe realizarse en las propias escuelas construyendo un mayor sentido de confianza escolar, buenas relaciones, comprensión mutua, toma transparente de decisiones y una perspectiva compartida sobre el desarrollo y las necesidades de los niños. La política oficial sólo puede proporcionar un marco propicio y apoyo para el cambio. Existe además una evidente dicotomía entre declarar por una parte que las escuelas son libres de seguir este camino y al mismo tiempo que todas las escuelas hayan puesto en marcha este programa en los próximos cinco años. El peligro es que SEAL y otras iniciativas similares, caigan víctimas de las frecuentes medidas de determinación de objetivos, como se ha sugerido ya en relación con la creatividad en las escuelas. Queda mucho por hacer y los defensores de este enfoque tienen por delante una tarea formidable. El modelo de educación basado en la recepción de conocimientos está profundamente afianzado, y a pesar de sus bien documentadas deficien-

cias llevará mucho esfuerzo transformarlo en un modelo más orientado a los niños. El potencial de cada niño es importante y, al menos en el Reino Unido, este reconocimiento junto con la voluntad de desarrollar prácticas nuevas, creativas y más humanizadas en las escuelas proporcionará algunas de las bases necesarias que permitan esperar un cambio positivo en el futuro. El tiempo dirá.

Notas

- 1 Office for National Statistics (ONS 2004)
- 2 Mansell, W. *Education by Numbers -The Tyranny of Testing* (2007) London: Politico's
- 3 Primary Review 2007
- 4 Margo, J. Dixon, M. & Pearce, H. (2006) *Freedom's Orphans*. London: IPPR
- 5 DfES (Department for Education and Skills) (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance*. London: DfES Primary National Strategy
- 6 Blanden, J. et al. London School of Economics. December 2007
- 7 Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman
- 8 Weare, K. & Gray, G. (2003) *What Works In Developing Children's Emotional and Social Competence and Well Being?* London: DfES
- 9 DfES (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools: Guidance* (Aspectos del aprendizaje social y emocional en escuelas de secundaria: Guía. London: DfES. Secondary National Strategy for School Improvement
- 10 DfES (Department for Education and Skills) (April 2007), *Secondary National Strategy for School Improvement*
- 11 *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools (SEAL), Estudio de caso Booklet* http://www.bandapilot.org.uk/secondary/resources/appendix2/sns_ssealcs0004307.pdf
- 12 Antidote (2004) *Thinking Together - Philosophy for Children and Whole-School Emotional Literacy*. London: Antidote
- 13 Ofsted (Office for Standards in Education) (2007) *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools* London: Ofsted www.ofsted.gov.uk/publications/070048
- 14 Hargreaves, A & Fullan, M. *What's Worth Fighting for in Education?* Open University Press 1998
- 15 *Happiness is a Class in Positivity*. The Independent 19/7/07
- 16 *A Curriculum for Excellence. Learning and Teaching Scotland*. Scottish Executive (2006) www.a-curriculumforexcellencescotland.gov.uk
- 17 Ecclestone, K. (2007) *All in the Mind*. The Guardian. (27-02-2007)
- 18 UNICEF (2007) *Child Poverty in Perspective - An Overview of Child Well-being in Rich Countries*. Paris: Innocenti Research Centre. Report Card 7
- 19 *Children and Young People Today: evidence to support the development of the Children's Plan*. (December 2007). London. DCSF. BMA (British Medical Association) (2006) *Child and Adolescent Mental Health*. London. BMA
- 20 NCB (National Children's Bureau) *Video Gaming in Children and Adolescents*. London: Highlight 226. NCB
- 21 Gill, T. *No Fear- Growing up in a Risk Averse Society*. Gulbenkian Foundation London. 2007
- 22 London School of Economics (2006) *The Depression Report - A New Deal for Depression and Anxiety Disorders*. London: Centre for Economic Performance

- 23 Journal of Child Psychology and Psychiatry (JCPP 2004) November
- 24 The Truth about Self Harm. (2006) Celia Richardson. The Mental Health Foundation
- 25 BMA (British Medical Association) (2006) Child and Adolescent Mental Health. London. BMA
- 26 Palmer, S. (2006) Toxic Childhood. London: Orion Books
- 27 Langer, B. (2005) Consuming Anomie: Children and Global Commercial Culture. Childhood Vol. 2 Issue 2:295
- 28 Nairn,A. & Ormrod,P. (2007), Watching, Wanting and Wellbeing: Exploring the Links London: a study of 9 to 13 year olds National Consumer Council
- 29 Compass (2006) The Commercialisation of Childhood. London: Compass
- 30 Phillips, H. (2007) Mind-altering Media. London: New Scientist. 21/4/07
- 31 Pediatrics November 2007 Violent Television Viewing During Preschool Is Associated With Antisocial Behaviour During School Age. Dimitri A. Christakis, MD, MPH and Frederick J. Zimmerman, PhD
- 32 Fielder, A. Gardener,W. Nairn, A. & Pitt, P. Fair Game. National Consumer Council & Childnet International. London (December 2007)
- 33 Archives of Disease in Childhood (2004)
- 34 Informe OFSTED
- 35 Informe OFSTED
- 36 Informe OFSTED
- 37 Ofsted (November 2007) Hele's School Inspection Report
- 38 Estudio de caso 1
- 39 OFSTED report
- 40 Estudio de caso 1
- 41 Estudio de caso 1
- 42 Estudio de caso 1
- 43 Informe OFSTED
- 44 Thinking Allowed is available from Gallions Primary School - orders@gallions.newham.sch.uk
- 45 The Independent 14/7/05
- 46 Guardian, The. The Pursuit of Happiness 29/5/2007
- 47 Wellington College. PSHE Department. The Wellbeing project: Resource Files and The Skills of Wellbeing: a course overview. June 2006
- 48 Seldon, A. Lessons in Life: Why I am teaching happiness. The Independent 19/4/2006
- 49 Seldon, A. An End to Exam Factories. RSA Journal. London October 2007
- 50 BBC news. Pupils need happiness lessons. (3/5/2007)
- 51 The Guardian 14/6/07
- 52 Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005) The benefits of Frequent Positive Affect. Psychological Bulletin 131: 803
- 53 Schwartz, B. Ward, A. Montreosso, J. Lyubomirsky,S. Weare, K. & Lehman ,D (2002) Maximising versus satisfying: Happiness is a Matter of Choice. Social Psychology 83:1178
- 54 Nesse, R. (2000) The Evolution of Hope and Despair. Journal of Social Issues 66: 429
- 55 Seligman,M. (2002) Authentic Happiness. Free Press
- 56 (Geoff Mulgan, The Times 18/2/08)
- 57 Smith, P., O'Donnell, L., Easton. C. & Rudd, P. (2007) Secondary Social and Behavioural Skills NFER (National Foundation for Educational Research SEBS) Pilot Evaluation. London: DfES81

Bibliografía

Office for National Statistics (ONS 2004)

Mansell, W. (2007) *Education by Numbers - The Tyranny of Testing* Politico's. London

The Primary Review 2007 www.pimaryreview.org.uk

Margo, J. Dixon,M. & Pearce,H. (2006) *Freedom's Orphans*. IPPR. London

DfES (Department for Education and Skills) (2005) *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning: guidance*. London: DfES Primary National Strategy

Blanden, J. et all. 2007 London School of Economics. December

Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. Paul Chapman. London:

Weare,K. & Gray,G. (2003) *What works In Developing Children's Emotional and Social Competence and Well Being?* DfES London

DfES (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools: guidance*. London: DfES Secondary National Strategy for School Improvement

DfES (2007), Secondary National Strategy for School Improvement

DFES (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools (SEAL)*, Case Study Booklet http://www.ban-dapilot.org.uk/secondary/resources/appendix2/sns_ssealcs0004307.pdf

Antidote (2004) *Thinking Together - Philos-*

- ophy for Children and Whole-School Emotional Literacy*. Antidote. London
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2007) *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. Ofsted. London. www.ofsted.gov.uk/publications/070048
- Hargreaves, A & Fullan, M. (1998) *What's Worth Fighting for in Education?* Open University Press. Buckingham
- Happiness is a Class in Positivity*. The Independent 19/7/07.
- Scottish Executive (2006) *A Curriculum for Excellence. Learning and Teaching*. www.acurriculumforexcellencescotland.gov.uk
- Ecclestone, K. (2007) *All in the Mind*. The Guardian. 27/02/2007
- UNICEF (2007) *Child Poverty in Perspective – An Overview of Child Well-being in Rich Countries*. Paris: Innocenti Research Centre. Report Card 7
- Children and Young People Today: evidence to support the development of the Children's Plan*. (December 2007). London. DCSF
- BMA (British Medical Association) (2006) *Child and Adolescent Mental Health*. London. BMA
- NCB (National Children's Bureau) *Video Gaming in Children and Adolescents*. Highlight 226. London
- Gill, T. (2007) *No Fear- growing up in a risk Averse Society*. Gulbenkian Foundation. London
- London School of Economics (2006) *The Depression Report-A New Deal for Depression and Anxiety Disorders*. Centre for Economic Performance. London.
- Journal of Child Psychology and Psychiatry. JCPP November 2004
- Richardson, C. (2006) *The Truth about Self Harm*. The Mental Health Foundation. London
- BMA (British Medical Association) (2006) *Child and Adolescent Mental Health*. London.
- Palmer, S. (2006) *Toxic Childhood*. Orion Books. London
- Langer, B. (2005) *Consuming anomie: children and global commercial culture*. *Childhood* Vol. 2 Issue 2:295
- Nairn, A. & Ormrod, P. (2007) *Watching, wanting and wellbeing: Exploring the Links a study of 9 to 13 year olds*. National Consumer Council. London:
- Compass (2006) *The Commercialisation of Childhood*. Compass. London
- Phillips, H. (2007) *Mind-altering Media*. New Scientist. 21/4/07. London
- Dimitri A. Christakis, M. & Zimmerman, F.J. *Violent Television Viewing During Pre-school Is Associated With Antisocial Behaviour During School Age*. *Pediatrics*. November 2007
- Fielder, A. Gardener, W. Nairn, A. & Pitt, P. *Fair Game*. National Consumer Council & Childnet International. December 2007. London
- Archives of Disease in Childhood* (2004)
- Ofsted (November 2007) *Hele's School Inspection Report*
- Thinking Allowed*-available from Gallions Primary School. orders@gallions.newham.sch.uk
- The Independent 14/7/05

The Pursuit of Happiness. The Guardian. 29/5/2007

Wellington College. PSHE Department. *The Well-being project: Resource Files and The Skills of Well-being: a course overview.* June 2006

Seldon, A. *Lessons in Life: Why I am teaching happiness.* The Independent 19/4/2006

Seldon, A. *An End to Exam Factories.* RSA Journal. October 2007. London

Pupils need happiness lessons. BBC news. 3/5/2007

The Guardian 14/6/07

Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005) *The Benefits of Frequent Positive Affect.* Psychological Bulletin 131: 803

Schwartz, B. Ward, A. Montreosso, J. Lyubomirsky, S. Weare, K. & Lehman, D (2002) *Maximising versus satisfying: Happiness is a Matter of Choice.* Social Psychology 83:1178

Nesse, R. (2000) *The Evolution of Hope and Despair.* Journal of Social Issues 66: 429

Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness.* Free Press

Mulgan, G The Times 18/2/08

Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. & Rudd, P. (2007) *Secondary Social and Behavioural Skills NFER (National Foundation for Educational Research SEBS) Pilot Evaluation.* DfES. London

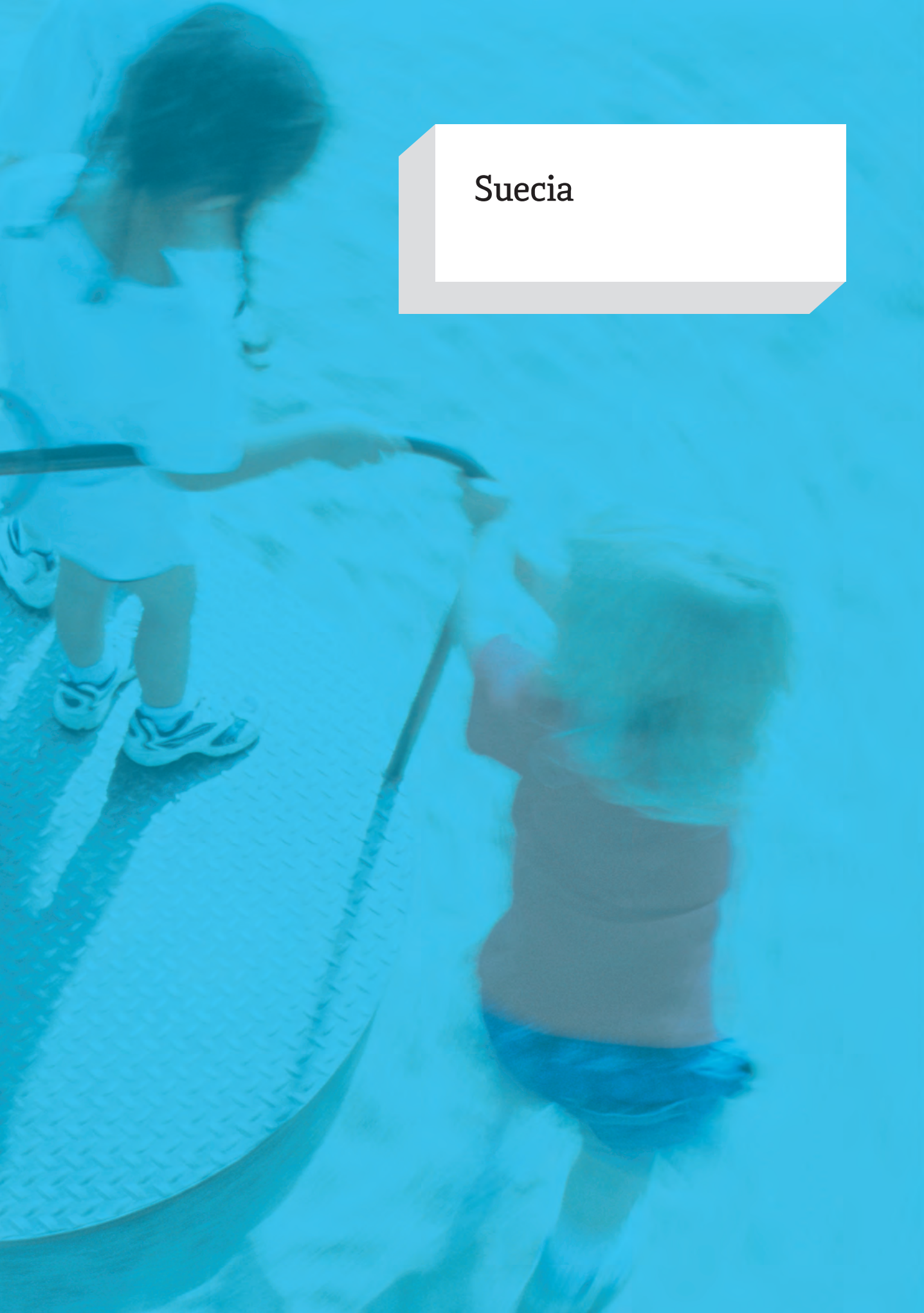
Otras fuentes

Evans, D. (2001) *Emotion.* OUP. Oxford

Rychen, S & Salganic, H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Hogrefe & Huber. Göttingen

Smith, P., Easton, C. & Fletcher-Campbell, F. (2006) *Evaluation of SEBS.* Draft Evaluation Report. NFER (National Foundation for Educational Research) London.

Weare, K. (2000) *Promoting Mental, Emotional and Social Health; a Whole School Approach.* Routledge. London

A photograph of two children on a sandy beach, overlaid with a solid blue color. On the left, a girl with dark hair in pigtails, wearing a white t-shirt and white sneakers, stands on a circular metal hatch cover. On the right, a boy with blonde hair, wearing a red tank top and blue shorts, is walking away from the camera. The background shows the sand and the ocean waves.

Suecia



La Educación Emocional y Social en Suecia: dos ejemplos de buenas prácticas

Bo Dahlin

Resumen.

Este capítulo comienza con una descripción del sistema escolar sueco y de la situación de la educación emocional y social en las escuelas de Suecia. En este país, los programas especiales para la adquisición de pericia emocional y social se asocian habitualmente con actuaciones contra el acoso o con la prevención del mismo. No se ha aplicado ningún programa de aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) a nivel nacional, pero sí se están utilizando muchos de estos programas en diferentes escuelas del país. Sin embargo, todavía no se ha completado ninguna evaluación científica sistemática de estos programas en Suecia.

El capítulo continúa describiendo dos ejemplos de educación emocional y social. El primero narra una experiencia positiva en una escuela que cambió “de ser la peor a convertirse en la mejor” mediante la aplicación de varias innovaciones pedagógicas creativas e imaginativas orientadas a los aspectos sociales y emocionales de la educación. La experiencia ilustra –entre otras cosas– los beneficios de reunir recursos externos e instituciones en torno a la escuela, transformándola en un centro cultural para el vecindario. El segundo ejemplo resume algunos resultados de un estudio en el que se evaluó a las escuelas suecas Steiner Waldorf. La evaluación proporciona evidencias que sugieren que dichas escuelas cultivan una forma de educación social y emocional que obtiene buenos resultados. Los dos ejemplos ilustran formas directas e indirectas de educación emocional y social, basadas en valores y orientadas al desarrollo de sentimientos positivos.

Bo Dahlin es Catedrático de Educación en la Universidad de Karlstad en Suecia. Se formó en la Universidad de Stockholm, con una licenciatura en filosofía y matemáticas y más tarde, completó su tesis doctoral sobre la educación religiosa en las escuelas suecas. Actualmente, centra sus investigaciones en los aspectos espirituales y sociales de la educación.

El sistema escolar sueco

A comienzos de la década de los 60 el Gobierno socialdemócrata de Suecia estableció un sistema de educación general integrado compuesto por 9 cursos. La idea se basaba en la justicia social (igualdad) y en que el principio de “una escuela común para todos los niños” contribuiría a la futura cohesión social, reduciendo los conflictos existentes y los potenciales entre las diferentes clases sociales. La escuela se iniciaba a los 7 años de edad y se terminaba a los 16. En aquella época, no se esperaba que todos continuaran con la escuela secundaria superior (para alumnos de 17 a 19 años de edad).

Por escuelas públicas, queremos indicar tanto escuelas municipales como independientes: éstas últimas tienen currículos que están bajo la tutela general del estado, pero han recibido permiso especial para obviar determinados aspectos del currículo oficial o de las regulaciones escolares.

Se otorgaban calificaciones a partir de 3^{er} curso (9/10 años). A partir de la década de los 80, sin embargo, las calificaciones se eliminaron hasta el 8° curso (14/15 años). Para mantener a los padres informados sobre el progreso de sus hijos, se reunían con el profesor o con los profesores una vez al año. Últimamente las calificaciones han cobrado una mayor importancia ya que se espera de todo estudiante que continúe con los 3 años de escuela secundaria superior (que finalizaría a la edad de 19 años). La estructura del nivel secundario superior ha sido modificada numerosas veces durante las últimas décadas para ajustarse al incremento de la población de alumnos y a los cambios que ésta ha sufrido. Actualmente consta de una variedad de programas elegibles con “perfiles” muy diferentes, siendo los más comunes Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Puericultura, Enfermería, Tecnología Industrial, Artes y Medios de Comunicación. Como todos los programas conceden las calificaciones necesarias para los

que vayan a iniciar su educación superior (terciaria), incluyen el “núcleo” de las asignaturas troncales: Sueco, Inglés y Matemáticas.

En la década de los 90 se planteó la necesidad de comenzar la escuela a una edad más temprana. Como resultado de esto, a los padres y niños se les dio la opción de comenzar la escuela un año antes. Consiguientemente, a la edad de 6 años los niños pueden comenzar con las llamadas *clases preescolares*, y prácticamente todos los niños lo hacen. La educación preescolar (Kindergarten) está regulada por el Ministerio de Educación. Existe un currículo nacional específico en los jardines de infancia para los niños de hasta 5 años, pero las clases preescolares forman parte del currículo escolar integrado. La idea es que las clases preescolares tengan un carácter *preparatorio*; se basen menos en la enseñanza y en la instrucción y más en actividades lúdicas y prácticas. La puesta en práctica de esta idea ha resultado ser algo difícil. En una evaluación de lo que estaba ocurriendo en las clases preescolares, efectuada por el Organismo Nacional para la Educación (2001), se indicó que se habían convertido en algo demasiado similar a la escuela normal, es decir, que se abusaba de la enseñanza y la instrucción.

La educación emocional y social en las escuelas suecas: una visión general

El plan nacional del currículo de Suecia de 1994 y los documentos normativos precedentes y posteriores comenzaron a poner un mayor énfasis en la función de la escuela de criar y ayudar a madurar. Estos aspectos de la escolarización habían sido descuidados durante décadas. Se determinó que las escuelas no sólo debían transmitir conocimientos, sino también conservar activamente los valores básicos de la democracia. Posteriormente, al final de la década de 1990, la noción de “fundamentos básicos de los valores” comunes para todas las escuelas se convirtió en un tema recurrente dentro del debate sobre la

educación en Suecia. El actual plan de estudios nacional destaca los siguientes objetivos en relación con las normas y los valores (Organismo Nacional para la Educación, 2006; sección 2.1):

Las escuelas deberán procurar que todo alumno

- Respete el valor de igualdad de todas las personas
- Exprese su desacuerdo con que las personas sean reprimidas y tratadas sin respeto y contribuya al apoyo a otras personas
- Sienta empatía y comprenda las realidades de otras personas, y desarrolle una disposición a actuar teniendo en cuenta sus intereses

Todas las personas que trabajan en las escuelas:

- Contribuirán al desarrollo de los sentimientos de comunidad, solidaridad y responsabilidad de los alumnos respecto a las personas ajenas a su propio grupo
- Contribuirán, a través de sus actividades, a crear una atmósfera de solidaridad en la escuela
- Trabajarán activamente contra el acoso y la opresión de individuos o grupos
- Demostrarán respeto por el individuo y basarán su trabajo diario en actitudes democráticas

Los proyectos de investigación y las implementaciones prácticas de la noción de “valores básicos” se pusieron finalmente en marcha. Una gran pregunta era por supuesto si

dichos valores básicos existían en realidad o sólo sobre el papel. Una segunda, más filosófica, era que si no existían, a quién debía otorgarse el derecho de definir dichos fundamentos. Una tercera pregunta era cómo implementar la idea a nivel local en las diferentes escuelas. Respecto a las dos primeras preguntas, si bien existe un grupo de valores básicos mencionado en el plan del currículum nacional (véase la frase anterior) no existe un consenso lo suficientemente sólido respecto al significado real de estos valores, ya que atañen al trabajo escolar. Respecto a la tercera pregunta, para las escuelas que han intentado implementar activamente el concepto de “valores básicos” esto ha significado en mayor medida una manera de establecer y mantener directrices para la conducta formuladas a nivel local que los alumnos (y los profesores) deben respetar cuando asisten a la escuela. También existen proyectos cuyo objetivo es impulsar la comunicación intercultural, celebrar la diversidad de culturas y promover la comprensión y la apreciación intercultural.

Hasta el momento no se ha adoptado ninguna estrategia general a nivel nacional para la educación emocional y social en las escuelas suecas. Los estamentos que dirigen las escuelas son responsables de la implementación de los valores mencionados en el currículum nacional, pero la manera en que lo hacen depende de ellos. A nivel local se ha adoptado una variedad de programas, principalmente en ciertas escuelas, tanto independientes como municipales, y a veces por una municipalidad completa (en Suecia, el currículum nacional lo decide el Gobierno, pero la municipalidad es la titular de todas las escuelas dentro de su jurisdicción). Recientemente algunos alumnos que han sufrido acoso han adoptado acciones legales contra sus escuelas y han ganado. Puede que esto haya sido el detonante para que los directores de algunas escuelas se estén ahora tomando más en serio el trabajo contra el acoso.

Hasta el momento no se ha adoptado ninguna estrategia general a nivel nacional para la educación emocional y social en las escuelas suecas. Los estamentos que dirigen las escuelas son responsables de la implementación de los valores mencionados en el curriculum nacional, pero la manera en que lo hacen depende de ellos

Hace algunos años, la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia recopiló los programas contra el acoso, o los programas dirigidos al desarrollo social y emocional de los alumnos que estaban en aplicación en las escuelas suecas. Relacionaron este estudio con las investigaciones a nivel nacional e internacional sobre dichos programas (Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia, 2003). Encontraron que ni las municipalidades ni las escuelas realizaban una evaluación rigurosa de los programas y que casi no existía investigación alguna de sus efectos en las escuelas suecas. No obstante, algunas de las prácticas identificadas eran acordes con lo que las investigaciones determinaban como eficaces. Estas prácticas eran las siguientes:

- Que la dirección estableciera objetivos y límites claros respecto a la conducta tolerable.
- Que se asignara un tiempo para realizar charlas habituales acerca de los valores básicos.
- Que se desarrollaran buenas relaciones entre la escuela y los políticos locales y que la escuela recibiera el apoyo de las autoridades locales.
- Que existieran adultos colaboradores disponibles durante los recreos y después de la escuela (por ejemplo “pedagogos para actividades lúdicas”)

- Que existiera una cooperación activa entre la escuela y otras instituciones y organizaciones en la comunidad.

- Que los adultos tuvieran una visión holística de las necesidades y el desarrollo de los niños y un enfoque común de su trabajo, basado en la cordialidad y el entusiasmo, así como en sanciones compensatorias por el incumplimiento de las normas y/o conductas no tolerables.

El informe también indicaba que los efectos a largo plazo sólo podían alcanzarse a través de modelos sistemáticos y “holísticos”. Los proyectos o las actividades ocasionales y aisladas del trabajo fundamental de la escuela tenían un impacto escaso o incluso nulo. Los modelos se orientaban únicamente a eliminar riesgos de diferentes tipos, lo que tenía además efectos exclusivamente a corto plazo. Era importante, además, estimular la amistad y el compañerismo, el diálogo constructivo y respetuoso y las relaciones interpersonales.

El estudio recopilatorio de los métodos y programas utilizados en las escuelas suecas mostró una serie de programas de este tipo. Algunos de ellos eran de origen sueco, otros habían sido “importados” de otros países y por ello adaptados más o menos al perfil sueco. Los métodos se clasificaron en cuatro tipos generales (véase Tabla 1). No obstante, hay que destacar que las categorías no son

Parece ser que los efectos a largo plazo sólo pueden alcanzarse a través de modelos sistemáticos y “holísticos”. Los proyectos ocasionales y aislados tienen un impacto escaso o incluso nulo. Los modelos que se orientan únicamente a eliminar riesgos de diferentes tipos tienen efectos exclusivamente a corto plazo. Es importante, además, estimular la amistad y el compañerismo, el diálogo constructivo y respetuoso y las relaciones interpersonales

excluyentes entre sí y que contienen muchos elementos que se solapan.

Como se observa en la tabla, el informe clasifica la mayoría de los métodos como “fortalecedores de los fundamentos básicos de los valores”. Cinco de estos nueve métodos fueron importados y adaptados del extranjero, principalmente de Estados Unidos de América:

1 | *Second step*, desarrollado por la organización Comité para Niños (Estados Unidos) (véase www.cfchildren.org; www.gislasonlowenborg.com, y www.cesel.dk);

2 | *Project Charlie*, desarrollado en Minneapolis (Estados Unidos), principalmente como un programa contra el consumo de drogas (véase www.jacksonmo.com/orgs/projectcharlie.html);

3 | *The EQ-stair*, un modelo adaptado (véase Wennberg, 2000) basado en el conceptos de inteligencia emocional propuesto por Peter Salovey y Daniel Goleman (Estados Unidos);

4 | *International Child Development Programmes (ICDP) - Guiding interaction*, desarrollado por el ICDP, una organización internacional no gubernamental noruega (véase www.icdp.info/May%202006.htm);

5 | *The Lions Quest*, organización internacional con sede en Estados Unidos (véase www.lions-quest.org/story/index.php).

Entre los métodos de prevención e intervención se incluye el llamado *método Olweus*, desarrollado por el psicólogo noruego Dan Olweus. Este método ha sido sistemáti-

Tipo de método	Nacional	Importado/ Adaptado
Métodos para fortalecer los fundamentos básicos de los valores	4	5
Métodos para la resolución de conflictos	3	3
Métodos de prevención e intervención	2	1
Métodos de apoyo entre iguales	3	-

Tabla 1. Categorías de los métodos pedagógicos utilizados en el trabajo contra el acoso en las escuelas suecas, y varios métodos de origen nacional o extranjero (basado en la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia, 2003).

camente evaluado y ha demostrado ser eficaz. Según Olweus, la responsabilidad de la prevención e intervención debe recaer en todo el personal de la escuela para la creación de un entorno seguro en el que los alumnos puedan aprender. El clima social de la escuela debe ser cálido y solidario, pero también deben existir normas y sanciones claras contra las conductas intolerables. Estas normas y sanciones deben ser bien conocidas por los alumnos y sus padres. En una situación de acoso, debe establecerse un plan de intervención individual en cooperación con los alumnos implicados y con sus padres.

Los métodos internacionales para la prevención de conflictos son los siguientes:

1 | *Non-violent Communication (NVC)*, desarrollado por Marshall B. Rosenberg (Estados Unidos), un método para establecer contacto, comunicación y un diálogo abierto entre las personas (véase www.nonviolentcommunication.com/index.htm);

2 | *Forum play*, desarrollado por el brasileño Augusto Boal, basado en situaciones de conflicto y juegos de rol (véase [http://en.wikipedia.org/wiki/Forum_Theatre_\(Augusto_Boal\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Forum_Theatre_(Augusto_Boal)));

3 | *The Icelandic model*, desarrollado en Islandia por el profesor Sigurd Abaljarnasdottir en cooperación con investigadores de la Universidad de Harvard (Estados Unidos), basado en aprender a comunicar sentimientos y en imaginar situaciones no violentas como solución a los conflictos (Frånborg, 2003, p. 22 y ss.).

En febrero de 2007 el gobierno sueco decidió invertir 10 millones de coronas suecas (SEK) (aproximadamente 1.053.000 euros) anuales hasta 2010 para localizar y poner en

marcha programas contra el acoso eficaces en las escuelas. La Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia recibió las siguientes tareas: 1) recopilar y describir métodos eficaces basados en pruebas contra el acoso; 2) efectuar evaluaciones sistemáticas sobre métodos que aún no han sido evaluados; y 3) ofrecer y proporcionar cursos para profesores sobre métodos de calidad contrastada a nivel nacional. Actualmente no existe un sistema de formación general y sistemático para profesores en esta materia. Respecto a la primera tarea, en noviembre de 2007 se publicó un informe (Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia, 2007), el cual concluía que entre los diferentes programas implementados, sólo el Olweus ha sido evaluado científicamente, aunque no en Suecia. No obstante, una variedad de evaluaciones sistemáticas de diferentes programas actualmente (desde marzo de 2008) se están llevando a cabo en las escuelas suecas. Recientemente se han publicado los resultados preliminares de uno de estos proyectos (Kimber, Sandell, & Bremberg, 2008).

A diferencia del Reino Unido, por ejemplo, no han existido debates públicos intensos o amplios acerca de la situación de la infancia en Suecia. La Agencia Nacional para la Educación (2000) ha registrado durante las últimas décadas un incremento en el diagnóstico del síndrome de déficit de atención y de otros problemas relacionados, pero esto no ha llevado a ningún debate público serio. Además existen otros problemas como por ejemplo, la sexualización precoz de las chicas a través de la forma de vestir, aunque hasta la fecha no se han llevado a cabo debates públicos con continuidad y miras a largo plazo acerca de las condiciones de la infancia en general.

Como se ha comentado anteriormente, no existen programas sociales y emocionales específicos que hayan sido implementados a nivel general en Suecia. Por lo tanto, los dos estudios sobre el sistema escolar sueco que se

presentan a continuación no se centran en programas de aprendizaje social y emocional específicos del tipo *directo* o educativo –elegir uno de ellos en detrimento del otro, sería bajo las circunstancias actuales, algo arbitrario–.

El primer estudio es una narración acerca de una escuela en particular en Rinkeby, ubicada en los suburbios de Estocolmo. Las razones para elegir la escuela Rinkeby es que es un ejemplo ilustrativo particular de cómo una situación extremadamente negativa, particularmente en términos de desarrollo social y emocional de los alumnos, puede cambiar a ser muy positiva. Otra razón es que el caso de la escuela Rinkeby es una historia interesante: una buena historia nos llega al corazón y estimula nuestra imaginación, y habitualmente puede inspirar más acciones que las que los informes de investigación convencionales son capaces de lograr. La llamada ‘investigación basada en evidencias’ o prácticas tan en boga actualmente entre algunos investigadores educacionales y políticos no está, después de todo, libre de sombras; véase Biesta (2007) para una crítica particularmente bien formulada sobre esta tendencia dentro de la investigación educativa actual (véase también Flyvbjerg, 2001, quien argumenta que la forma más adecuada de investigación social es el estudio cercano de un caso particular, no la búsqueda de leyes o correlaciones generales de naturaleza causal).

El segundo estudio es una evaluación comparativa de las escuelas suecas Steiner Waldorf y las escuelas municipales sobre el desarrollo de competencias cívicas y morales y actitudes democráticas en los alumnos. (El término “municipal” es un poco engañoso ya que todas las escuelas en Suecia están sujetas a la normativa de la municipalidad. Las escuelas Waldorf y otras denominadas “escuelas independientes” funcionan, no obstante, en un marco de alguna manera más independiente). Las escuelas Steiner Waldorf forman parte del sistema de escuelas públicas suecas

en el sentido de que deben seguir el mismo programa nacional de estudios, están bajo la jurisdicción de las municipalidades y forman parte del presupuesto escolar municipal (a las escuelas no les está permitido pedir a los padres que paguen matrículas ni tasas para evitar contribuir a la injusticia social). Una razón para incluir el estudio de las escuelas Steiner Waldorf es que éstas tienen una larga tradición pedagógica (desde 1919) que incluye un énfasis especial y explícito en el desarrollo de todos los aspectos del ser humano, y que por supuesto incluye el desarrollo social, emocional y moral de los niños.

Estudio 1. “De ser la peor a convertirse en la mejor” – la historia de la escuela Rinkeby

Introducción

La escuela Rinkeby se encuentra en una de las zonas más pobres de los suburbios del sur de Estocolmo y es un lugar donde confluyen una gran cantidad de culturas.¹ El 98% de la población de alumnos en Rinkeby proviene de familias de inmigrantes, que representan alrededor de 70 nacionalidades. La escuela se construyó a comienzos de la década de 1970 para los cursos elementales de enseñanza secundaria (7° - 9° curso, edades comprendidas entre 13 y 16 años). En la década de 1980, la situación de la escuela se deterioró gradualmente. En 1989 se encontraba en una situación de completo caos. Un aula casi se quemó y prácticamente la totalidad de las superficies estaban pintadas con graffitis. Muchos padres intentaron cambiarse de zona y el 30% de los alumnos optaron por cambiarse de escuela elemental secundaria. Hacia fines de 1989, la dirección de la escuela y la mayor parte del personal docente renunció a sus empleos, sintiendo que la situación era insalvable y que ya no tenía solución. Los políticos de entonces estaban considerando seriamente la posibilidad de cerrar la escuela.

Diecisiete años más tarde, en 2007, la escuela Rinkeby se ha reconstruido completa-

mente con un coste que asciende a 30 millones de SEK (aproximadamente 3.158.000 euros) y es el orgullo de los políticos locales. Las personas se están trasladando a la zona y los padres no dejan de solicitar plazas para sus hijos en la escuela. El número de alumnos está creciendo; cerca del 25% de los alumnos no viven en Rinkeby pero han elegido asistir a esta escuela. La competición nacional de matemáticas la han ganado alumnos de Rinkeby durante dos años consecutivos, y durante otros cuatro muchos alumnos han obtenido el 100% de respuestas correctas en la competición internacional de matemáticas *Känguru*. Ya en 1995, una encuesta indicaba que los alumnos de la escuela Rinkeby se encontraban entre los más satisfechos con su escuela de todo Estocolmo. En 2006 el director fue galardonado con el Premio al Conocimiento, no sólo por los buenos resultados obtenidos en matemáticas y ciencias, sino también por convertir la escuela en una institución integrada en la comunidad. La escuela Rinkeby ha sido visitada por algunos medios de comunicación internacionales (la BBC y otros) y ha recibido un premio europeo a la prevención de la delincuencia juvenil. ¿Cómo ha tenido lugar esta milagrosa transformación?

El nuevo director

Cuando renunció el director de la escuela, uno de los profesores, Börje Ehrstrand, fue llamado por el Director de la Junta Municipal de la Escuela, quien le preguntó si quería asumir el puesto vacante. Él aceptó imponiendo ciertas condiciones. Una de ellas era que todos los recursos municipales para la atención infantil, los servicios sociales y las actividades lúdicas se coordinaran e integraran con los recursos designados para la escuela. Otra era que se transfiriera un importe de 1 millón de SEK (aprox. 105.300 euros) del presupuesto para servicios sociales al de la escuela, para poder contratar a dos profesores más especializados en educación especial y a dos pedagogos para las actividades lúdicas (adultos que dirijan después de la

escuela actividades extracurriculares). Una tercera condición era que él mismo tuviese vía libre para decidir a quién contratar, especialmente para los cargos directivos (en esa época todos los cargos eran designados centralmente). En particular, deseaba crear una nueva función, la de “gestor del colegio”, responsable del presupuesto y de la administración de personal para liberar al director de la escuela de un exceso de tareas burocráticas (este es un serio problema para muchos directores de estudios en Suecia en la actualidad). Después de algunas negociaciones, el Director aceptó estas condiciones y logró persuadir al Director de Servicios Sociales para la asignación de un presupuesto de 1 millón de SEK. (Según el modelo de negociación de Ehrstrand, un “no” es siempre el comienzo de un “sí”). De este modo Ehrstrand inició una cooperación entre la escuela y otras instituciones sociales (valga anotar que este es uno de los factores que los resultados de las investigaciones han revelado como significativo para un trabajo eficaz en el marco del aprendizaje social y emocional).

Börje Ehrstrand es él mismo un inmigrante; procede de Finlandia, de una región llamada Österbotten, donde muchas personas aún conservan el sueco como idioma materno. Él creció en una pequeña ciudad en la cual todos los adultos sabían dónde se encontraban las llaves del edificio escolar, de manera que la escuela podía ser utilizada para cualquier actividad común. En la época en que comenzó la escuela primaria, su idioma materno –un dialecto del sueco– no estaba permitido en la escuela; sólo se podía hablar el “sueco estándar”. Esta constituyó probablemente una importante experiencia de fondo para su posterior formación como profesor para alumnos con necesidades especiales y su interés particular en el tema de los idiomas extranjeros.

Las primeras acciones de cambio

Cuando Ehrstrand asumió el cargo, la es-

cuela no contaba con una asociación de padres. Para conseguir su participación activa se les envió cartas de invitación, firmadas por el Director del colegio y por el Director de los Servicios Sociales. Se propuso la celebración de una reunión para discutir la siguiente cuestión: “¿Qué piensan ustedes como padres sobre lo que podemos hacer juntos para que puedan enviar encantados y tranquilos a sus hijos a la escuela Rinkeby?” Algunos de los profesores más antiguos eran pesimistas acerca de esta iniciativa y comentaban que “los padres pierden interés en el trabajo escolar de sus hijos después de 6º curso”. Sin embargo, Ehrstrand se había encontrado con muchos padres que estaban interesados en el trabajo escolar de sus hijos y que no creían que dejarían de estarlo después de 7º curso.

Más de 200 padres asistieron a la reunión. Muchos de ellos se habían reunido con Ehrstrand y con el Director de los Servicios Sociales anteriormente y habían desarrollado una relación de confianza con ellos. Sabían que se les escucharía y que sus opiniones serían seriamente consideradas. La reunión acabó con la elaboración de un plan de acción, que destacaba las siguientes prioridades:

- 1 | Limpiar la escuela y reparar todos los daños
- 2 | Crear orden y seguridad en las aulas
- 3 | Incrementar la motivación de los alumnos en cuanto al aprendizaje y a su confianza en el futuro

También se celebraron reuniones con los representantes de los sindicatos de profesores pertinentes y con el recientemente fundado Consejo Estudiantil. Todos estuvieron de acuerdo en la misma lista de prioridades.

La limpieza de la escuela se encontraba en el primer lugar de la lista de prioridades. El

coste estimado para eliminar todos los graffitis ascendía a 3 millones de SEK (315.800 euros). Sin embargo, el Consejo de Edificación y Construcción de Estocolmo rechazó conceder este importe ya que en aquel momento existían restricciones presupuestarias. Consiguientemente algunos padres calcularon que si trabajaban ellos mismos en su tiempo libre los costes ascenderían a la décima parte o menos de los importes calculados. Entonces Ehrstrand se dirigió al Departamento de Bienes Inmuebles y el presupuesto le fue concedido. Los padres, profesores y *alumnos* trabajaron en ello después de clases, limpiando graffitis y reparando los interiores dañados. A los alumnos también se les permitió crear figuras imaginativas en algunos de los muros. Algún tiempo después se introdujo una nueva actividad, llamada la “brocha de oro”: cada tarde entre las 4 y las 7 a dos alumnos se les encargaba la tarea de vigilar y limpiar todos los graffitis realizados durante el día. Los alumnos trabajaban conjuntamente con una persona encargada de la limpieza y con el encargado de mantenimiento. La tarea era obligatoria para todos los alumnos de 7º curso durante al menos dos días. Como consecuencia de estas acciones los costes de reparaciones disminuyeron de 700.000 a 15.000 SEK (73.700 a 1.600 euros) anuales ya el primer año. Consiguientemente, hubo fondos disponibles para la contratación de dos nuevos profesores.

La segunda prioridad era crear orden y seguridad en las aulas y en la escuela en general. Se definió y estableció un principio y una práctica de “acción inmediata”. Esto significaba que cuando, por ejemplo, un estudiante era cogido actuando de forma violenta se establecía una conferencia inmediata con el alumno que acababa con una evaluación y decisión en base a sus potenciales consecuencias. Los padres de los alumnos eran informados el mismo día y al siguiente el alumno era trasladado al centro de atención de día de la escuela o expulsado de la escuela

La limpieza de la escuela se encontraba en el primer lugar de la lista de prioridades. La segunda prioridad fue crear orden y seguridad en las aulas y en la escuela en general. Cuando los alumnos se dieron cuenta de que los profesores y los padres estaban unidos y que realmente “se tomaban en serio” el mantenimiento del orden y la paz, la violencia, el acoso y otras conductas similares disminuyeron gradualmente

durante un tiempo. Sin embargo, actualmente el centro de atención de día ha sido sustituido por “grupos de construcción”, donde se reúne a los alumnos “problemáticos” en pequeños grupos para que reciban una enseñanza especial. Esto se realiza dentro de las instalaciones de la escuela y siempre que el grupo no sea demasiado grande (4–9 alumnos) con la ventaja de que los alumnos tienen acceso a actividades de clase en las que pueden participar sin que se produzcan mayores problemas, por ejemplo las asignaturas prácticas. La idea es reintegrar a estos alumnos de la manera más sencilla posible. Si cada estudiante es reubicado en otra parte, la reintegración es mucho más difícil. Sin embargo, aún no está claro si esta práctica continuará o cambiará en el futuro. El problema es que las necesidades y los problemas de cada estudiante son tan diferentes que es difícil mantenerlos en un mismo grupo.

El ser expulsado de la escuela durante unos días significa tener que estar en casa y ser vigilado por los padres, lo que implica un duro castigo para un adolescente. En este sentido puede considerarse que la escuela actúa de acuerdo con “límites claros para la conducta tolerable” y “acciones inmediatas contra la infracción de normas”, dos de los factores que se consideran más significativos para el trabajo eficaz contra el acoso y las conductas violentas.

Los dos nuevos profesores de apoyo para el estudio estaban especializados en aptitudes de comunicación y en la enseñanza de la lectura y la escritura. Eran los encargados del centro de atención de día y de las clases para alumnos con necesidades educativas especiales. Las clases matinales, hasta la hora de la comida, constaban de ejercicios de lectura, en voz alta o en silencio, y de comunicación acerca de lo que se leía. Por las tardes los dos nuevos pedagogos para las actividades lúdicas tenían la tarea de garantizar que los alumnos que se expresaban con violencia o que actuaban de forma inaceptable pudiesen descargar toda su energía física. Por la tarde se jugaba al fútbol y se realizaban otras actividades deportivas, de manera que cuando acababa el día escolar estos alumnos (casi todos chicos) ya no tenían ninguna necesidad de pelear o buscar problemas en el centro de la ciudad. Según Ehrstrand, estos alumnos problemáticos son con frecuencia inteligentes y perceptivos; necesitan interacciones honestas e intensas con profesores que sean capaces de responder con el corazón.

Cuando los alumnos se dieron cuenta de que los profesores y los padres estaban unidos y que realmente “se tomaban en serio” el mantenimiento del orden y la paz, la violencia, el acoso y otras conductas similares disminuyeron gradualmente. Las aulas se calmaron, los profesores se sintieron más

relajados y consecuentemente comenzaron a dar mejor las clases. Los profesores comenzaron a disfrutar de su trabajo y los alumnos comenzaron a aprender.

Así, los primeros dos pasos en la lista de prioridades se llevaron a cabo con éxito. Por supuesto, esto no significa que *todos* los problemas desaparecieran, pero la frecuencia de la violencia, el acoso, e incluso los episodios de delincuencia se han reducido drásticamente en la escuela y en la comunidad. Las calificaciones medias de los alumnos han aumentado y en primavera de 2006 siete alumnos de la escuela Rinkeby (5 chicos y 2 chicas) alcanzaron un 100% de respuestas correctas en una competición nacional de matemáticas, siendo los mejores de toda Suecia. Este último hecho puede interpretarse como un indicio de que también la tercera prioridad, el incrementar la motivación para el aprendizaje, había sido alcanzada con éxito. Cómo se ha logrado todo esto es la cuestión que trataremos en las siguientes secciones.

El punto de vista holístico de la educación y la reunión de recursos

La visión holística de la educación que da cuenta del trabajo de la escuela Rinkeby reúne tres principios básicos. El primero es que la escuela debe considerarse como parte de la comunidad, dentro de un contexto de sociedad como un todo, e incluso dentro de un contexto internacional. El segundo es una visión holística del aprendizaje y del desarrollo de los niños desde la educación pre-escolar en adelante. El tercero es un punto de vista holístico de cada niño a nivel individual, que incorpora no sólo la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo de competencias sociales, físicas y mentales.

Una escuela abierta al mundo

El primer principio implica que la escuela debe estar más abierta al mundo y buscar permanentemente una comunicación y cooperación con instituciones y organizacio-

nes externas de forma más eficaz de lo que generalmente se suele hacer. Esto implica reunir muchos tipos de recursos diferentes (la escuela Rinkeby ha creado sólidos vínculos de cooperación con numerosas instituciones diferentes – véase la Figura 1 a continuación). En el área estatal y municipal existe una estrecha cooperación entre los centros de actividades lúdicas, los servicios sociales, los servicios sanitarios, la policía, la iglesia y la mezquita y la llamada Escuela de la Cultura (véase la figura 1).

Uno de los primeros recursos incorporados a la escuela fueron los centros locales de actividades lúdicas, abiertos de 16 a 23 horas todos los días, y hasta medianoche los viernes y sábados. Esto ha sido posible reorganizando a los equipos de trabajo de una manera no tradicional. Pero también existen algunos profesores de deporte y para actividades lúdicas que trabajan allí durante las horas escolares y mantienen a los alumnos activos durante los recreos. El equipo de actividades lúdicas puede fácilmente conocer a todos los alumnos, y su presencia parece tener un efecto positivo y tranquilizador sobre la escuela en conjunto. Esto coincide con la experiencia obtenida en el marco de la puesta en práctica de programas de aprendizaje social y emocional que indica que la presencia de adultos que prestan apoyo durante los recreos y también después de la escuela produce un efecto positivo sobre el clima social y emocional.

Otras organizaciones asociadas son, por ejemplo, las instituciones culturales, las empresas y las instituciones de educación superior (por ejemplo, un director comercial en Kista, un barrio vecino con un próspero centro comercial, que se convirtió en el patrocinador de un alumno considerado “un caso perdido”). Actualmente existen cerca de 300 empresas diferentes relacionadas con la escuela y 16 instituciones de educación superior, como el Real Instituto de Tecnología



Figura 1. Instituciones que mantienen una estrecha cooperación con la escuela Rinkeby.

(KTH, por sus siglas en sueco), que aprovechan la “reserva de talentos” que existe entre chicas inmigrantes, muchas de las cuales tienen aptitudes pero carecen de la motivación necesaria para continuar con estudios de Ciencia y Tecnología, según han dado a conocer estudios realizados sobre la enseñanza de Ciencias Naturales. Esta cooperación ha sido fructífera; las chicas de Rinkeby que provienen de familias inmigrantes se matriculan cada vez con mayor frecuencia en programas tecnológicos en el KTH. Otro ejemplo de apoyo externo y de establecimiento de contactos es la manera en la que los patrocinadores de la Facultad de Ciencias Económicas de Estocolmo han ayudado a un grupo de 18 chicas de 8º curso (con edades de 14/15 años) a fundar una sencilla compañía de reparto, que ha continuado funcionando en el 9º curso. La compañía funciona bajo cláusulas especiales respecto al pago de impuestos y otras áreas, pero ha permitido a los alumnos tener una experiencia práctica sobre la vida laboral, convirtiéndose en empresarias y fundando su propia empresa. Esta experiencia también significó mucho para aumentar la confianza de estas chicas

en sí mismas, pues no estaban realmente motivadas para seguir estudiando. (La empresa generó beneficios de alrededor de 70.000 SEK/7.400 euros, que el grupo invirtió en unas vacaciones en las Islas Canarias, España.) Los métodos de Ehrstrand para el establecimiento de esta cooperación comunitaria fueron de diverso tipo y flexibles: por ejemplo, se consideró que la policía local no prestaba demasiada atención a la escuela, y se anunció en la radio de la policía que se ofrecía una comida gratuita a todo el personal policial en el área.² Gradualmente los policías comenzaron a pasarse por allí y se mezclaron con los alumnos en el comedor.

A través de estas variadas iniciativas, la escuela Rinkeby ha implementado *una visión holística de la organización de la escuela*, incorporando muchos recursos externos y estableciendo interacciones cooperativas con organizaciones e instituciones externas. Esto puede considerarse un factor fundamental en un modelo holístico y sistemático para el desarrollo social y emocional de los alumnos (véase pág. 3-4).

Una visión holística del desarrollo de los niños

También se ha concluido que la visión holística del desarrollo de los niños es un factor significativo que favorece un aprendizaje social y emocional eficaz (véase pág. 3-4). En la escuela Rinkeby, esto implica prestar apoyo a los niños desde la enseñanza preescolar en adelante, en cada uno de los pasos de la escala educacional, con especial énfasis en la transición de 6° curso (12/13 años) a 7° (en el sistema escolar sueco, esta transición implica la admisión desde los niveles “primarios” al “secundario elemental”, aunque formalmente dichos niveles no existen en la realidad.)

Para fortalecer la cooperación entre la educación preescolar y la escuela, se han implementado dos líneas de estudios, la Unidad de *Europa* y la Unidad de *Ciencia*. Ya en educación preescolar es posible seguir uno u otro de estos programas de estudio.⁵ La Unidad de *Europa* se orienta al aprendizaje de idiomas extranjeros, informática y comunicaciones y economía. En educación preescolar, los niños comienzan a aprender inglés jugando, a partir de los 3 ó 4 años de edad. Sin embargo, se cuida que el niño realmente tenga la capacidad de tomar parte en dichas actividades y que no perjudique el desarrollo de su lengua materna o del sueco. Evidentemente, la cooperación con los padres es esencial en este aspecto, como lo es también en muchos otros. De hecho, los padres representan la mayoría del Consejo Escolar de Rinkeby, contando con un representante por cada curso y uno para cada alternativa de estudios.

La *Unidad de Ciencia* se orienta hacia la ciencia y la tecnología. Se llama “Ciencia” incluso en sueco, para enfatizar el aspecto global del desarrollo científico y tecnológico. Los profesores del Real Instituto de Tecnología de Suecia imparten clases de medio día sobre experimentos científicos, y los sábados realizan trabajos de laboratorio. Aunque estas actividades se realizan fuera del horario escolar obligatorio, muchos alumnos asisten a

ellas, no sólo los de la *Unidad de Ciencia*. No se considera un “trabajo escolar” aburrido, sino una interesante actividad que puede ser compartida con los amigos.

También existe un tercer camino de estudio llamado la *Unidad de Deportes*. Éste no se puede elegir sino a partir de 7° curso (13/14 años) –los alumnos eligen baloncesto o fútbol como su especialidad–. Este patrón resulta a menudo atractivo para aquellos alumnos que dedican menos esfuerzo al estudio académico, aunque la motivación por las asignaturas académicas a veces puede aumentar cuando algún profesor enseña baloncesto y también, por ejemplo, matemáticas y física. El castigo por no seguir las normas en clase puede ser la exclusión de una sesión de entrenamiento deportivo, que ningún alumno desea perderse... Un año el equipo de fútbol de la escuela formado por alumnos de esta unidad ganó el torneo Swedish Masters, lo que supuso una experiencia intensa de aprendizaje de cómo crear un espíritu de equipo positivo a pesar de las grandes diferencias de bagaje social y cultural.

Competencia social y salud

Cuando ingresan en la escuela, los alumnos y sus padres firman un contrato en el que se comprometen a seguir las normas de la escuela. Cada alumno pertenece además a un grupo guía, que se reúne de forma periódica. Los encargados del grupo controlan la adquisición de conocimientos, pero también el desarrollo social y la salud de cada alumno de su grupo. En ellos se comentan cuestiones sociales y morales en general y, más específicamente, aquellas relacionadas con las normas de la escuela. En los casos de conducta cuestionable, el encargado contacta inmediatamente con el estudiante que ha mostrado una mala conducta y en ocasiones también con sus padres (normalmente en el plazo de un cuarto de hora). En los casos más serios, se forma un grupo de emergencia. El líder de cada grupo está en estrecho contacto con el

Cuando ingresan en la escuela, los alumnos y sus padres firman un contrato en el que se comprometen a seguir las normas de la escuela. Cada alumno pertenece además a un grupo guía, que se reúne de forma periódica. Los encargados del grupo controlan la adquisición de conocimientos, pero también el desarrollo social y la salud de cada alumno de su grupo

encargado del centro de actividades lúdicas y de servicios sociales de manera que pueden considerarse y adoptarse diferentes medidas de respuesta a la mayor brevedad.

En encuestas que indican si los alumnos están contentos con su escuela, la Rinkeby normalmente obtiene mejores calificaciones que otras instituciones en el área de Estocolmo. El 94% de los alumnos de Rinkeby declaran estar “contentos” o “muy satisfechos” con su escuela. El promedio para Estocolmo fue de un 81%. De acuerdo con el Consejo Estudiantil del colegio, la razón parece ser que los alumnos de Rinkeby no sufren acoso en su escuela. Ellos sienten que el clima escolar es positivo y que los profesores y alumnos pueden comunicarse fácilmente entre sí. En el lado negativo, a veces se quejan acerca de algunas de las normas, como “no comer chicle”, “no utilizar teléfonos móviles” y “no utilizar sombrero dentro de las aulas”.

La escuela está trabajando de manera sistemática para evitar los episodios de acoso. Al prepararse para el cambio a 7° curso (13/14 años), los alumnos de la escuela Rinkeby reciben la visita de uno de los dos consejeros escolares durante la primavera de 6° curso. Para entonces, los alumnos y los padres también se reúnen con profesores para discutir la elección de un perfil de estudio. El consejero se reúne individualmente con cada estudiante y le pregunta, entre otras cosas, si ha

sufrido acoso o si sabe de algún caso que haya ocurrido en clase. Alrededor de tres semanas después del inicio del semestre de otoño, los asesores escolares vuelven a visitar las aulas: es entonces cuando los alumnos firman un contrato para respetar las normas de la escuela y no utilizar la violencia, el acoso y el acoso sexual. A la clase se le indica que en noviembre u octubre los consejeros regresarán para charlar con los alumnos de forma individual.

Si algún alumno comenta que ha sido víctima de acoso, el consejero escolar le pregunta si se debe intervenir inmediatamente, o si el alumno desea esperar y ver si las cosas mejoran. Si se adopta alguna acción, los acosadores son citados a una reunión con el consejero y con el líder de su programa de estudios. Se les confronta con lo que han hecho y se les exige que paren inmediatamente. De acuerdo con los consejeros escolares, esta sencilla acción funciona en el 99% de los casos. El trabajo sistemático y preventivo en pro del bienestar de los alumnos lleva tiempo, y consiguientemente el equipo que trabaja en esta área es más numeroso que en la mayoría de las escuelas: dos consejeros escolares, una enfermera, un consejero escolar a tiempo completo y un psicólogo a tiempo parcial, para cuidar de quinientos alumnos.

La escuela también considera que las actividades culturales de la Escuela de la Cultura



Cada municipalidad de Suecia cuenta con su propia Escuela de la Cultura, que es una asociación de artistas que ofrece clases y otras formas de cooperación con las escuelas ordinarias para promocionar actividades artísticas y creativas entre los jóvenes

(véase a continuación) –tales como la música, el canto y el baile– representan una contribución positiva a la salud mental de los alumnos. Respecto a la salud física, los desayunos gratuitos (véase nota del pie de página 1) para los alumnos que lo soliciten son otro ejemplo de una medida sencilla pero eficaz para mejorar su salud y la capacidad de estudio. En la escuela primaria, los profesores corren junto con los chicos 800 metros todos los días, independientemente del tiempo que haga. Cada día la distancia se multiplica por el número de participantes y cada semana la suma se calcula en las lecciones de matemáticas y se dibujan en un mapa de Europa – y a veces llegan incluso a inspirar lecciones de geografía. Del mismo modo, la *Unidad de Ciencia* preescolar habitualmente sale al campo en busca de plantas y animales.

La Escuela de la Cultura y la escuela como centro cultural

Cada municipalidad de Suecia cuenta con su propia Escuela de la Cultura, que es una asociación de artistas que ofrece clases y otras formas de cooperación con las escuelas ordinarias para promocionar actividades artísticas y creativas entre los jóvenes. Después de la escuela, los alumnos pueden asistir a la Escuela de la Cultura para aprender a tocar un instrumento musical, de forma individual o en grupo; o pueden participar en lecciones de teatro y preparar y montar un espectáculo. En Rinkeby, la administración y las actividades de la Escuela de la Cultura local se han trasladado al mismo edificio que la escuela, aumentando las posibilidades de lograr una cooperación activa (véase pág. 3-4). El Di-

rector de la Escuela de la Cultura tiene su despacho en la escuela y cualquiera puede visitarle para charlar en cualquier momento –esto es especialmente importante en un área donde muchos padres no hablan el sueco lo suficientemente bien como para sentirse cómodos realizando llamadas telefónicas–.

En la página web de la Escuela de la Cultura de Estocolmo (www.kulturskolan.stockholm.se) se indica que su misión es la siguiente:

A todos los niños y los jóvenes, independientemente de sus circunstancias, capacidades y condiciones de vida, se les ofrece una oportunidad real de influir y participar democráticamente en la vida cultural, lo que incluye la experiencia artística, la adquisición de conocimientos y la creación artística. Todos los niños tienen derecho a descubrir sus medios preferidos de expresión artística.

Ya que la escuela Rinkeby cuenta con alumnos de diversos orígenes étnicos, la Escuela de la Cultura ofrece cursos no sólo de instrumentos musicales suecos tradicionales o del norte de Europa, sino también de instrumentos de Medio Oriente.

Lectura, escritura, y comunicación: las bases del aprendizaje

La pluralidad de idiomas hablados por los alumnos, que provienen de cerca de setenta naciones diferentes, podría considerarse como el origen de una compleja situación pedagógica, sin embargo Ehrstrand lo valora

como un potencial positivo, y considera que *todos* los idiomas maternos son recursos valiosos para el futuro mercado laboral, pues cuando la cooperación intercultural esté cada vez más generalizada todas las capacidades relacionadas con los idiomas serán útiles. En consecuencia, en la escuela Rinkeby, las capacidades de lenguaje y de comunicación son consideradas como la base del aprendizaje y del futuro progreso de los alumnos. Los idiomas y la literatura se consideran la clave del éxito en la vida y todos los niños tienen derecho a beneficiarse de ellas. Esto implica que la lectura, la escritura y el compromiso con el diálogo sea una parte fundamental de toda la enseñanza en todas las materias. Dos veces por semestre, los alumnos realizan una sencilla prueba de lectura y de escritura que permite realizar un seguimiento de cerca de sus progresos en lengua.⁴

Desde sus inicios la biblioteca de la escuela Rinkeby ha sido una de las áreas que ha recibido nuevas inversiones. Se contrató a un segundo bibliotecario profesional, de manera que la escuela ahora cuenta con dos. Si bien la biblioteca consume una parte importante del presupuesto (más de lo común en las escuelas), Ehrstrand considera que la inversión merece la pena. Los alumnos aprenden no sólo de los libros de texto, sino también a través de la lectura de novelas y de cuentos. Éstos proporcionan conocimientos sobre otras culturas y sobre la vida de otras personas. Los profesores de idioma sueco y de literatura organizan frecuentemente “charlas sobre libros”, en las cuales los alumnos comparten sus experiencias con la lectura. Estas charlas tienen el potencial de agrandar y profundizar los horizontes interpretativos en torno a las emociones, contribuyendo a la capacidad de manejarlas. De esta manera, se genera un espacio adicional dedicado a los debates sobre valores básicos (valga reincidir en que se trata de una de las prácticas que ha demostrado obtener grandes logros para el aprendizaje social y emocional).

La biblioteca de la escuela está abierta todos los días de 8 a 16 horas y se considera como una actividad, más que como un lugar físico. Los bibliotecarios de la escuela son profesionales especializados en literatura infantil y juvenil. Ellos participan en la planificación de proyectos y organizan regularmente “charlas sobre libros” con grupos de alumnos, -especialmente de 7º curso- y, con aquellos cuya habilidad con la lengua es menor. Los bibliotecarios en Rinkeby han invertido más recursos en libros de texto y enciclopedias que en ordenadores, porque consideran que los alumnos encuentran lo que necesitan mucho más rápido en los libros que en Internet: la búsqueda en la red es compleja y costosa en tiempo, y por lo tanto habitualmente degenera en simples juegos. Cada vez que los alumnos desean utilizar el ordenador, necesitan un permiso de su profesor. En la biblioteca los alumnos también pueden recibir ayuda para realizar sus deberes; ya sea por parte de los mismos bibliotecarios o, en períodos especialmente programados, por parte de dos jubilados que trabajan de voluntarios en esta actividad. Se dedican días especiales, e incluso semanas completas a la lectura (esto ocurre periódicamente.) Se ha informado que los alumnos de Rinkeby leen un mayor número de libros que cualquier otro estudiante sueco de la misma edad.

Reuniones con premios Nobel de literatura

En concordancia con la idea de que los jóvenes necesitan modelos vivos y positivos a los que puedan admirar, la escuela ha establecido la tradición de que cada año los alumnos se reúnan con el ganador del premio Nobel de literatura. La preparación para esta reunión normalmente se le encarga a los alumnos de 8º curso (14/15 años). Primero estudian la vida de Alfred Nobel y el trabajo de su fundación. Cuando se anuncia al ganador del premio Nobel realizan una búsqueda de información sobre su vida y comienzan a leer acerca de su trabajo. Pero ade-

más leen libros de los anteriores galardonados, especialmente de los provenientes de los diferentes países de origen de los alumnos. Posteriormente elaboran un pequeño libro acerca de la fundación Nobel, de lo que han leído y de ellos mismos, lo que consiste en historias personales, poemas o figuras que deseen compartir con el autor. Esto se traduce al idioma materno del galardonado y algunas veces se le envía con la carta de invitación a la reunión (también escrita por los alumnos). La reunión normalmente se celebra en la biblioteca de la escuela Rinkeby, aunque algunas veces se celebra en una biblioteca pública de Estocolmo.

Cuando V. S. Naipaul fue galardonado con el premio Nóbel en 2001, los alumnos que prepararon la reunión con él desarrollaron una actitud más bien crítica hacia su trabajo, basándose en lo que habían encontrado en sus escritos. Entre otras cosas sus opiniones negativas sobre la religión en general y el Islam en particular ofendieron a algunos alumnos. Naipaul, no obstante, fue muy amistoso en la reunión y estuvo visiblemente emocionado cuando los niños leyeron sus poemas e historias personales en voz alta del mismo libro que le habían regalado. Era evidente que apreció la reunión y posteriormente comentó que era lo más importante que le había ocurrido durante su visita a Suecia. El giro positivo de todo el evento hizo que los alumnos reflexionaran acerca de cómo se habían visto influidos por la imagen de Naipaul que presentaban los medios de comunicación y de cómo dicha imagen difería de la realidad.

Imre Kertész, que recibió el premio en 2002, lloró cuando vio y oyó lo que los alumnos –muchos de ellos provenientes de familias musulmanas– habían experimentado con la lectura de su libro *Fateless*. En la reunión con J. M. Coetzee, que recibió el premio en 2003, el autor contó a los alumnos que su libro *Boyhood* ya no le seguía perteneciendo a él sino a los niños de Rinkeby.

“Los niños de Abraham” – un enfoque intercultural para el estudio de las religiones

La escuela Rinkeby, con su población de alumnos provenientes de cerca de 70 naciones diferentes, es un lugar de encuentro y de reunión potencial para muchas culturas distintas. La mayoría de las culturas tradicionales contienen un fuerte elemento religioso. Como el currículo nacional sueco incluye el estudio no confesional de las principales religiones del mundo, la situación de la escuela Rinkeby crea condiciones especiales para el área de Estudios Religiosos (RS). Los alumnos musulmanes, sin embargo, parecían descontentos con el enfoque que se daba a los estudios religiosos.

Bajo la iniciativa de Dorothea Rosenblad, una de los profesores de estudios religiosos, se formó un equipo con la tarea de elaborar un nuevo currículo para la educación religiosa. La idea era promover la tolerancia y la comprensión entre las distintas religiones. El equipo estaba formado por un rabino, un imán, un sacerdote y el profesor. Trabajaron conjuntamente durante un año, intentando encontrar los elementos comunes del Judaísmo, el Islam y el Cristianismo. Encontraron tres elementos comunes: los tres tienen un libro santo, normas y reglas de buena conducta, y profetas. El nuevo currículo de Estudios Religiosos destaca precisamente estos elementos; los libros sagrados contienen partes que son muy similares (por ejemplo, hay pasajes del Corán que utilizan o se refieren a historias de la Biblia, y el Antiguo Testamento es parte de la tradición hebrea); y las reglas y normas son algunas veces las mismas (por ejemplo que no se debe usar el nombre de Dios en vano). Incluso tienen un profeta en común, Abraham. Dios le ordenó que abandonara su patria: se convirtió por tanto en un inmigrante, tal como la mayoría de los alumnos y sus padres, que abandonaron sus hogares para ir a Suecia. Esto hizo del tema de la “ruptura” un tema adecuado para un escrito biográfico, en el cual los Estudios Religiosos se integraron en

el marco de Lengua Sueca (la Lengua y la Literatura Sueca también se relacionan con los Estudios Religiosos de otras maneras, del mismo modo que con otros temas, como se ha visto en la sección anterior.)

El desarrollo del currículo de Estudios Religiosos llevó al establecimiento de una Fundación para Estudios Religiosos llamada Los Niños de Abraham. Su método de enseñanza fundamental se basa en el modelo IE, que indica que “La identificación lleva a la empatía”. En la página web de la fundación (www.abrahamsbarn.org/info.asp/id/70) el método se describe como sigue:

Los alumnos adoptan roles y representan partes de las historias de la Biblia, de las leyendas judías e islámicas y de otras literaturas. El Modelo IE abre la herencia cultural común a alumnos de diferentes entornos culturales. Adquieren conocimientos acerca de ellos mismos y de otros. Esto ayuda a aumentar el respeto mutuo. Al mismo tiempo, los alumnos desarrollan sus capacidades lingüísticas y su capacidad para encontrar palabras que describan sentimientos sutiles.

El trabajo de construir puentes entre culturas y religiones no sólo se realiza en RS, ya que es además un aspecto importante en la enseñanza del sueco y de la literatura. Los alumnos escriben acerca de los libros que han leído en relación con un determinado tema, por ejemplo el amor. Posteriormente hablan acerca de lo que han escrito y en el proceso se debaten diferentes valores morales.

Recientemente un grupo de periodistas de Amman (Jordania) visitaron la escuela Rinkeby. Estaban interesados en la manera en que los Estudios Religiosos estaban siendo impartidos, ya que en Jordania también los musulmanes, judíos y cristianos viven juntos.

Lo han hecho durante cientos de años, pero las actuales tensiones entre el Oriente islámico y el Occidente cristiano tienen como resultado que resulte más difícil enseñar la tolerancia y la comprensión mutuos. La visita acabó en el establecimiento de una biblioteca en Amman, con el objetivo de promocionar la literatura sobre el diálogo entre creencias y un centro de recursos generales para diferentes escuelas.

¿No existen problemas?

La historia contada hasta ahora ha sido casi completamente positiva, ¿es que no existen problemas en la escuela Rinkeby? Evidentemente que sí. La imagen pública de Rinkeby como un área con problemas sociales y económicos no ha desaparecido, aunque ha cambiado mucho. La escuela cuenta con una estructura y un espíritu de cooperación que ha hecho posible asumir algunos de los problemas que surgen en la medida de lo posible, aunque algunos de ellos son demasiado difíciles de manejar, incluso en esta escuela. Por ejemplo, alrededor del 20% al 30% de los alumnos dejan la escuela en 9º curso (a la edad de 15/16 años) sin haber aprobado las pruebas de suficiencia del idioma sueco. Por otra parte, alrededor del 70% de los alumnos normalmente obtienen calificaciones por encima del nivel de aprobado. Nuevamente se deben considerar las circunstancias específicas: muchos alumnos son refugiados y empiezan a aprender sueco como segunda lengua a edades tardías (10 años o más).

Existen muchas cuestiones que se debaten continuamente entre los equipos de trabajo. Una de ellas es si resulta o no aconsejable separar a los alumnos brillantes y ambiciosos de los que tienen menos capacidades y/o ambición (esto ocurre debido a la posibilidad de elegir una rama de estudios, como idiomas o ciencias). En estas materias, los alumnos menos aventajados –aquellos que no eligen una rama en particular– se quedan sin el ejemplo y la inspiración de sus compañeros

más aventajados. Otro debate gira en torno a cómo tratar mejor a los alumnos con dificultades de aprendizaje y problemas sociales, es decir, si el “grupo de construcción” (mencionado anteriormente) es la manera adecuada de manejar este problema o no. Forma parte del modelo de Ehrstrand y de su equipo que ningún problema se resuelve de una sola vez y para siempre, pues consideran que trabajar en una escuela significa estar preparados para aceptar desafíos frecuentes.

¿Qué puede aprenderse de la escuela Rinkeby?

Mirando el listado de “factores de éxito” del informe de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia (2003) descrito anteriormente, se observa que la escuela Rinkeby los ha tratado virtualmente todos. Esto ilustra el hecho general de que el aprendizaje social y emocional *siempre* tiene lugar de una u otra forma y que *siempre* está influido (positiva o negativamente) por la manera en que la escuela está organizada, así como también por lo que ocurre en las aulas.

La perspectiva y las acciones adoptadas por Ehrstrand y por sus equipos de trabajo pueden verse como un ejemplo de lo que significa invertir en la educación social y emocional de los alumnos. En términos de nuestra clasificación de modelos de aprendizaje social y emocional, es en gran medida del tipo *indirecto*. Aunque la escuela no ha empleado ningún programa de aprendizaje social y emocional en particular, sus métodos pedagógicos son con frecuencia al menos parcialmente acordes con muchos de ellos. También hay que indicar que el concepto de inteligencia emocional, aunque es un elemento central de muchos programas SEL, se contempla de alguna manera (consultar Waterhouse, 2006). No parece desempeñar, desde un punto de vista puramente conceptual, un papel destacado en las ideas de Ehrstrand y de su equipo de trabajo, si bien no evitarían mencionarlo en las charlas y los debates. En cualquier caso, la ausencia de consenso en torno a una de-

finición científica del concepto evidentemente no excluye el uso más pragmático del término, apuntando a objetivos educacionales muy similares.

La escuela Rinkeby enseña explícitamente valores en lugar de *capacidades* sociales y emocionales. Esto se encuentra en línea con los estudios de psicología social, que han demostrado claramente que las personas se adaptan fácilmente a las normas y valores generales del grupo. Según Thomas Scheff (1997), la razón para este modo de pensar en nuestra necesidad de sentir “orgullo” y de evitar la “vergüenza” en nuestras relaciones con otras personas. Por lo tanto es de importancia básica establecer el tipo correcto de normas y valores en las aulas y en la escuela como un todo. Entre los valores comunicados a los alumnos están la no violencia y la no agresión, aplicar los esfuerzos necesarios en los estudios personales y comportarse correctamente de manera general.

En términos *muy* sencillos, el mensaje de la escuela Rinkeby a otras escuelas se resume en dos máximas: a los políticos y a los directores de las escuelas recomienda “*reunir todos los recursos bajo mismo techo*” y a los profesores les recuerda que “*el lenguaje y la comunicación son el fundamento del aprendizaje en todas las materias*”. Para la reunión de recursos bajo un mismo techo nos proporciona algunas buenas indicaciones en relación con la posible “arquitectura social” de la educación en el futuro: las escuelas no pueden trabajar aisladas de la comunidad y los recursos de la comunidad deben fluir hacia la escuela a través de una cooperación activa. Esto está en perfecta concordancia con un principio común de los programas de educación emocional y social: la necesidad de que se cree una “cultura de cohesión” en torno a los niños. Deben desarrollarse vínculos entre los padres, la escuela, la comunidad y el mundo. Las escuelas deben establecer vínculos con las empresas, las instituciones de

La relativización de las normas y valores genera una incertidumbre general respecto a la necesidad de mantener y aplicar normas de conducta. Es un desafío presente en la vida cultural actual de los adultos, y los niños “descargan” este rasgo de la cultura adulta. Esto se está convirtiendo en un factor de tensión para los adultos que trabajan con niños

servicios sociales y sanitarios, las instituciones de educación superior y las instituciones culturales. Las escuelas deben transformarse en centros culturales para la comunidad.

En lo que se refiere al trabajo interno de la escuela, al definir normas claras y estrictas de conducta y al gestionar de forma inmediata y coherente cualquier incumplimiento de las mismas, la escuela Rinkeby establece un firme principio de *no-negociación*. Algunos investigadores sociales, por ejemplo Tomas Ziehe (1982, 1984), han indicado la tendencia de que actualmente las normas y valores morales son cada vez más *negociables*. Esto conlleva una relativización de las normas y valores y genera una incertidumbre general respecto a la necesidad de mantener y aplicar reglas o normas de conducta. Es un desafío presente en la vida cultural actual de los adultos, y los niños “descargan” este rasgo de la cultura adulta (consultar Corsaro, 2005), utilizándolo para manejar las normas y regulaciones en sus interacciones con los adultos/profesores. Para los profesores ya no cabe esperar que una norma establecida continúe en vigor; deben estar preparados para renegociar su validez cuando sea necesario. Esto se está convirtiendo en un factor de tensión para los adultos que trabajan con niños (evidentemente esta situación es más o menos grave según el país y la cultura de la que se trate; Ziehe escribe en un contexto alemán).

Otro aspecto indicado por Tomas Ziehe es que actualmente los profesores deben *ganarse* activamente el respecto de sus pupilos. En el pasado, la escuela y el profesor poseían un “aura de autoridad” que más o menos se daba por sentada. Facilitaba el trabajo de los profesores ya que este aura les daba cierto apoyo cultural que legitimaba más o menos todo lo que hacían. En la actualidad, este ya no es el caso. Como profesor o adulto, uno debe demostrar que merece el respeto que se espera de los alumnos. Naturalmente, la habilidad para alcanzar esto no es igual en cada profesor y esto constituye otro factor de tensión para los adultos que trabajan con niños en los tiempos actuales.

No obstante, al cooperar con la Escuela de la Cultura y convertir la escuela en un centro cultural para toda la comunidad, la escuela Rinkeby ha conseguido un *aura de significado* tanto para los adultos como para los niños. Las visitas de los premios Nóbel de literatura, los alumnos galardonados con premios nacionales e internacionales de matemáticas y ser una escuela internacionalmente reconocida y tratada de forma positiva en los medios de comunicación internacionales han contribuido evidentemente a la creación de esta reputación y a su afianzamiento. Otros elementos significativos son las reuniones habituales entre los alumnos y los adultos que han tenido éxito en una u otra área, así como la cooperación con corporaciones empresariales e instituciones de educación superior, que

La estrategia de la escuela Rinkeby para el desarrollo no se “basa en evidencias” en el sentido científico, pero todos los premios otorgados a la escuela durante estos años deben evidenciar que la estrategia funciona. La ventaja de este modelo es que no se pierde energía en especulaciones teóricas acerca de las posibles causas y los efectos de lo que se ha puesto en práctica. Un posible problema es que las acciones adoptadas y la energía invertida estén vinculadas a unas pocas figuras clave

han mostrado un interés activo en el futuro de los alumnos. Esto ciertamente contribuye a que tenga sentido para los alumnos pertenecer a la escuela, así como a impulsar un sentimiento de confianza y esperanza (“también yo puedo hacer algo de mi vida” y “hay un sitio en el mundo para mí”).

De esta manera, la escuela Rinkeby *contraataca* al menos a tres de las características negativas de las sociedades modernas que minan la motivación para el estudio y el compromiso social entre los jóvenes:

- 1 | La negociación de las normas y los valores
- 2 | La pérdida de prestigio de las escuelas y los profesores
- 3 | La alienación social y el pesimismo respecto al futuro

Aunque de acuerdo con muchas de las conclusiones de la investigación acerca de “qué es lo que funciona” en el desarrollo de la escuela, las estrategias empleadas por Ehstrand y por su equipo de trabajo parecen basarse, no en ninguna investigación particular ni en modelos teóricos, sino en la intuición pedagógica, en la imaginación y en el trabajo duro. Por una parte, la escuela es muy estricta

en el mantenimiento de sus normas en contra del acoso, la violencia, el acoso sexual y el racismo, así como en formas más leves de conducta inaceptable, se entrega un mensaje claro respecto a los estándares de buena conducta. No obstante, es muy importante destacar que esto no sería eficaz si la escuela no ofreciera muchas alternativas y posibilidades interesantes para la gente joven. En último término, los alumnos perciben que sus profesores y sus padres realmente se preocupan por ellos y que creen en su futuro.

La estrategia de la escuela Rinkeby para el desarrollo no se “basa en evidencias” en el sentido científico, pero todos los premios otorgados a la escuela durante estos años deben evidenciar que la estrategia funciona. Los profesores que solicitan trabajo en Rinkeby han de estar preparados para cambios continuos y deben poseer la capacidad de ver cómo las cosas pueden conectarse para crear efectos de sinergia. Sin embargo, Ehstrand también aprecia a los retractores y conservadores, ya que “...incluso un Cadillac necesita frenos”.

La ventaja de este modelo es que no se pierde energía en especulaciones teóricas acerca de las posibles causas y los efectos de lo que se ha puesto en práctica. Un posible problema es que las acciones adoptadas y la

energía invertida estén vinculadas a unas pocas figuras clave. Si estas personas se van del trabajo, las cosas podrían desmoronarse. Por otra parte, la organización, las prácticas y las rutinas trabajadas por los equipos de trabajo están tan bien organizadas que probablemente continuarán funcionando incluso cuando el liderazgo actual se jubile. Además, el ejemplo que ha dado la escuela Rinkeby es tan positivo e inspirador que puede servir como un modelo ideal para inspirar a otros a que hagan cosas similares. Tal vez lo que podemos aprender por encima de todo del ejemplo Rinkeby es a confiar en nuestra propia visión de lo que es posible y a no aceptar un “no” por respuesta ante el reto de invertir nuestros esfuerzos para poner en práctica nuestras visiones.

Estudio 2. Las escuelas Steiner Waldorf y la competencia cívico-moral

Introducción

Este estudio de caso es parte de una evaluación más extensa de once escuelas suecas Steiner Waldorf, llevada a cabo entre 2002-2005 y descrita por Dahlin (2007). El objetivo de esta parte del estudio era investigar en qué medida los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf desarrollan los valores y competencias sociales necesarios para transformarse en miembros activos de una sociedad democrática y multicultural. Ya que esta es una pregunta compleja y de gran alcance, sólo determinados aspectos del problema han sido seleccionados para el estudio dentro del marco del proyecto. Los aspectos se han escogido en gran medida dependiendo de la disponibilidad de material adecuado para la comparación y de instrumentos de medición procedentes de estudios empíricos anteriores sobre cuestiones similares.

Principios básicos del currículo escolar de Steiner Waldorf

Ya que muchos lectores pueden no estar familiarizados con las ideas básicas y formas de

trabajo en las escuelas Steiner Waldorf, a continuación presentamos un breve resumen de este movimiento educacional “alternativo”. La primera escuela Steiner Waldorf se fundó en 1919 en Stuttgart, Alemania. Se trataba de un impulso educacional que contempla al niño de forma global basado en las ideas del filósofo austriaco y educador Rudolf Steiner. Terminada la Primera Guerra Mundial, la situación social y política era de caos y confusión. Fue Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria, quien pidió a Rudolf Steiner que le ayudara en la creación de una escuela para los hijos de sus empleados. Steiner aceptó y los primeros seminarios para los profesores de la escuela se efectuaron en la misma fábrica. Éste fue el comienzo del movimiento escolar internacional Steiner Waldorf, que actualmente comprende cerca de mil escuelas en todo el mundo. Incluso aunque las escuelas Steiner Waldorf son a veces consideradas eurocéntricas debido a su origen europeo, su currículo parece tener un atractivo universal. Parecen ser capaces de adaptarse a culturas tan diferentes como las de las *favelas* de Brasil, los municipios de población negra de Sudáfrica, Egipto e Israel, India, China, Japón y Filipinas.

La educación Steiner Waldorf se basa en una amplia y profunda comprensión de la naturaleza y el desarrollo humanos desde la infancia hasta la vida adulta. Las diferentes etapas del desarrollo, consideradas como ciclos de 7 años, se basan en tres niveles del ser humano: “cuerpo, alma y espíritu” (Rawson & Richter, 2000). Más específicamente, se presta especial atención al cuerpo físico y a los procesos de la vida fisiológica; a la vida de los sentimientos, a la disposición, al pensamiento y a la percepción; y a la formación de la identidad o la individualidad. La caracterización del desarrollo psicológico cognitivo del niño tiene ciertos paralelismos con el de Piaget (Ginsburg, 1982). Cada etapa y cada nivel se considera de igual importancia y deben

En los primeros años la enseñanza Waldorf está orientada hacia los sentimientos, la voluntad y la imaginación. Los aspectos puramente mentales, cognitivos o intelectuales del aprendizaje no son particularmente enfatizados. Toda la instrucción es por lo tanto presentada artísticamente a través de narraciones de historias, juegos e imágenes sugerentes. Los niños se estimulan también para que expresen su conocimiento de manera artística, como complemento a su trabajo escrito. La enseñanza va dirigida a “la cabeza, el corazón y las manos”

acometerse con los métodos educacionales y entornos apropiados. Cada etapa contribuye con algo esencial al desarrollo de la individualidad a menos que se trate de acuerdo con las necesidades correspondientes con la edad, el desarrollo del niño acabará siendo de alguna manera torcido. Un elemento integral de esta educación es el estímulo de un desarrollo equilibrado hacia la “madurez física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual” (ibíd).

Se considera que los niños están preparados para la escuela primaria a la edad de 7 años. Cuando son más pequeños, normalmente hay un profesor encargado de la docencia de todas las materias que acompaña a los niños desde el 1^{er} curso (6/7 años) hasta 8^o (14/15 años), es decir desde la niñez hasta el inicio de la adolescencia. Estos años con un profesor y un grupo estable de compañeros propicia que los niños establezcan relaciones estrechas entre ellos y entre cada niño y el profesor. Una práctica establecida en las escuelas Steiner Waldorf es que el profesor salude a los niños con un apretón de manos por la mañana cuando entran a clase. Esto da al profesor la posibilidad de tomar contacto con cada niño, tal vez tratar algún asunto personal o notar algo inusual acerca

de su estado emocional. Otro consejo común que se da a los profesores de las escuelas Steiner Waldorf es reflexionar cada día sobre cada niño que tienen en sus clases, intentando comprender su carácter y sus necesidades particulares. Sin embargo, en la medida de lo posible, las necesidades particulares de cada niño no se tratan directamente con ellos mismos de forma individual, sino indirectamente, trabajando con la clase completa (esta es una gran diferencia con, por ejemplo, el modelo Montessori). Esto forma parte del equilibrio que se anhela entre “el individuo y el grupo”, un sentimiento de comunidad y solidaridad que debe instalarse en toda la clase; mientras que al mismo tiempo cada uno de los niños debe ser valorado según sus capacidades y habilidades particulares.

En los primeros años toda la enseñanza Waldorf está orientada hacia los sentimientos, la voluntad y la imaginación. Los aspectos puramente mentales, cognitivos o intelectuales del aprendizaje no son particularmente enfatizados. Toda la instrucción está por lo tanto presentada artísticamente a través de narraciones de historias, juegos e imágenes sugerentes. A los niños se les estimula también para que expresen su conocimiento de manera artística, como comple-

mento a su trabajo escrito. La enseñanza va dirigida a “la cabeza, el corazón y las manos” (Easton, 1997). Es decir que no sólo existe un aprendizaje cognitivo sino también emocional, moral, estético y práctico (a través de las artes y las manualidades). El énfasis puesto en los primeros cursos en el uso y desarrollo de la imaginación se considera que contribuye entre otras cosas a la capacidad de empatía con otras personas. Los profesores de la escuela Waldorf creen que la imaginación se despierta fácilmente escuchando al profesor leer o, incluso mejor, contando una historia. La utilización de medios audiovisuales, se considera, que quita a los niños la oportunidad de crear sus propias imágenes internas y por lo tanto actúa contra el desarrollo de la vida imaginativa.

En 8º curso (14/15 años) los aspectos intelectuales del conocimiento salen cada vez más a la superficie. No se considera que los niños estén preparados para el pensamiento y los juicios independientes hasta esta edad. Ya no existe un profesor para el curso; las clases las dan diferentes profesores especializados en las materias. Se cultivan las capacidades de observación exacta, comparación, reflexión, análisis y síntesis. A todos los niños se les enseña matemáticas, ciencias naturales y sociales y humanidades, pero también siguen enseñándose artes y manualidades. El curriculum de la Steiner Waldorf se basa en 12 años de escolarización y a los niños no se les orienta demasiado hacia un campo de estudio limitado, ni siquiera en los cursos superiores. Se pone especial énfasis en relacionar las ciencias y las humanidades, por ejemplo profundizando en las biografías de famosos científicos e inventores.

La educación Steiner Waldorf trata con la educación social y emocional de los niños principalmente de una manera indirecta. Los profesores reciben una formación para percibir al “niño de forma global”, es decir su vida, su disposición, sus sentimientos y sus

pensamientos, así como la individualidad que se desprende de sus acciones y su conducta. La visión integral del desarrollo del niño desde los 7 a los 19 años, y el hecho de que cada clase se mantiene en principio unida durante todos esos años proporciona la posibilidad de trabajar con los aspectos sociales e interpersonales y establecer un sentimiento positivo de unión y de pertenencia a un grupo en el que cada niño es valorado según sus cualidades personales individuales.

Investigar en qué medida la educación Steiner Waldorf obtiene los logros que pretende alcanzar no es una tarea fácil, tal como indican Woods, Ashley y Woods (2005) en la evaluación que realizaron de las escuelas Steiner Waldorf en el Reino Unido. Alcanzar objetivos como la estimulación de un crecimiento equilibrado hacia la madurez física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual y contribuir al proceso que permita a una persona ser capaz de expresar su “esencia espiritual” puede suponer un desarrollo de años en la vida de una persona. Algunas investigaciones revisadas en el estudio de Woods *et. al.* indican algunos beneficios particulares de las escuelas Steiner Waldorf. Un estudio de Rivers y Soutter (1996) proporciona la evidencia que reafirma la visión de que la educación Steiner Waldorf estimula el desarrollo ético y social. Los resultados destacaron la integración del aprendizaje moral en la mayoría de los temas, la contextualización de la vida real en el aprendizaje y la eficacia de la premisa de la escuela y de las relaciones profesor/alumno. Otro estudio de Payne, River-Bento y Skillings (2002), si bien se centra en las maneras de trabajar con niños afectados de síndrome de déficit de atención y no se basa en las actividades escolares normales, indica que la educación en Steiner Waldorf es beneficiosa para el desarrollo académico y las capacidades sociales (Woods, Ashley, y Woods, 2005, pág. 31). En la siguiente sección se presentan los resultados de un reciente estudio de evaluación de

las escuelas suecas Steiner Waldorf relacionadas con la educación social y emocional.

El primer estudio comparativo: competencia cívico-moral.

Para poder comparar la capacidad de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf con la de alumnos de escuelas municipales respecto a la adopción de posturas ante cuestiones sociales y morales complejas se utilizó un cuestionario que había sido creado para un proyecto adicional de la encuesta nacional de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia realizada en 1998. El proyecto adicional trataba el “aspecto cívico-moral” de la enseñanza de Ciencias Sociales y su objetivo consistía en examinar la capacidad de los alumnos para:

- 1 | *identificar y explicar los problemas sociales y morales actuales*
- 2 | *proponer soluciones para estos problemas*
- 3 | *justificar sus propuestas.*

Para poder investigar estas capacidades como aspectos esenciales de la “competencia cívico-moral” se utilizó un modelo de evaluación basado en respuestas y centrado en las soluciones aportadas por los alumnos para un conjunto de problemas sociales y morales reales que se les presentaban. El instrumento de evaluación se elaboró en forma de cuestionario e incluía dos tareas que trataban problemas sociales y morales actuales. En cada tarea había un dibujo relacionado con el problema específico. Los dibujos eran deliberadamente ambiguos de forma que los alumnos pudieran realizar sus propias interpretaciones acerca del problema real y plantear sus propias preguntas relacionadas con los dibujos (la idea es similar a la manera en que se trabaja con la Filosofía para Niños, excepto que las “historias” representadas para la reflexión no son ficticias sino reales; véase el

informe de Reino Unido). La primera tarea tenía que ver con el problema de la hostilidad hacia los inmigrantes y el surgimiento del neonazismo. El segundo planteaba el problema de la investigación sobre genética prenatal con embriones humanos.

Además de estas dos tareas, los cuestionarios contenían varias preguntas complementarias con respuestas clasificadas según una escala. El objetivo era, entre otros, reunir datos acerca de cómo los alumnos reaccionaban a las tareas de evaluación, cuánto esfuerzo dedicaban a trabajar en ellas y en qué medida la enseñanza en la escuela había tratado los problemas presentados en las tareas. También había varias preguntas acerca de las ideas de los alumnos sobre ética y moral, y una prueba diseñada para evaluar el grado de autoestima (Rosenberg, 1989).

El cuestionario se entregó a los alumnos de 9° curso (15/16 años) y de 12° curso (18/19 años) en las 11 escuelas Steiner Waldorf que participaron en el estudio. Se les pidió a los profesores de Ciencias Sociales que entregaran y recogieran los cuestionarios cumplimentados. El índice de respuestas fue de un 77%, lo que corresponde a 325 alumnos. El grupo comparativo de la evaluación realizada por la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia en 1998 incluyó 407 alumnos de 9° curso (15/16 años) y del curso secundario superior III (18/19 años) de un total de 19 escuelas municipales. Respecto a la distribución por sexos no hubo grandes diferencias entre ambos grupos. Sin embargo, sí había diferencias relativas al entorno social de los alumnos, lo que en la medida de lo posible se tomó en consideración al realizar la comparación entre ambos grupos.

Los resultados de esta evaluación fueron múltiples y complejos. Aquí sólo se muestran de manera simplificada los resultados que son de interés particular para este informe.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf consideraron en mayor medida (véase tabla 2) que los problemas presentados eran importantes, interesantes y sencillos de comprender.

Las dos tareas que a los alumnos se les pidió tratar en el cuestionario de evaluación tenían una naturaleza más bien compleja. Además, no existía una única respuesta. Por lo tanto, diferían muchísimo del tipo de tareas que habitualmente se les proporciona a los alumnos en las escuelas. Es por ello interesante examinar cómo los alumnos han reaccionado a las tareas, ya que estas reacciones en sí mismas indican sus actitudes de cara a diferentes problemas morales y sociales. Por esta razón se incluyeron en el cuestionario algunas preguntas acerca de las tareas en sí.

Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos de ambos grupos de edad consideraban que las tareas eran en general difíciles de resolver. No obstante, al comparar ambos grupos de edades, los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf en alguna medida consideraban que las tareas eran *importantes, interesantes y fáciles de comprender* en comparación con los alumnos de instituciones municipales (para consultar las cifras exactas véase la tabla 2, preguntas 1, 2 y 3).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf revelaron una mayor responsabilidad hacia las cuestiones sociales y morales.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf se consideraban en mayor medida responsables de problemas sociales y morales en comparación con los alumnos de las escuelas municipales. En ambos grupos de edad un mayor número de alumnos de las escuelas Steiner Waldorf se sentía responsable del desarrollo futuro de la sociedad y consideraba que de adultos serían responsables de hacer algo con respecto a las circunstancias descritas en las dos tareas de la evaluación (para obtener las cifras exactas, consultar la tabla 2 a continuación, preguntas 7 y 8).

La participación de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf en los problemas sociales y morales aumentaba con la edad.

Al comparar ambos grupos de edades, era evidente que el número de alumnos de las escuelas Steiner Waldorf que pensaban que las tareas eran importantes, interesantes y fáciles de comprender aumentó considerablemente entre el 9º y el 12º curso. Entre los alumnos de las escuelas municipales, sin embargo, la diferencia entre los grupos de edades era sólo marginal (véase tabla 2). Las opiniones acerca de las Ciencias Sociales también fueron más positivas entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf, mientras que se volvió crecientemente negativa entre los de las escuelas municipales (preguntas 5 y 6 de la tabla 2). Por otra parte, la participación en cuestiones sobre la moral parecía aumentar con la edad entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf y resultó ser más bien constante entre los alumnos de las escuelas municipales. En todos estos aspectos la proporción de alumnos “positivos” de las escuelas Steiner Waldorf tendía a ser mayor incluso en 9º curso (14/15 años).

Puesto que no se trata de un estudio longitudinal, no podemos afirmar de forma absoluta que los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf generalmente se desarrollen de esta manera entre el 9º curso (14/15 años) y el 12º curso (18/19 años). Los resultados, sin embargo, indican que dicho desarrollo puede producirse. Esto significaría que los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf experimentan en mayor medida un desarrollo positivo en cuanto al interés y al compromiso hacia los problemas sociales y morales.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf tendían más a referirse al amor, los sentimientos mutuos y el valor civil.

Al comparar las respuestas de los alumnos en las dos tareas de evaluación, los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf, en mayor

Pregunta	W9	W12	Δ%	M9	M12	Δ%
1. Considera que las tareas son sencillas de comprender	15	26	+11	13	13	0
2. Considera que las tareas son importantes	34	58	+24	25	22	-3
3. Considera que las tareas son interesantes	23	41	+18	12	16	+4
4. Se considera a sí mismo bueno para las Ciencias Sociales	31	39	+8	35	19	-16
5. Piensa que los Estudios Sociales son interesantes	45	66	+21	44	36	-8
6. Piensa que la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela es buena	27	50	+23	46	22	-24
7. Se sentiría como adulto responsable de los problemas mostrados en las tareas	22	33	+11	15	16	+1
8. Se siente responsable del desarrollo moral de la sociedad	24	35	+11	17	17	0
9. Debate temas morales en casa	14	20	+6	15	10	-5

Tabla 2. Comparación de la frecuencia de respuestas positivas a varias preguntas de la evaluación nacional de la Agencia Nacional Sueca para la Educación de 1998. Porcentaje de cada grupo de edad y tipo de escuela. (W9 = 9º curso Steiner Waldorf etc.; M9 = 9º curso en escuelas municipales 9 etc.; Δ% = diferencia %).

medida que los de las escuelas municipales, se inclinaron por referirse a cualidades morales como el amor, el aprecio por los compañeros, la solidaridad y el “valor civil” para defender lo que creen que es correcto. El mayor contraste respecto al valor civil (en el contexto de lucha contra el neonazismo y hostilidad hacia los inmigrantes): en total 16% de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf se refirieron a esta cualidad moral, comparado con el 7% de los alumnos de escuelas municipales ($p < .001$).

Las respuestas de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf al parecer se caracterizaban además por mostrar una mayor profundidad de pensamiento, una mayor confianza en la bondad inherente de las personas y una menor confianza en la perspectiva de que el hecho de contratar más policía o establecer leyes más estrictas podría resolver problemas morales a un nivel social. Por ejemplo, respecto al problema del neonazismo, el 36% de los alumnos municipales pensaban que “leyes más estrictas y más policía” resolverían el problema, en comparación con el 24% del grupo de Steiner Waldorf ($p < .001$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf sugirieron en mayor medida soluciones basadas en detener o limitar las ideologías nazis y racistas.

Puesto que el nazismo y el racismo son fenómenos sociales de actualidad, el estudio analizó en qué medida los alumnos se desmarcaban de estas ideologías. La mayoría de los alumnos de ambos tipos de escuelas rechazaban el nazismo y el racismo. El número de alumnos que sugerían soluciones antinazis y antirracistas, es decir soluciones orientadas a contraatacar o detener el nazismo o el racismo, era sin embargo mayor entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf: el 93% del grupo de Steiner Waldorf sugirió soluciones de ese tipo, en comparación con el 72% de los alumnos de las escuelas municipales ($p < .001$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron un promedio mayor de autoestima.

Las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la moralidad han indicado que una conducta moral persistente y comprometida está normalmente asociada a una autoestima positiva. Para investigar si existe alguna conexión entre autoestima positiva y competencia cívico-moral (tal como se define



en este estudio), se ha incluido la prueba de autoevaluación de Rosenberg en el cuestionario. Los resultados muestran un nivel medio algo superior de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf (30,0 en comparación con 27,2). Por otra parte, el grupo de alumnos de los colegios Steiner Waldorf era considerablemente más heterogéneo en este aspecto ($s = 5,6$ comparado con 2,9). La diferencia entre ambos grupos era estadísticamente significativa ($p < .001$). Sin embargo, no se pudo observar en el estudio una fuerte y evidente relación entre autoestima y competencia cívico-moral.

Segundo estudio comparativo: actitud ante la escuela, los profesores y los padres y opiniones acerca de ella.

En este estudio, se utilizaron partes de la encuesta de evaluación de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia de 2003 para obtener mayores evidencias sobre el nivel de desarrollo de los valores sociales y morales en las escuelas Steiner Waldorf. Este estudio se centró únicamente en alumnos de 9º curso (15/16 años). La evaluación en forma de un cuestionario con la opción de elegir entre respuestas determinadas se centró principalmente en las *actitudes* de los alumnos. Por lo tanto, no puede decirse que mida la *capacidad* de los alumnos para tomar una decisión ante un problema social y moral, en la misma medida que el cuestionario de 1998. Se hizo una selección del cuestionario de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia de preguntas sobre la experiencia moral y social de los alumnos y sobre sus actitudes. También se incluyeron preguntas sobre las actitudes de los alumnos ante la escuela, los profesores y los padres y sobre la opinión que estos les merecían.

196 alumnos de escuelas Steiner Waldorf respondieron a esta encuesta. El número de alumnos de escuelas municipales que la cumplieron fue de 5.941. La desproporción de las muestras refleja la gran diferencia en-

tre ambas poblaciones (aunque se hubiera incluido a *todos* los alumnos suecos de las escuelas Steiner Waldorf cursando 9º curso, el número no habría superado los 400 alumnos.) Sin embargo, las diferencias de entorno social existentes entre ambos grupos de alumnos sí han sido tomadas en consideración en las comparaciones.

Los profesores de Steiner Waldorf parecen dar una mayor importancia en su enseñanza a la dignidad humana, la igualdad y el entorno.

La comparación mostró que los alumnos de escuelas Steiner Waldorf creen en mayor medida que los de las escuelas municipales que sus profesores otorgan importancia a la dignidad humana de todas las personas, la igualdad entre los sexos, el cuidado del medio ambiente y la disociación del acoso en su enseñanza. También reveló que, en mayor medida, los profesores asignan importancia a la cooperación y a que los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje reciban una mayor ayuda. En todas estas áreas, el número de alumnos de Steiner Waldorf que valoraron favorablemente a todos o a la mayoría de sus profesores era alrededor de un 10% mayor ($p < .05$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf experimentaron acoso o tratos injustos en menor medida en comparación con los alumnos de escuelas municipales. En relación con el acoso, el 0,5 % de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf declararon haber sido acosados diariamente en la escuela, en comparación con el 3 % de los alumnos municipales ($p < .05$). Además experimentaron en mayor medida la intervención inmediata de un profesor u otro adulto en el momento en que el alumno estaba sufriendo el acoso (48 % respecto al 24 %; $p < .01$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron actitudes más tolerantes hacia los grupos sociales más desfavorecidos.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron en general actitudes más abiertas

y tolerantes hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje, en comparación con los de las escuelas municipales. Además mostraron actitudes más abiertas y tolerantes hacia los inmigrantes y los grupos religiosos extremistas. En todas estas áreas, las diferencias entre ambos grupos fue de un 20% (p en su mayoría $< .01$).

Sólo con respecto a los criminales y a los grupos nazis, racistas o skinheads la relación entre ambos grupos fue la opuesta, es decir, los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron actitudes *menos* tolerantes, en comparación con los alumnos de las escuelas municipales.

Menores variaciones entre las actitudes de chicas y chicos en las escuelas Steiner Waldorf.

Aunque las chicas en general tienen actitudes más abiertas y tolerantes que los chicos en ambos grupos, las diferencias entre sexos en este sentido fueron considerablemente menores entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf. Entre los alumnos de las escuelas municipales todas las diferencias entre chicas y chicos fueron estadísticamente significativas, mientras que entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf, la mayor parte de las diferencias fueron estadísticamente no significativas.

¿Qué se puede aprender de las escuelas Steiner Waldorf ?

Los resultados presentados anteriormente sugieren que las escuelas Steiner Waldorf consiguen bastantes logros en la educación de ciudadanos activos, responsables y democráticos. Pero también hay que decir que el entorno social y cultural específico de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf debido a los valores de sus padres y a su compromiso con la sociedad (estos se investigaron en otra parte del proyecto) también pueden jugar un papel significativo en los resultados observados. Es difícil decir qué es más importante, si los métodos pedagógicos de Steiner Waldorf o el en-

torno social de los alumnos. Pero es evidente que los métodos de enseñanza de las escuelas tienen alguna trascendencia. Así lo indica Solhaug (2007), que cita un estudio noruego que compara las escuelas Steiner Waldorf y las escuelas municipales en el nivel secundario superior. De forma similar a los resultados incluidos en el presente documento, Solhaug observó que los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf alcanzaron una puntuación superior en tolerancia y compromiso social, así como también en otros asuntos sociales. Los alumnos de escuelas municipales, por otra parte, obtuvieron puntuaciones altas en conocimientos objetivos y en la intención de participar en futuras elecciones parlamentarias. Un estudio estadístico reveló que el entorno familiar de los alumnos era responsable de la mayoría de las diferencias estadísticas. No obstante, el análisis también mostró que las escuelas mismas tenían una influencia significativa en los resultados, si bien era pequeña.

Si nos preguntamos acerca de los métodos pedagógicos específicos que contribuyen al logro de los resultados observados, sólo podemos arriesgarnos a realizar conjeturas. Al igual que para la escuela Rinkeby anteriormente mencionada, el modelo Steiner Waldorf para la educación social y emocional podría clasificarse como fundamentalmente *indirecto*, pues enfatiza valores en lugar de capacidades particulares. El énfasis en los sentimientos y la imaginación en los cursos inferiores (alumnos entre 6-9 años), así como el énfasis en los valores humanos y morales en todas las asignaturas, incluso en las de ciencias y matemáticas, podrían ser factores relevantes. Además, las preguntas y los debates de complejidad *cognitiva* en el ámbito moral y social no se cursan hasta entrada la pubertad. Por el contrario, en las escuelas municipales tales preguntas son formuladas mucho antes. Por ejemplo, en el primer estudio indicado anteriormente sólo el 12% de los alumnos de las escuelas Steiner

Waldorf declararon haber tratado el problema de la hostilidad hacia los inmigrantes en 9° curso y en cursos inferiores (15/16 años), mientras que el 56% había tratado este tema en 12° curso (18/19 años). En comparación, el 48% de los alumnos de las escuelas municipales había tratado estas cuestiones en (o antes) de 9° curso (normalmente se había incluido temas como el holocausto y el neonazismo). Por lo tanto la escuela Steiner Waldorf parece posponer los complejos temas cognitivos de moral y ciencias sociales hasta que los alumnos han alcanzado un determinado nivel de madurez. Esta puede ser de hecho la razón de por qué el interés en cuestiones sociales y morales entre los alumnos de la escuela Steiner Waldorf aumenta con la edad (véase tabla 2). De forma paralela, el nivel de interés comparativamente es inferior entre los alumnos de escuelas municipales, lo que puede tener que ver con un inicio prematuro en la reflexión y el planteamiento cognitivo sobre la moral. Si esto fuese verdad, se demostraría la importancia de considerar *qué* acciones pedagógicas en relación con la educación social y emocional son más apropiadas en las diferentes *edades*.

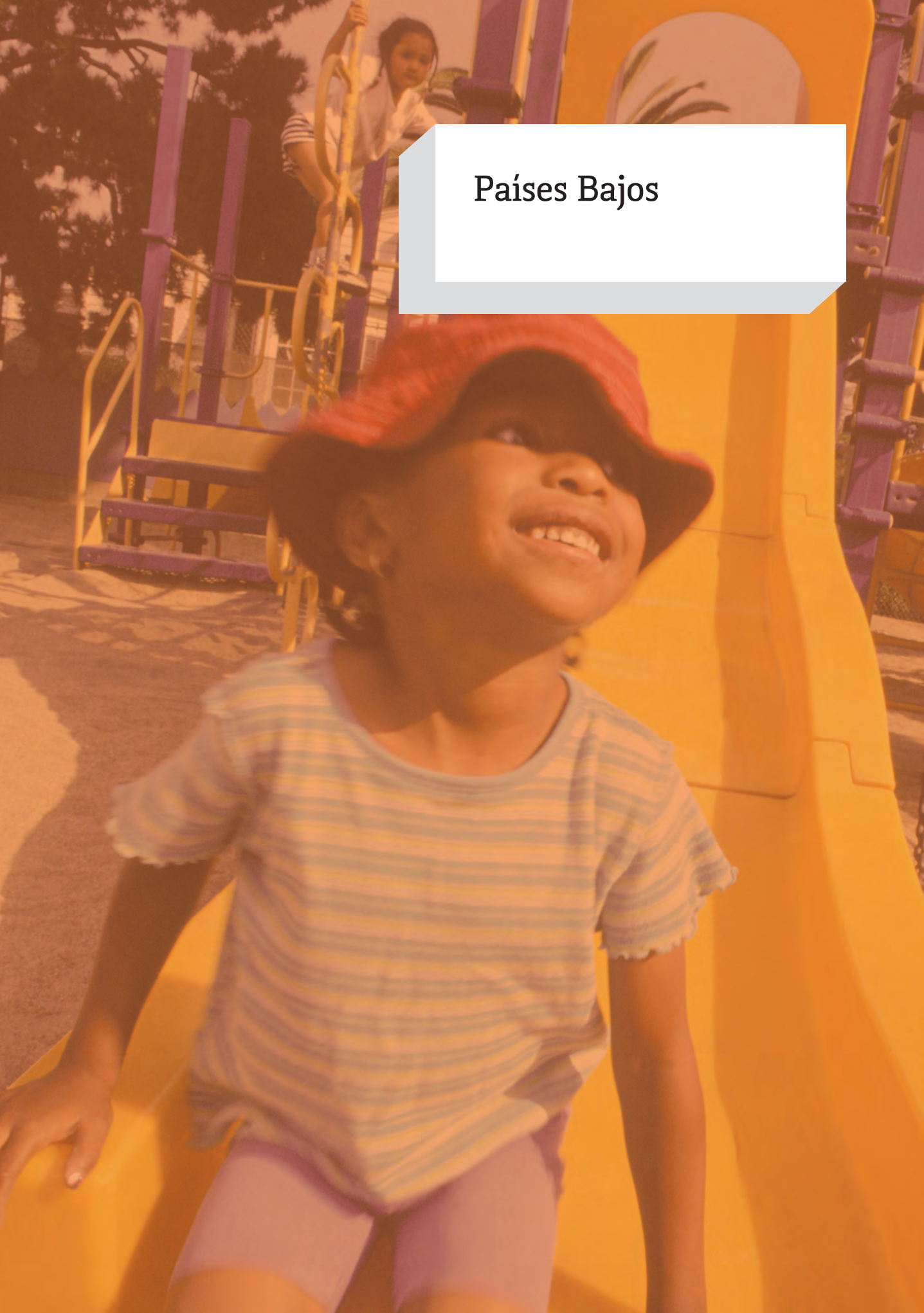
Notas:

- ¹ La información para la elaboración del estudio Rinkeby ha sido recopilada de un libro sobre la escuela de Rinkeby (Busk, 2003), de una conferencia de dos horas de duración realizada por el Director Börje Ehrstrand en Karlstad (Suecia) el 19 de marzo de 2007, y de una charla informal de una hora de duración con él después de la conferencia. Además, se ha utilizado información extraída de páginas web y de informes publicados en diversos periódicos. Börje Ehrstrand también ha revisado y corregido alguna información contenida en el borrador de este informe.
- ² En Suecia a todos los alumnos se les ofrece comida gratuita en la escuela. Sin embargo, en Rinkeby también se les proporciona el desayuno, ya que muchos de ellos, según se desprende de investigaciones realizadas, comen muy poco por las mañanas en sus hogares. Esta ha sido una de las iniciativas del Consejo Estudiantil.
- ³ En Suecia se ha intentado con frecuencia fortalecer la cooperación entre la enseñanza preescolar y la escuela. Habitualmente este cometido fracasa debido a las diferentes tradiciones profesionales de los profesores de preescolar y de enseñanza primaria. No obstante, los dos programas de estudio fortalecen la cooperación entre el preescolar y la escuela.
- ⁴ Las investigaciones han concluido que la habilidad con el lenguaje es un importante factor del aprendizaje social y emocional (Waterhouse, 2006). Algunos pensadores incluso sostienen que el alfabetismo es esencial no sólo para el aprendizaje en general, sino también para ser conscientes de nosotros mismos y de nuestra identidad como seres humanos modernos (Sanders, 1994). Si esto es cierto nos deberemos plantear en serio las repercusiones que tendrán el abandono de la lectura y el interés por los libros que presenciamos entre muchos jóvenes hoy en día. Las bibliotecas, tanto públicas como escolares, son importantes recursos para contrarrestar estas tendencias.

Bibliografía

- Biesta, G. (2007). Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57; 1-22.
- Busk, Y. (2003). *Rinkebyskolan. Framtidstro - ledarskap - helhetssyn*. Stockholm: Natur och Kultur. [The Rinkeby School. Belief in the future - leadership - holistic vision]
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School - Cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36; 87-95.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frånberg, G. (2003). *Mobbning i nordiska skolor - kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Nordiska Ministerrådet, Scanprint A/S. [Bullying in Nordic schools - a review of research into and national interventions against bullying in Nordic schools]
- Ginsburg, I. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record*, 84; 327-337.
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). *Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden*. Retrieved March 5, 2008, from <http://heapro.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/dam046v1?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=kimber&andorexacttitle=and&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>.
- Payne, K. J., River-Bento, B. and Skillings, A. (2002). Initial report of the Waldorf ADHD research project. *Research Bulletin*, 7; 32-33. [Journal of the Research Institute for Waldorf Education, USA.]
- Rawson, M. & Richter, T. (2000). The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum. Forest Row, Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Rivers, I., & Soutter, A. (1996). Bullying and the Steiner school ethos. *School Psychology International*, 17; 359-377.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CN.: Wesleyan University Press.
- Sanders, B. (1994). *A is for Ox. The collapse of literacy and the rise of violence in an electronic age*. New York: Vintage Books.
- Scheff, T. J. (1997). *Emotions, the social bond, and human reality: Part/whole analysis*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv: En sammenlikning med offentlige skoler i Norge. *Nordisk Pedagogik*, 27(2); 150-171. [Steiner schools in a democratic per-

- spective. A comparison with public schools in Norway]
- The National Agency for Education (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes. [Curriculum plan for public schools, preschool classes and leisure centres]
- The National Agency for Education (2001). *Integration förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Fritzes. [Integration of preschool class, comprehensive school and leisure centre.]
- The National Agency for Education (2000). *Elever i behov av särskilt stöd ökar*. Available at <http://www.skolverket.se/fakta/bild/stod.shtml>. [Retrieved 01-11-2000] [The increase in the number of pupils with special needs.]
- The Swedish National Agency for School Improvement. (2003). *Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: The Swedish National Agency for School Improvement. [The equal value of the different: about the work against bullying and offensive treatment]
- The Swedish National Agency for School Improvement. (2007). *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [Review of assessments of programs against bullying]
- Ziehe, Tomas (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Hamburg: Rowohlt. [Arguments for unconventional learning. Ideas about the youth situation.]
- Ziehe, Tomas (1984). 'Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...' Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In F. Bohnsack (Ed.), *Sinnlosigkeit und Sinnerspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise* (pp. 116-133). Frankfurt/M: Diesterweg. ['I guess today I am again not motivated...' About the self-image of students and teachers today.]
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41; 207-225.
- Wennberg, B. (2000). *EQ på svenska*. Stockholm: Natur och Kultur. [EQ en sueco]
- Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner schools in England. Research report RR645*. Bristol: Universidad de West England.

A young girl with dark hair, wearing a red bucket hat and a light blue and white striped short-sleeved shirt, is climbing a large yellow slide. She is looking up with a smile. In the background, another child is visible on a purple and yellow climbing structure. The scene is set in a park with trees and a paved area.

Países Bajos



La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica

René F.W. Diekstra

en colaboración con J.C. Gravenstein

Resumen

Este capítulo ofrece una breve exposición de la historia, las políticas y la situación actual de los programas de educación emocional y social en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria en los Países Bajos. En este país, estos programas tienden a ser conocidos bien como formación en habilidades o competencias sociales o bien como programas de Habilidades para la Vida.

No existe un plan de estudios nacional en los Países Bajos, como existe, por ejemplo, en el Reino Unido. No obstante, las escuelas de educación primaria, por ejemplo, trabajan conjuntamente con los mismos objetivos básicos y como resultado las asignaturas troncales tiende a ser bastantes similares entre sí. Independientemente de esto, existe una gran heterogeneidad entre las escuelas públicas de los Países Bajos respecto a los programas de aprendizaje social y emocional que adopta, y la forma en que lo hacen.

Una cuestión en la que se centra este capítulo en particular es el papel que las escuelas pueden y deberían desempeñar en la promoción del bienestar mental y en la adopción de un enfoque preventivo para reducir la incidencia de problemas sociales, emocionales y mentales en la población de niños y adolescentes.

En 1989 el gobierno encargó la elaboración de un informe sobre Juventud y Desarrollo, con un énfasis especial en las políticas y los programas preventivos para la juventud. La ciudad de Róterdam fue la primera en adoptar las recomendaciones del informe y puso en marcha un programa consistente en una serie de líneas diversas, llamado genéricamente "Crecer en la Ciudad". El programa de Habilidades para la Vida para niños de 14 a 17 años de edad es una de estas líneas. El objetivo general de este programa es: "Adquirir y/o incrementar las habilidades que permitan a los jóvenes hacer frente eficazmente a las exigencias y a los desafíos sociales y morales de la vida diaria". Este exitoso programa, que desde entonces ha ido desarrollándose y actualmente se aplica en más de la mitad de las escuelas de educación secundaria de los Países Bajos, se describe aquí en cierto detalle.

Aunque popularmente suele hacerse referencia a los Países Bajos como *Holanda*, la región más conocida de los Países Bajos, en este texto se ha mantenido la denominación Países Bajos, ya que el informe abarca todo el territorio designado con este nombre.

René Diekstra es catedrático y director del Departamento de Juventud y Desarrollo en la Universidad para la Educación Profesional de La Haya. También trabaja en la Academia Roosevelt de la Universidad de Utrecht. Durante años ha trabajado como asesor en la ciudad de Róterdam, y ha desarrollado un programa extenso para evaluar y apoyar el desarrollo de los niños y los adolescentes en la ciudad, que incluye su exitoso programa Habilidades para la Vida. Es escritor, articulista y experto en el suicidio en la adolescencia, el desarrollo en la juventud y la prevención en la adolescencia

Introducción

El objetivo de este documento consiste en efectuar una exposición breve y actualizada de la historia, las políticas y la investigación acerca de los programas de educación emocional y social o de habilidades para la vida, en el sistema escolar público de los Países Bajos, tanto en la escuela primaria como secundaria. También proporciona un ejemplo detallado e ilustrativo acerca del contenido y la práctica de dichos programas. Como se comprobará en el resto de este documento, dicho resumen revelará la existencia de una serie de obstáculos e incertidumbres.

En primer lugar, existe el problema de la terminología. Dentro del sistema escolar holandés, el término “educación emocional y social, o aprendizaje social y emocional” es bastante raro. En consecuencia las políticas, programas y actividades que en cuanto a objetivo, contenidos y métodos son similares o incluso idénticos a lo que se conoce como políticas y programas de Educación o Aprendizaje Social y Emocional (SEL, en sus siglas en inglés, de uso particularmente común en Estados Unidos), son difíciles de identificar y por lo tanto obtener un panorama representativo de lo que ocurre en el sistema escolar holandés en este ámbito es actualmente casi imposible.

De hecho, sólo recientemente -en el año 2007- se ha lanzado, apoyado por una subvención del gobierno nacional, un sitio web llamado *Sociaal Emotionele Ontwikkeling*¹ (Desarrollo Socioemocional) con el objetivo de ser un instrumento tanto para la introducción de dicha terminología en el sistema educativo como para reunir ejemplos de buenas prácticas para proporcionar información y apoyo y estimular a las escuelas a adoptar modelos de educación emocional y social. La información disponible en el sitio, sin embargo, se centra casi exclusivamente en las escuelas de educación primaria -ofrece sólo un listado de tres escuelas (primarias) en el

epígrafe de buenas prácticas- y no ofrece información alguna sobre la intensidad y forma en que se aplica en las escuelas de todo el país.

Se utilizan más frecuentemente los términos “formación en habilidades sociales” o “formación en competencias sociales” (por ejemplo Bijstra et al., 1994, van Overveld en Louwe, 2005).² También se emplea “habilidades para la vida” (*Levensvaardigheden* en holandés) y “habilidades vitales” (*Leefstijl*). Esto se debe probablemente al hecho de que dos de los programas escolares más conocidos de promoción de las habilidades emocionales y sociales tienen estos mismos nombres (Habilidades para la Vida, véase Gravesteyn & Diekstra, 1998, 2004, 2008, y Formación Práctica para la Vida, véase www.leefstijl.nl).

Aunque no existe información válida sobre cuántas escuelas en el país en un momento dado han puesto en práctica o lo siguen haciendo, programas de habilidades o competencias emocionales y sociales, parece razonable suponer que un porcentaje importante -posiblemente una mayoría- lo han hecho en uno u otro momento. Esta última estimación es presumiblemente más realista respecto a las escuelas primarias que a las secundarias. Respecto al número de escuelas que han puesto en práctica o siguen aplicando, el programa *‘Levensvaardigheden’* o el *‘Leefstijl’*, podemos suponer que asciende a centenares (véase www.leefstijl.nl, comunicación personal Gravesteyn). Pero para estos programas, como para otros de habilidades o competencias emocionales y sociales, no existe ninguna información disponible acerca de cuántas escuelas, una vez iniciados los programas, han mantenido con éxito su aplicación en grupos consecutivos de alumnos.

Tampoco existe información disponible en este momento acerca de los criterios aplicados por las escuelas a la hora de optar por un programa en particular y, con la excep-

ción de los programas Levensvaardigheden y Leefstijl, si los profesores cuentan con formación específica para impartir dichos programas a sus estudiantes.³ Parece por lo tanto razonable suponer que existe una enorme disparidad en el tipo, la extensión, las condiciones y la aplicación sostenida de los programas de educación emocional y social en todo el país. Consiguientemente, el conjunto específico de habilidades sociales, emocionales y posiblemente morales que se imparte a los alumnos también muestra gran disparidad, tanto en el tipo como en el número de habilidades que se enseñan.

área de lengua holandesa cuya evaluación en cuanto a los resultados deseados es más o menos satisfactoria o al menos resulta prometedora. Más aún, se ha adoptado un sistema, puesto a disposición de las escuelas por parte de una de las organizaciones para el desarrollo y atención a la juventud,⁴ que clasifica los programas disponibles en cuanto a su eficacia. Además, existe un extenso corpus internacional de datos acerca de los programas más eficaces (véase, por ejemplo, www.casel.org). No obstante este conocimiento, hasta el momento resulta poco conocido o accesible para las escuelas y evi-

La imagen que hemos trazado hasta ahora sugiere que en la práctica las políticas y las convicciones de los consejos escolares, de los directores de los centros y posiblemente de los mismos profesores son, -por encima de las necesidades de desarrollo de los niños y los jóvenes-, las que determinan que se atienda o no al desarrollo emocional y social de estos, dentro del contexto escolar

La imagen que hemos trazado hasta ahora sugiere que en la práctica las políticas y las convicciones de los consejos escolares, de los directores de los centros y posiblemente de los mismos profesores son, -por encima de las necesidades de desarrollo de los niños y los jóvenes-, las que determinan que se atienda o no al desarrollo emocional y social de estos, dentro del contexto escolar. También sugiere que cuando las escuelas prestan una atención explícita a la educación emocional y social, la elección de los métodos y los puntos de vista para ello no suelen basarse en pruebas.

Si esto es así, esta situación no puede atribuirse simplemente a una falta de datos empíricos acerca de la eficacia de los programas, ya que, como se indica más adelante, existen varios programas desarrollados dentro del

dentamente sólo es relevante para ellas en la medida en que los programas hayan sido traducidos al holandés y adaptados al sistema escolar de este país.

En resumen, la imagen nacional de la educación emocional y social o de habilidades para la vida en las escuelas de educación primaria y secundaria en los Países Bajos es en el mejor de los casos variopinta y dispar y en el peor cabe decir que genera una gran preocupación. Cada vez se dispone de más información acerca de la importancia de la educación emocional y social en las escuelas para el desarrollo social y emocional de los niños y jóvenes, así como para su desarrollo cognitivo y logros académicos (véase, por ejemplo, Weissberg et al., 2007, Diekstra, 2008).

Desde el 1 de enero de 2006, todas las escuelas primarias y secundarias deben incluir educación para la ciudadanía activa o el compromiso cívico en sus objetivos y actividades curriculares. Se espera que la educación para la ciudadanía activa contenga contenidos importantes de educación emocional y social

No obstante, también existen razones para ser optimistas dados dos hechos recientes. Primero, desde el 1 de enero de 2006, todas las escuelas primarias y secundarias deben incluir educación para la ciudadanía activa o el compromiso cívico en sus objetivos y actividades curriculares. Se espera que la educación para la ciudadanía activa contenga contenidos importantes de educación emocional y social o formación en habilidades para la vida. No obstante, no se ha formulado o especificado todavía ningún reglamento ni requisito sobre el contenido y las formas de enseñanza de la misma. De hecho, se deja a las escuelas decidir sobre cómo se implementará; sin embargo, se espera que en un plazo relativamente breve se proporcionen algunas pautas oficiales sobre cómo implementar la educación para la ciudadanía. Se ha encargado a los cuerpos de inspectores escolares que asuman la tarea, a partir de 2008, de evaluar si los centros gestionan adecuadamente la educación en ciudadanía activa respecto al tiempo que se dedica a la materia y a la relevancia de las actividades. Al menos los siguientes tres criterios se aplicarán como guía de esta evaluación. El primero es el conocimiento que los niños y adolescentes tienen sobre los valores y normas básicas de convivencia y de participación en una sociedad democrática; el segundo es la capacidad de enfrentarse a la diversidad cultural de manera efectiva y respetuosa; y el tercero es la adquisición de conocimientos y habilidades para contribuir activamente a la comunidad,

como puede ser el vecindario, la ciudad o las organizaciones sociales. En relación con este punto se encuentra el requisito para todos los estudiantes de educación secundaria de completar lo que se conoce como 'prácticas sociales': esto implica que deben comprometerse a desempeñar trabajos voluntarios u otros tipos de servicios comunitarios, durante un período (acumulativo) de seis semanas a lo largo de la educación secundaria.

El segundo hecho prometedor es una directriz de los Ministerios de Educación y Sanidad para subvencionar a las escuelas sólo en relación con aquellos programas de educación cívica y similares de cuya evaluación se desprenda que están basados en pruebas empíricas o son 'prometedores', lo que implica que al menos exista alguna evidencia relativa a sus efectos. Aunque las escuelas siguen teniendo la capacidad de decidir apoyar financieramente sus propios programas o actividades 'preferidos', dicha directriz presumiblemente tendrá un efecto formativo, tanto a corto como a largo plazo.

A la luz de los hechos descritos anteriormente, bien puede ocurrir que la educación cívica y la educación emocional y social se conviertan en un lado de la moneda de la educación, que completaría el otro lado de la misma; el de la educación académica basada en los conocimientos, mejorando por tanto el desarrollo global de los niños y jóvenes.

En los Países Bajos, existen posibilidades de que la educación cívica y la educación emocional y social se conviertan en un lado de la moneda de la educación, que completaría el otro lado de la misma; el de la educación académica basada en los conocimientos, mejorando por tanto el desarrollo global de los niños y jóvenes.

En los siguientes apartados se resumirá brevemente la historia y el estado actual de la educación emocional y social en los Países Bajos, la formación en habilidades para la vida, la formación en capacidades sociales o la educación en competencias sociales. Dada la confusión creada por esta multitud de términos normalmente considerados sinónimos, en las siguientes secciones se empleará el término genérico *educación emocional y social o habilidades para la vida*. En opinión del autor, este último término expresa de la manera más apropiada la concepción esencial del movimiento que lucha por lograr un equilibrio entre el énfasis imperante en el sistema educativo sobre la adquisición de competencias cognitivas y académicas y un énfasis simétrico en las habilidades sociales, emocionales y morales. Es la adquisición convergente y mutuamente reforzada de estos cuatro tipos de capacidades lo que aporta a los niños las habilidades para la vida que necesitan en el momento en que llegan al umbral de la vida adulta.

Una breve historia de la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida en los Países Bajos

"Ser un ciudadano del mundo, marcado por la conciencia debida de obligación hacia la comunidad en la cual nos encontramos, es el mayor objetivo (de la educación)"

Desiderius Erasmus⁵

El campo de la escolarización y la educación ha sido siempre un lugar de confrontación de distintos sistemas de valores, enfoques y prácticas. Los valores en conflicto en el sistema educativo son los del mercado frente a los de formación del carácter y los de obediencia y autoridad frente a los de autonomía y democracia.⁶

Esto sin duda es aplicable también al caso de los Países Bajos. Algunas de las mentes más brillantes en la historia del país, como Desiderius Erasmus (1466?-1536) y Baruch de Spinoza (1632-1677) han dedicado una parte importante de sus obras a la cuestión de qué es la educación y la escolarización y cómo debe implementarse.

Erasmus escribió, entre diversas obras educativas, un libro especialmente dirigido a los adolescentes, a sus padres y profesores, sobre la buena conducta y el comportamiento civilizado en las interacciones humanas diarias. En él, llamaba la atención sobre la importancia de las escuelas en la promoción de dichas cualidades.⁷ En otro libro, su principal obra sobre la educación de los jóvenes *'De Pueris'* (1529), afirmó que la educación (del latín *'e-ducare'* = sacar hacia afuera) es el esfuerzo por convertir la naturaleza humana *'incivilizada'* en formas de ser pacíficas y sociales y en desalentar los vicios y las tendencias o instintos irrespetuosos. Según Erasmo, la escolarización debería comenzar lo antes posible, preferiblemente no más tarde de los cuatro años de edad, y los

maestros desempeñarían un papel en el desarrollo general de los niños al menos tan importante como el de los propios padres. En palabras de Erasmo: “Ellos merecen tanto respeto como los padres...son, de alguna manera, los padres mentales.”⁸ Tal es el énfasis que Erasmo pone en el desarrollo integral de los niños y jóvenes a través de las escuelas, que resume su propia posición sobre la educación de la siguiente manera: “Los hombres no nacen, sino que son educados”.⁹

Aunque la teoría educativa de Spinoza no ha sido discutida ampliamente en los siglos siguientes a su muerte, tuvo y aún tiene una gran importancia (véase Rabenort, 1911, también Puolimatka, 2001).¹⁰ Para Spinoza¹¹ el principio fundamental y el objetivo de la educación consiste en educar a los niños para que sean seres humanos éticamente responsables, críticos, capaces de pensar de forma independiente y compasivos. La adquisición de conocimientos, como pueden ser las capacidades técnicas, no sólo es importante en la medida en que hacen posible la supervivencia material y la independencia económica sino también en la medida en que proporcionan el tiempo y la ocasión para el desarrollo racional y ético. Spinoza considera estos dos conceptos, lo racional y lo ético, estrechamente relacionados entre sí, ya que es a través del desarrollo de su racionalidad como el hombre se convierte en un ser ético. El desarrollo de la racionalidad significa en primer lugar el desarrollo de la capacidad de una persona para percibir con precisión y comprender su propia naturaleza. Esto implica el autoconocimiento, y por lo tanto la profundización en él, incluyendo el conocimiento acerca de la relación de uno mismo con el resto de la naturaleza, que es una parte esencial del proceso de educación y una precondition para el desarrollo de la virtud y el carácter (Puolimatka, 2001, p.401). En palabras de Spinoza: “El que es ignorante de sí mismo lo es también sobre los fundamentos de todas las virtudes, y en consecuencia, de

todas ellas.”¹² Pero el autoconocimiento sólo es virtuoso si conduce al desarrollo de la capacidad de gobernar, de tener control sobre las propias emociones. El aprender a pensar o ser racional es la precondition para el aprendizaje del control de las emociones. En sus propias palabras: “Respecto a los términos bueno y malo, éstos no indican ninguna cualidad positiva en las cosas consideradas en sí mismas, sino que son meramente modos de pensar, o nociones que elaboramos a partir de la comparación entre sí de las cosas. Así, una misma cosa puede ser al mismo tiempo buena, mala e indiferente. Por ejemplo, la música es buena para el que padece melancolía, mala para el que llora una pérdida e indiferente para el que es sordo”.¹³

Sin embargo, según Spinoza, el hecho de ser racional y adquirir autoconocimiento no tiene un valor por sí mismo, sino sólo en la medida en que conduce al control de las emociones en favor del interés de todos. Ser educado, esto es, el ser una persona virtuosa o moral, según Spinoza significa ante todo estar al servicio de los demás. De aquí surge la famosa frase del pensador: “Una persona moral no desea nada para sí mismo que no desee para los demás”. En resumen, para Spinoza, el ser educado es, en términos actuales, un asunto de adquisición de educación emocional, social y moral.

Las opiniones de Erasmo y de Spinoza influyeron profundamente en muchas generaciones posteriores, y su alcance es aún visible hoy en día (de lo que son testigo, por ejemplo, las numerosas escuelas, organizaciones y estudios que llevan su nombre). No obstante, su concepción de que las escuelas han de impulsar el desarrollo emocional, moral y cívico, además del práctico y técnico ha sufrido grandes vaivenes a través de los siglos posteriores a su fallecimiento.

El sistema escolar en los Países Bajos

En los siglos en que vivieron Erasmo y Spi-

Tabla 1

Año escolar 2005-2006

Estudiantes y tipo de escuelas de educ. primaria (públicas, confesionales) en los Países Bajos

Tipo	Estudiantes		Escuelas		
	N	%	N	%	Tamaño*
Escuelas públicas	477.500	30,8%	2.393	33,5%	200
Escuelas confesionales, de las cuales:	1.071.900	69,2%	4.741	66,5%	226
Católicas	522.800	33,7%	2.098	29,4%	249
Protestantes (diferentes tipos)	416.800	27,6%	2109	28,6%	203
Islámicas	9.200	0,6%	47	0,7%	195
Hinduistas	1.500	0,1%	5	0,1%	309
Judías	400	0,0%	2	0,0%	187
TOTAL	1.549.500	100,0%	7.134	100,0%	217

Fuente: extraído del Anuario de la Educación en cifras, 2007, Oficina Central de Estadísticas, Los Países Bajos

* promedio de estudiantes por escuela

noza y hasta 1806, los Países Bajos era una república compuesta por varias provincias y ciudades más o menos autónomas. La educación era privada, impartida en el hogar u organizada en escuelas y seminarios que básicamente se regían a sí mismos. Bajo la influencia del dominio napoleónico de Europa y por lo tanto también de los Países Bajos, se aprobaron las primeras leyes sobre educación (en 1801, 1803 y 1806). La ley de 1806 indicaba que cada niño tenía derecho a asistir a la escuela, pero no existía aún la obligación como tal. La ley prohibía las escuelas confesionales. En 1806 los Países Bajos se convirtieron en una monarquía y el primer rey fue Louis Napoleón, el hermano del emperador de Francia. En 1814, después de la abdicación del emperador, la monarquía regresó a la Casa de Orange, que actualmente continúa conservando el título, y William I se convirtió en el primer rey de este linaje. Desde el comienzo mismo de su reinado puso un fuerte énfasis en la educación, claramente debido a que la demanda de empleados adecuadamente formados e instruidos dentro de la industria se estaba incrementando rápidamente. En los años siguientes la prohibición de la escolarización confesional, un vástago de la Revolución Francesa y la ideología na-

poleónica, fue muy atacada desde diferentes ángulos, tanto por los protestantes como por los católicos. La Constitución de 1848 zanjó el problema y ordenó que en principio 'todo el mundo tiene el derecho de proporcionar educación'. Consecuentemente, se fundaron en todo el país escuelas católicas y protestantes junto a las escuelas públicas. En 1901 la educación se hizo obligatoria para todos los niños entre 6 y 12 años de edad. Sin embargo el Estado sólo subvencionaba a las escuelas públicas, no a las confesionales. Esto condujo a una nueva crisis que se resolvió con la Constitución de 1917, que establecía que tanto las escuelas públicas como las confesionales recibirían subvención del Estado. Esta es la situación que aún perdura, y que implica, por ejemplo, que también las escuelas islámicas, consecuencia del creciente porcentaje de la población adscrita al Islam como religión, están siendo subvencionadas (véase tabla 1).

Además de las escuelas públicas al uso y de las escuelas confesionales, en el país existen también escuelas Montessori tanto para educación primaria como secundaria; también las llamadas 'Vrije scholen' ('escuelas libres'), a las que suele designarse también como escuelas Ru-

dolf Steiner o escuelas antroposóficas, - similares a lo que en otros sitios se conoce como escuelas Waldorf -, y también las escuelas Dalton. Del total de 7.000 escuelas primarias en el país actualmente cerca de dos tercios son confesionales y menos de un tercio son públicas. Existen alrededor de 160 escuelas Montessori, 30 escuelas libres y 313 escuelas Dalton.

En comparación con el comienzo de la educación obligatoria en 1901 el número de años de educación obligatoria se ha más que duplicado. La escolarización actualmente es obligatoria a partir de los 5 años de edad hasta los 18. En términos generales, aunque no existe un plan de estudios nacional en los Países Bajos, como existe por ejemplo en Gran Bretaña, las escuelas de educación primaria mantienen uniformidad en sus objetivos centrales y por lo tanto en gran medida también en su plan de estudios. Pero existen diferencias sustanciales en la cultura escolar, en los valores y normas que se enfatizan, los métodos o estrategias didácticas, los vínculos entre padres y escuela y las relaciones con la comunidad que les rodea.

En relación con el desarrollo emocional y social, se han formulado varios objetivos básicos, como por ejemplo:

- Los estudiantes deben aprender a preocuparse de su propia salud física y mental, así como también de la de los demás;
- Los estudiantes deben adquirir autoeficacia, para sí mismo y en sus relaciones con los demás, sirva de ejemplo como conductores en una red viaria y como consumidores;
- Los estudiantes deben aprender tantas las características más importantes de las instituciones públicas de los Países Bajos y de Europa como y las de su papel de ciudadanos;

- Los estudiantes deben aprender a respetar los valores y normas generalmente aceptados y a comportarse de manera acorde con ellos.¹⁴

Sin embargo, las escuelas son autónomas en relación a cómo deciden educar a los alumnos en este sentido. En términos generales, las escuelas confesionales cuentan con una larga tradición a la hora de prestar atención a estos aspectos a través del prisma de sus valores religiosos, de las costumbres y las prácticas. Asimismo, ponen un fuerte énfasis en los profesores como modelos morales y de conducta para los estudiantes. Sin embargo en las aulas la enseñanza específica de habilidades sociales, emocionales y morales, por ejemplo a través de programas estructurados, no ha formado parte de esta tradición. En las escuelas públicas la situación era y aún es más confusa. Por lo tanto, en resumen, aún no está claro en qué medida las escuelas de educación primaria han logrado tener éxito en educar a sus estudiantes en los cuatro aspectos anteriormente mencionados.

En relación con la educación secundaria, la situación es incluso más ambigua. Aquí también se ha planteado un número importante de objetivos centrales, divididos en varias categorías, de las cuales 'el individuo y la sociedad' parece guardar una mayor relación con la educación social, emocional y moral.¹⁵ Sin embargo, sólo dos de los doce objetivos incluidos en esta categoría puede considerarse que atañen, aunque sea de manera indirecta, a la educación social, emocional o moral. Uno de ellos se refiere a 'hacer frente respetuosamente a las críticas de los demás' y el otro a la 'capacidad de respetar la diversidad en cuanto a creencias y estilos de vida'. Sin embargo, en documentos entregados a las escuelas de educación secundaria que incluyen sugerencias sobre cómo implementar estos objetivos no se hace ninguna referencia al uso de programas educativos sociales, emocionales o morales sistemáticos.¹⁶

Como se ha indicado en la introducción, la obligación –vigente desde 2006 tanto en los centros de educación primaria como secundaria– de invertir en “educación para la ciudadanía” de niños y jóvenes, así como la formulación propuesta de pautas de orientación más estrictas para su implementación, podrían, como efecto secundario, conducir a un mayor énfasis tanto en los programas de educación social, emocional y moral sistemática como en su utilización. Pero aún está por ver si esto será así realmente.

Debido a varias razones el ‘status quo’ descrito anteriormente respecto a la educación emocional, social y moral en los centros de enseñanza primaria y secundaria del país, caracterizado tanto por una enorme heterogeneidad como por la falta de liderazgo, es sorprendente. Por una parte, el potencial de las escuelas de promover el desarrollo integral de los niños y jóvenes, en particular respecto a su salud mental y bienestar social, ha sido reconocido durante siglos, primero ha sido explicado a través de los trabajos de importantes personajes como Erasmo y Spinoza, pero también a comienzos del siglo XX por prominentes científicos como Sigmund Freud (1856–1939) y Bertrand Russell (1872–1970), cuyas obras son muy conocidas y leídas en los Países Bajos. En segundo lugar, con el incremento en número de años de escolarización obligatoria, la idea de que las escuelas, y por lo tanto los profesores, ejerzan en sí mismos una influencia paterna omnipresente, se convirtió en un paradigma ampliamente aceptado (cfr. la opinión de Erasmo de que los profesores son verdaderos padres mentales). Un elemento común a estas dos posturas es la idea de que la enseñanza es en primer lugar un proceso pedagógico y socio-psicológico, donde la afluencia del conocimiento y de los métodos pedagógicos y psicológicos al sistema escolar es de primordial importancia. Aunque esta postura ha sido defendida durante más de un siglo, como se mostrará en la siguiente sección, el sistema educativo ha tardado en aceptarla.

Escuelas, desarrollo y salud

“El concepto que yo sustituiría como objetivo de la educación es la civilización, un término que, del modo en que yo lo entiendo, tiene una definición que en parte es individual y en parte social: En el aspecto individual, consiste en cualidades intelectuales y morales: intelectualmente, un determinado mínimo de conocimiento general, capacidades técnicas en la profesión de cada uno y el hábito de formarse opiniones a partir de evidencias; moralmente, imparcialidad, amabilidad y un mínimo de autocontrol. Debería añadir una cualidad que no es moral ni intelectual, sino tal vez psicológica: el disfrute de la vida. En la vida en comunidad, la civilización exige el respeto de las leyes, la justicia entre los hombres, propósitos que no incluyen un perjuicio permanente a la raza humana, y una adaptación inteligente de los medios a los fines. Si estos han de ser los objetivos de la educación, corresponde a la ciencia de la psicología considerar lo que puede hacerse para alcanzarlos, y, en particular, qué grado de libertad puede ser más efectivo.”

Bertrand Russell, 1932¹⁷

Alrededor de 1900, cuando se implantó en el país y en otras naciones europeas la escolarización obligatoria para todos los niños hasta los 12 años de edad, el énfasis se centró principalmente en el papel de la escuela en preparar a los niños para el mercado laboral. Esta consecuencia de la (primera) revolución industrial sería criticada desde distintos ángulos, en la medida en que se trataba del principal o el único propósito de la educación. Una de las críticas indicaba que las escuelas tenían escaso o ningún efecto sobre la estratificación social o la pertenencia a una

determinada clase social. En otras palabras, la escolarización sólo reproducía y perpetuaba las desigualdades e injusticias sociales (Russell, 1926).¹⁸ Otra crítica, expresada por muchos científicos sociales, era que el sistema escolar dominante disciplinaba y recompensaba las conductas pasivas, y que por lo tanto tenía profundas influencias negativas sobre el desarrollo emocional y psicológico de los niños y adolescentes (Adler, 1929).¹⁹ Varios críticos de toda Europa llegaron incluso a acusar al sistema escolar de provocar problemas emocionales y conductuales en un porcentaje considerable de niños y jóvenes. Una ilustración elocuente de esto son los hechos que condujeron al primer simposio científico realizado sobre la salud mental de los jóvenes.

En 1910, Freud y algunos de sus asociados como Alfred Adler y Wilhelm Stekel organizaron en Viena lo que con toda probabilidad se convertiría en la primera reunión científica de la historia sobre salud mental entre los estudiantes de secundaria. El catalizador de esta reunión fue el hecho de que las recientemente fundadas escuelas “medias” (cuyos primeros grados se conocen actualmente como educación secundaria) estaban siendo testigos, según se informaba, de un alarmante número de suicidios e intentos de suicidio por parte de los estudiantes. Tanto los medios de comunicación como los mismos padres señalaron al sistema escolar como presunto culpable de estas tragedias. Siendo el psicólogo más famoso de su tiempo y estando dispuesto a intervenir, se le pidió a Freud que hablara acerca de esta acusación. En lugar de eso, él y sus colaboradores decidieron estudiar a fondo la cuestión y entre otras cosas, organizaron un simposio. El tema de la reunión se formuló como: “Sobre el suicidio. En particular el suicidio entre estudiantes de escuelas secundarias”.²⁰ Durante tres días psicólogos, psiquiatras, periodistas y profesores presentaron ponencias y discutieron este tema. Freud no realizó ninguna presentación,

pero presidió la reunión y realizó comentarios sobre las ponencias. Es destacable el siguiente comentario, en el que Freud al tiempo que criticaba la hipótesis de que las escuelas impulsan a los estudiantes a conductas auto-destructivas, lo hacía también a las escuelas por no hacer lo que pudieran para promover la salud mental de sus alumnos:

“No nos dejemos llevar demasiado lejos, sin embargo, por nuestra simpatía a la parte que ha sido injustamente tratada en este caso...una escuela de enseñanza secundaria debería lograr algo más que el no impulsar a sus alumnos a suicidarse. Debería proporcionarles un deseo de vivir y ofrecerles apoyo y respaldo en un momento de la vida donde las condiciones de su desarrollo les impulsan a relajar los lazos con sus padres y con sus familias. Me parece evidente que las escuelas fallan en esto, y en muchos aspectos no cumplen con su labor de proporcionar un sustituto a la familia ni en crearles un interés por la vida del mundo exterior... La escuela nunca debe olvidar que debe tratar con personas inmaduras a los que no se les puede negar el derecho a demorarse en determinadas etapas del desarrollo e incluso en determinadas etapas desagradables” (véase Friedman, 1967).²¹

En otras palabras, las escuelas no son la causa del suicidio entre sus alumnos, pero no se percatan lo suficiente de su potencial preventivo.

A pesar del hecho de que el eco de las ideas sobre el potencial y el papel necesario de las escuelas en el desarrollo emocional y social de los estudiantes expresadas por Freud y sus colaboradores -Alfred Adler en particular- planeó sobre los sistemas escolares de una serie de países europeos, incluido los Países Bajos (Freud visitaba habitualmente

este país y pasaba en él sus vacaciones); apenas se les prestó atención en las décadas siguientes. El sistema de escuelas públicas no asumió el desarrollo social, mental y emocional y el bienestar de sus alumnos como una tarea esencial. Esto pudo deberse a los acontecimientos económicos y políticos que se produjeron durante el primer cuarto del siglo, en particular la Primera Guerra Mundial.

En la estela de los horrores de esta guerra una serie de reformistas del sistema educativo expresaron y promulgaron la idea de que si las escuelas pudiesen efectuar una contribución esencial al futuro del hombre y a la supervivencia de la especie humana sería a través de la educación para la paz y la democracia (véase Korzybski, 1921)²² Algu-

establecer una red de dichas oficinas dentro del sistema escolar. En 1934 existían 28 de estas instalaciones, que fueron desmanteladas ese mismo año por los Nazis cuando invadieron Austria. Las ideas de Adler se expandieron por los Países Bajos gracias a Alexander Müller, entre otros, quien era uno de sus asociados más cercanos, y que vivió y trabajó en Amsterdam desde 1927 hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.²⁴ Müller puso acento en especial en el punto de vista de Adler de que las escuelas deberían educar a los niños para la salud y la atención a la comunidad y reforzó la estrecha relación entre estas dos cualidades. Expresó estas ideas elocuentemente de la siguiente manera en una conferencia celebrada en Róterdam el 10 de enero de 1934: *“El sentimiento de co-*

En la estela de los horrores de la Primera Guerra Mundial, una serie de reformistas del sistema educativo promulgaron la idea de que si las escuelas pudiesen efectuar una contribución esencial al futuro del hombre y a la supervivencia de la especie humana, sería a través de la educación para la paz y para la democracia

nos psicoanalistas como Alfred Adler²³ también manifestaron un creciente interés por mejorar el desarrollo y la salud mental de los niños y jóvenes a través del sistema escolar. Según Adler, la responsabilidad de un desarrollo óptimo ha de ser compartida por igual entre los padres y los profesores. Por lo tanto estos últimos han de ser instruidos en la educación paterna, con el objetivo de fomentar las actitudes democráticas y las competencias en los niños. Las escuelas también tienen un papel crucial en la promoción de la salud mental y en la prevención de problemas mentales en los niños, y por lo tanto deberían incorporarse a las escuelas oficinas de orientación a la infancia. En Viena Adler logró

*munidad debería compararse a la salud. Un estado saludable es considerado normal, y una situación de enfermedad como anormal. En este mismo sentido, el tener un sentimiento de comunidad es normal, y su ausencia por el contrario, es anormal, según la opinión de la Psicología Individual.”*²⁵

Aunque dichas ideas fueron generalmente aceptadas y muchas veces bienvenidas por los políticos educacionales, los consejos escolares, los profesores y el público en general, apenas se dispuso nada dentro del sistema escolar o el plan de estudios para darles satisfacción de manera sistemática. Apparentemente se supuso que las escuelas por su mera

Después de la Segunda Guerra Mundial se consideró que la atención a los aspectos sociales y emocionales del desarrollo era un lujo que la sociedad no se podía permitir. Consiguientemente, las décadas posteriores se caracterizaron por la escolarización en el sentido tradicional y estricto de la palabra: autoritaria, uniforme, con énfasis en la pasividad y en la obediencia, y regida por los valores del mercado

existencia y los profesores por su vocación ya contribuían sustancialmente a la educación social, emocional y moral de los niños.

Luego sobrevino la Segunda Guerra Mundial. Fue la destrucción provocada por esta guerra, particularmente en cuanto a infraestructuras físicas, bienes materiales y nivel de vida, lo que hizo necesario a los ojos de muchos escolarizar a las nuevas generaciones centrándose en los conocimientos técnicos y prácticos necesarios para reconstruir la sociedad. Durante algunos años se consideró que la atención a los aspectos sociales y emocionales del desarrollo era un lujo que la sociedad no se podía permitir. Por tanto, las primeras dos décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial se caracterizaron por la escolarización en el sentido tradicional y estricto de la palabra, es decir, autoritaria, con un énfasis en la pasividad y en la obediencia uniforme y regida por los valores del mercado.

Luego ocurrió algo que cogió por sorpresa a la generación en el poder, y ciertamente a la mayoría de los políticos y encargados de las decisiones educativas. La revolución de los llamados “baby boomers” de 1968-1969 echó por tierra la cultura educativa imperante. Estudiantes universitarios y escolares empezaron a exigir el derecho a co-construir y co-decidir

en estructura escolar, los contenidos de los currículos e incluso los mecanismos de asignación de notas y calificaciones. Como uno de los líderes estudiantiles²⁶ lo explicó en aquel momento: ‘Si quieren que seamos miembros de la sociedad más responsable y democrática, deben darnos escuelas y una escolarización más responsables y democráticas’. Esto se convirtió en el punto de partida arquimédico para el replanteamiento tanto de la educación como del desarrollo.

Una importante contribución e impulso a este movimiento vino también de una serie de organizaciones internacionales que se fundaron tras la Segunda Guerra Mundial, como resultado de la misma. Aunque su influencia era pequeña hacia finales de la década de los cuarenta y en los años cincuenta, en los sesenta su voz se alzó y fueron cada vez más escuchados. Las organizaciones más influyentes en este sentido fueron UNICEF, el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, que ponía énfasis en la educación, y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que lo hacía en la salud global de los niños. Esta última, con su definición de la salud como ‘un estado completo de bienestar físico, mental y social y no únicamente la ausencia de enfermedades’ no sólo se convirtió en un elemento crecientemente influyente como



La revolución de los llamados “baby boomers” de 1968-1969 echó por tierra la cultura educativa imperante. Estudiantes universitarios y escolares empezaron a exigir el derecho a co-construir y co-decidir en la estructura escolar, los contenidos de los currículos e incluso los mecanismos de asignación de notas

garante de la salud en sentido estricto, sino también en el sistema educativo.

Desde la introducción de la escolarización obligatoria a comienzos del siglo XX, a las escuelas se les exigió que prestaran una mayor atención a la higiene en sus edificios y a la salud de los niños, ya que estos habitualmente traían sus enfermedades a las escuelas, contagiando a otros niños. Por lo tanto, ya en 1902 en algunas escuelas holandesas se nombraron médicos escolares –normalmente médicos de familia, que asistían a la escuela como ‘segundo trabajo’. Además, en esta época, se establecieron los llamados Centros Municipales de Salud, que estaban especialmente diseñados para tratar las cuestiones de salud escolar. Aunque durante la primera mitad del siglo los médicos escolares se dedicaron principalmente a la prevención de estados y desórdenes físicos y a la intervención en los mismos, en las décadas siguientes la gran mayoría de los niños a los que se examinó estaban físicamente sanos, pero sin embargo los médicos escolares y las enfermeras observaron que muchos de ellos mostraban problemas emocionales o de conducta, bastante a menudo de cierta gravedad. Una vez que se tomó conciencia de esta situación y se logró recopilar información de forma más sistemática sobre la salud global, en el sentido que define la salud la OMS, apareció un fenómeno inquietante.

Si se utilizaban parámetros de salud que

incluyesen los estados mentales y psicosociales y los comportamientos con implicaciones a relativamente largo plazo para la salud tales como el abandono escolar, la actividad sexual, el abuso de sustancias, la inclinación a la violencia, la depresión o las tendencias suicidas, con los datos disponibles no se podía asegurar que se estaba mejorando la salud y el bienestar entre los niños y los adolescentes (Diekstra, 1989²⁷, Rutter y Smith, 1995).²⁸ Además, parecía ser que lo que habitualmente se consideraba como problemas y desórdenes propios de los adultos –actos criminales graves, agresión sexual, dependencia y abuso del consumo de sustancias, síntomas depresivos, e incluso conductas autodestructivas graves–, estaban aumentando durante los primeros años de la adolescencia. A principios de la década de los ochenta ya no era extraño para los padres, profesores y trabajadores de la rama sanitaria tener que tratar casos de niños tan jóvenes como de 12 ó 13 años de edad que cometían actos de agresión, sufrían graves depresiones clínicas o que incluso llegaban a suicidarse.

Una de las explicaciones más claras para este hecho ha sido el inicio cada vez más temprano de la pubertad desde comienzos de siglo. Se ha establecido igualmente con certeza que con el despertar de la pubertad, comienzan a aparecer enfermedades, desórdenes y prácticas de conducta propias de los adultos (Rutter y Smith, 1995). Pero otros factores también han jugado un papel im-

La Organización Mundial de la Salud (OMS), con su definición de la salud como 'un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no únicamente la ausencia de enfermedades, no sólo se convirtió en un elemento crecientemente como garante de la salud en sentido estricto, sino también en el sistema educativo

portante, como ciertos hechos socioculturales entre los cuales se cuenta el papel decreciente de las instituciones religiosas como inspiradoras de normas de conducta, la creciente fragilidad de la familia como institución social, expresada en el incremento exponencial en la frecuencia de divorcios, y el enorme aumento en los países desarrollados del uso, abuso y dependencia de sustancias químicas alteradoras de la consciencia como el alcohol y las drogas blandas y duras (Diekstra, 1989b).²⁹ Dados estos hechos así como también la extensión del número de años de escolarización obligatoria y de actividades extracurriculares con la consecuencia de una mayor permanencia de los niños y jóvenes en los centros de enseñanza, los problemas de conducta y mentales se hicieron más manifiestos en los centros.

“Si el desarrollo es una tarea, se requieren habilidades”

Fue también hacia finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta cuando surgió un paradigma a través de las disciplinas de la psicología del desarrollo y de otras ciencias relacionadas. Un principio central de este cambio consistió en la conceptualización del desarrollo como un conjunto o serie de tareas, correctamente llamadas de desarrollo, que los niños y jóvenes debían dominar para convertirse en adultos funcionales (Diekstra et al, 1992).³⁰ Uno de los primeros defensores de este modelo fue el psicólogo suizo Jean Piaget, que identificó lo

que desde entonces se ha reconocido como tareas de desarrollo sociocognitivas básicas. Otras importantes figuras que contribuyeron al surgimiento del enfoque de la tarea orientada al desarrollo fueron John Bowlby y Michael Rutter en Gran Bretaña y Jerome Kagan en Estados Unidos. Las tareas requieren la disponibilidad de competencias para poder ser realizadas y por ello su enfoque orientado al desarrollo supuso un importante impulso al movimiento de competencias sociales y emocionales, posteriormente llamado también a menudo movimiento de educación emocional y social o de formación en habilidades para la vida. Como indicó uno de los principales defensores de este movimiento (Sprunger, 1989):³¹ “Si el desarrollo es una tarea, entonces se necesitan habilidades”.

El modelo de competencias o de habilidades para la vida es básicamente un esquema preventivo. Saca provecho de lo que puede llevarse a cabo con los niños y jóvenes para aumentar su probabilidad de completar con éxito determinadas tareas en un momento posterior, evitando el desarrollo incompleto de la persona. Este cambio hacia la prevención de problemas en lugar de esperar a que estos se produzcan y luego intentar resolverlos, coincidió con un cambio de paradigma en el ámbito de la psicoterapia y la orientación psicopedagógica (véase Knaus, 1974³², Corsini, 1995).³³ Las décadas de 1970 y 1980 habitualmente han sido llamadas las décadas del ‘movimiento terapéutico’,

Durante los primeros años de la década de los ochenta ya no era extraño para los padres, profesores y trabajadores de la sanidad tratar con niños de 12 ó 13 años de edad que cometían actos de agresión letal, sufrían graves depresiones clínicas o que incluso llegaban a suicidarse. Anteriormente, éstos se consideraban en general problemas propios de la etapa adulta. Muchos factores entran en juego aquí, como por ejemplo el inicio cada vez más temprano de la pubertad, el papel decreciente de las instituciones religiosas como inspiradores de normas de conducta, la creciente fragilidad de la familia como institución social y el enorme aumento en los países desarrollados del uso, abuso y dependencia de sustancias químicas alteradoras de la consciencia como el alcohol y las drogas blandas y duras

un eufemismo para lo que se trató de un énfasis fuerte y habitualmente exclusivo sobre los problemas personales o individuales, en contraposición al compromiso social. En particular las terapias conductuales y cognitivas que tuvieron tanto éxito y difusión durante la década de 1970 y 1980 adquirieron una influencia y popularidad que sobrepasó el campo clínico. Una pregunta que comenzó a formularse cada vez con mayor frecuencia era si lo que se enseñaba a personas que sufrían desórdenes podría también enseñarse a otros para prevenir el desarrollo de los mismos. Como resultado, un creciente número de métodos terapéuticos para pacientes fueron convertidos en programas de formación para personas que (aún) no eran pacientes. Algunos ejemplos notorios y muy populares de este movimiento son los llamados programas de formación en asertividad. No es coincidencia que muchas de las competencias y temas de formación en asertividad de aque-

lla época se hayan convertido en parte integral de los programas de competencias sociales y emocionales de los centros educativos en la actualidad. Un ejemplo elocuente e impresionante de esto son los esfuerzos de un grupo de psicólogos de Nueva York que hacia finales de la década de 1970 y comienzos de los 80 decidieron traducir las ideas y métodos básicos de la terapia cognitivo-conductual y racional-emotiva en un curriculum socioemocional aplicado a las escuelas de enseñanza primaria. Este método recibió el nombre de educación racional emotiva o REE (por sus siglas en inglés) (Knaus, 1974). El programa fue traducido al holandés e implementado en algunas escuelas de educación primaria del país (Diekstra, Knaus y Ruys, 1982).³⁴ No obstante, como es habitual con los 'primeros intentos', faltó apoyo político, desarrollo normativo y apoyo público y la iniciativa quedó aparcada durante años.

El modelo de competencias es básicamente un esquema preventivo. Saca provecho de lo que puede llevarse a cabo con los niños y jóvenes para evitar el desarrollo incompleto de la persona. Este cambio hacia la prevención de problemas en lugar de esperar a que estos se produzcan y luego intentar resolverlos, coincidió con un cambio de paradigma en el ámbito de la psicoterapia y la orientación psicopedagógica

De la educación emocional y social a la cívica

En el mismo período en que el movimiento terapéutico alcanzó su cénit y se difundió en el sistema educativo, aunque no de manera sistemática, el mayor énfasis puesto en el desarrollo personal fue parejo con una desatención cada vez mayor a la importancia de la orientación a la comunidad y a la vida comunitaria. El término autoactualización (acuñado por Abraham Maslow),³⁵ que indica la etapa más alta del desarrollo personal, se consideraba que era realizado por las filiaciones o relaciones sociales pero en ningún caso debía ser limitado por éstas. La vida en comunidad era una condición para la autoactualización, no un objetivo en sí misma. En consecuencia, la promoción del ‘compromiso cívico’, la ‘educación cívica’ o la ‘orientación al servi-

cio comunitario’ no se consideró un objetivo central del sistema educativo.

Sin embargo, como indicaron Leigh y Putnam en un documento capital titulado ‘Reviving Community’ (Leigh y Putnam, 2002),³⁶ la ola de individualismo y la mejora del potencial personal que inundó a las masas en los países desarrollados en las décadas finales del siglo XX produjo una contrarreacción. Una creciente conciencia sobre el hecho de que muchos males contemporáneos de la sociedad eran consecuencia de compromisos y orientaciones comunitarias demasiado frágiles o que simplemente ya no existían, especialmente en las áreas urbanas en constante expansión, con poblaciones muy diversas y siempre cambiantes, hizo inevitable que el tema del compromiso cívico y la educación para la ciuda-

Las décadas de los años setenta y ochenta habitualmente han sido llamadas como las décadas del ‘movimiento terapéutico’, un eufemismo para lo que se trató de un énfasis fuerte y habitualmente exclusivo sobre los problemas personales o individuales, en contraposición al compromiso social

danía tarde o temprano se convirtiesen en una gran prioridad de la agenda política y pública. Una pregunta central en relación con este hecho era la siguiente: “¿En qué tipo de ciudadanos queremos que se conviertan nuestros hijos y cuál debería ser el papel de las escuelas en su educación cívica?”³⁷ Varias organizaciones internacionales, en particular el Consejo de Europa,³⁸ y muchos responsables

sitados (véase Veugelers, 2003).⁴⁰ Definido de esta manera, para muchos en los Países Bajos y en otros países europeos, el tema de la educación emocional y social y cívica en los centros educativos y por parte de estos se ha convertido recientemente en las dos caras de la misma moneda. En el Programa Social para los Países

En el Programa Social para los Países Bajos (2006) se indica explícitamente que la educación orientada a una correcta ciudadanía debería convertirse en una tarea central del sistema educativo, tanto en los niveles de educación primaria como secundaria o superior y que al menos el 5% de los currículos debería dedicarse, de manera sistemática y controlada, a este objetivo

de políticas educativas así como científicos sociales comenzaron a estudiar las definiciones y las formas de llevar a la práctica la educación cívica. En los Países Bajos varias organizaciones nacionales³⁹ y muchos autores han defendido la importancia de interpretar la educación cívica como parte integral de la misión del sistema educativo, tanto a nivel de enseñanza primaria como secundaria. La educación cívica se definió de modo común de acuerdo con tres componentes:

- A** | Impulsar el ajuste y la capacidad de autorregulación o autocontrol de las emociones y los impulsos;
- B** | Mejorar la capacidad de pensar de manera independiente y de manera crítica y democrática;
- C** | Promover la implicación social, la orientación y el servicio a la comunidad, en particular con los más nece-

Bajos⁴¹ (2006) se indica explícitamente que la educación orientada a una correcta ciudadanía debería convertirse en una tarea básica del sistema educativo, tanto en los niveles de educación primaria como secundaria o superior y que al menos el 5% de los currículos debería dedicarse, de manera sistemática y controlada, a este objetivo.

Aunque, como se indicó en la introducción, este estado del sistema educativo ciertamente no se ha alcanzado aún y el desarrollo hacia el mismo es más bien lento, el mero hecho de que la educación cívica se haya, desde 2006, convertido en un requisito formal de los centros de educación primaria y secundaria le ha dado un gran impulso. Para muchos centros, la obligación de impartir educación cívica ha despertado o renovado su interés por los programas de educación emocional y social o formación en habilidades para la vida. Fre-

cuentemente, los centros de enseñanza descubren por primera vez que existe a este respecto una base de conocimientos sustancial y demostrada empíricamente, no sólo a nivel internacional sino también nacional.

En la siguiente sección describiremos brevemente cómo se formó esta base nacional de conocimientos, seguido de un resumen de los programas desarrollados y evaluados dentro de la zona de habla holandesa.

Los programas socio-emocionales o de habilidades para la vida en los Países Bajos: ¿Cómo surgieron y cuál es su eficacia?

La historia del surgimiento de los programas de educación emocional y social o formación en habilidades para la vida en el sistema escolar público holandés, tanto a nivel primario como secundario, tiene su punto arquimédico alrededor de 1989. Evidentemente, existieron algunas iniciativas tempranas por parte de centros de enseñanza concretos así como profesionales y científicos fuera del ámbito de la escuela pública (el ejemplo del programa de educación racional emotiva para escuelas de enseñanza primaria anteriormente indicado es uno de ellos). Sin embargo, como ocurre habitualmente con los ‘primeros casos’, no hubo apoyo político, desarrollo normativo ni apoyo público y estas primeras iniciativas en su gran mayoría fueron aparcadas tras un período de tiempo más o menos largo.

Un gran impulso a la educación emocional y social en los Países Bajos vino del hecho de que en 1989 la Asamblea Anual de la Organización Mundial de la Salud eligió como tema central para ese año “La Salud de la Juventud”, con un énfasis especial en la salud y el bienestar mental y social. Bajo la dirección del gestor del programa de la OMS sobre los Aspectos Psicosociales y Conductuales de la Salud y el Desarrollo (un programa cofinanciado por la Carnegie Corporation de Nueva York) se elaboró un volumen especial sobre

Intervenciones Preventivas en la Adolescencia (para su difusión entre los estados miembro y sus representantes).⁴² Este volumen consistía en una descripción de varios programas socioemocionales o de formación en habilidades para la vida, tales como los programas LionsQuest. Producto de estas actividades fue que en 1993 la OMS en su división de salud mental de Ginebra creó una unidad especial sobre habilidades para la vida en la educación, que jugó un papel decisivo en la difusión de información y en la ayuda a los países y a los sistemas escolares para el desarrollo e implementación de dichos programas. Esta unidad elaboró una serie de idearios y documentos de trabajo en los que, entre otras cosas, se proporcionó la terminología, la composición de los programas y el material utilizado para su desarrollo. Además organizó varias reuniones a nivel global y regional de responsables educativos, directores de centros y profesores, orientadas a promover los programas sobre habilidades para la vida.

En relación con los Países Bajos, las actividades de la OMS en este campo, entre otros estímulos, llevaron al Consejo Asesor Científico del gobierno holandés a decidir en 1989 encargar un estudio sobre la juventud y el desarrollo con un énfasis especial en las políticas y programas juveniles de prevención. El informe incluía, entre otras cosas, un capítulo sobre la ‘situación de la juventud’, y en este sentido en 1992 se publicó una estrategia nacional para la juventud (Diekstra et al. 1992).⁴³ Los componentes esenciales de esta estrategia, entre otros, eran los siguientes:

- A** | El desarrollo de un Observatorio Nacional sobre el bienestar mental y social de los niños y jóvenes;
- B** | Un programa nacional sobre formación de educadores (padres, profesores y otros asistentes sociales);

C | El desarrollo de un conjunto equilibrado de intervenciones preventivas y correctivas, orientadas a la población y orientadas a las personas que estuvieran basadas en pruebas y además personalizadas. Se asignó al sistema escolar un papel crucial respecto a la promoción del desarrollo social y emocional, ya fuese en colaboración con los padres o con las organizaciones sociales (juveniles).

Pasaron, no obstante, casi tres años antes de que las recomendaciones del informe fueran adoptadas de hecho por los políticos y gobernantes a nivel regional y local. El primero en hacerlo fue el gobierno municipal de la ciudad de Róterdam. Durante algunos años la ciudad tuvo la mayor prevalencia de problemas de juventud, abandonos escolares y juventud en condiciones de riesgo del país. En 1995 el gobierno municipal decidió adoptar una política juvenil preventiva en toda la ciudad e invitó a asesores externos para que desarrollaran y gestionaran dichas políticas. Ese mismo año el documento de acción con las políticas propuestas titulado “Puntos de inflexión”⁴⁴ fue aprobado por el gobierno municipal y el programa llamado “Crecer en la ciudad” comenzó a implementarse.

En el marco de este capítulo son de relevancia los siguientes componentes de dicho programa:

1 | El Observatorio de la Juventud. Cada dos años se analiza la situación de todos los niños y jóvenes (0-18) en la ciudad, respecto a su bienestar y desarrollo mental, conductual y social. Los datos recopilados son remitidos a la municipalidad, a las organizaciones sociales, a la policía y a los centros de enseñanza (en forma de informe adaptado a cada centro). En función de la situación real de la juventud en los barrios y en los centros de enseñanza en el marco de aplica-

ción de los programas, se proponen, se ponen en marcha, se evalúan, se reorientan (y a veces se clausuran) proyectos y otras actividades.

2 | “Prevención en la crianza de los hijos”. En esencia es un programa de control del bienestar mental y social de los padres de los niños (recién nacidos) y que les proporciona asistencia, apoyo o tratamiento social, psicológico y material cuando se requiere. El programa se basa en el hecho que el factor de predicción más poderoso de los problemas de desarrollo en niños de muy corta edad es la presencia de desórdenes psicológicos en uno o ambos padres.

3 | La traducción, implementación y evaluación del Juego de la buena conducta.⁴⁵ Este es un programa de intervención para alumnos de primaria, orientado a reducir y prevenir las conductas negativas y destructivas a corto y a largo plazo.

4 | La creación, implementación y evaluación de un programa de habilidades para la vida dirigido a los centros de enseñanza secundaria.⁴⁶

El programa de Habilidades para la Vida:

El programa está diseñado para jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, es decir para adolescentes y para todo tipo de centros de enseñanza. El objetivo general del programa es:

‘Adquirir o aumentar las habilidades que permitan a los jóvenes hacer frente eficazmente a las exigencias sociales y morales y a los desafíos de la vida diaria’.

Un principio importante y básico de *Habilidades para la Vida* es que los grupos bene-

ficiarios se impliquen tanto como sea posible y tengan voz en el contenido y en la construcción del programa. Con este objetivo, antes de que el programa de enseñanza se desarrollase de hecho, se realizó un inventario de las situaciones diarias muy conflictivas que les suceden con frecuencia a los adolescentes y que son difíciles para ellos. Se organizaron varios paneles de discusión, durante los cuales los adolescentes, sus padres/tutores y los profesores fueron entrevistados sobre incidentes y sucesos críticos y sobre las maneras en que se podrían abordar o tratar dentro del marco escolar. Fue sorprendente observar con qué frecuencia las respuestas de los padres y de los adolescentes diferían. En general los padres ven a los adolescentes desde sus propios marcos de referencia y experiencias, los cuales no siempre se corresponden con la realidad que viven sus hijos. Estos chicos pertenecen a una nueva generación con nuevas ideas, puntos de vista y sentimientos. Para la adquisición de habilidades es por tanto importante utilizar tanto la visión y la experiencia de los adultos como las ideas innovadoras y las experiencias de los adolescentes.

Algunos ejemplos de las situaciones mencionadas son los siguientes:

"Para mí es difícil decir no, si un compañero me ofrece un porro o un cigarrillo. Normalmente digo sí, porque tengo miedo de si digo que no, ya no formaré parte del grupo."

Un alumno

"Lo que encuentro sorprendente es que existen grandes discusiones entre los estudiantes debido al chismo-reo."

Un profesor

"A veces me siento mal por dentro y no sé como solucionarlo".

Un estudiante

Sobre la base de los estudios publicados se ha efectuado un inventario sobre las habilidades que los adolescentes necesitan para ser capaces de manejar las situaciones cotidianas conflictivas. Las primeras clases se centran en las habilidades generales. Éstas tienen que ver con los pensamientos, los sentimientos y la conducta de los adolescentes. En las siguientes clases se proporcionan habilidades más orientadas a la solución de problemas, a través de la presentación de situaciones de conflicto comunes. En el programa de *Habilidades para la vida*, estas habilidades orientadas a la resolución de problemas se colocan encima de las capacidades básicas, como si se tratara de bloques. Varios proyectos de investigación muestran que el adquirir habilidades de esta manera, como parte de un programa de capacitación establecido ampliamente, constituye un método eficaz para las intervenciones preventivas.

Un ejemplo de cómo las habilidades se acrecientan a través del programa es el siguiente:

Comunicación eficaz

- Capacidades de comunicación verbal y no verbal adecuadas (general)
- Comunicación asertiva en el caso de presión de grupo, por ejemplo en un caso de acoso colectivo. (orientada a la resolución de problemas)

Los antecedentes teóricos de Habilidades para la Vida

El programa se basa en dos teorías psicológicas: la teoría cognitivo-social de Bandura y la terapia racional emotiva (RET, por sus siglas en inglés) elaborada por Ellis (1962). El principio básico de la teoría del aprendizaje socio-cognitivo es que una parte importante del cambio de conducta puede ser provocado por la influencia de los procesos mentales.

Existen varias técnicas para lograrlo:

- Aprendizaje a través de la práctica.
- Aprendizaje a través de la observación.
- Aprendizaje a través de la regulación interna.
- Y el aprendizaje a través de la persuasión.

Las expectativas son que la influencia en el proceso mental a través de estas cuatro técnicas tenga un efecto positivo sobre la confianza en la autoeficacia. Esta confianza en la autoeficacia es un importante determinante de la conducta y del cambio conductual. En consecuencia, el objetivo del programa de *Habilidades para la Vida* consiste en “tratar” los procesos mentales con el propósito de adquirir habilidades sociales y emocionales.

Organización del programa

Habilidades para la Vida es un programa que consiste en un conjunto de clases estándar, además de tres módulos optativos. Los módulos se han desarrollado de acuerdo con los resultados del Observatorio de la Juventud de Róterdam. Varios problemas psicosociales comunes que se observaron se añadieron como módulos a los programas estándar (uno de los módulos está centrado, por ejemplo, en cómo tratar la conducta agresiva). En total, *Habilidades para la Vida* consta de 23 clases. Una clase puede tener la extensión de una sesión lectiva normal (45 minutos) o bien puede dividirse en varias sesiones.

Algunos ejemplos de los temas que se imparten en las clases estándar son los siguientes:

- Aprender a reconocer lo que uno está haciendo (en situaciones de conflicto).
- Aprender a reconocer lo que uno se dice a sí mismo (en situaciones de conflicto).
- Estimulantes y juego.
- Ser acosado – ¿cómo hacer frente a esta situación?

- Sexualidad
- Conflictos entre estudiantes y padres.

Las clases son impartidas por profesores interesados en los temas. A los profesores se les ofrece un curso de formación de 3 días de duración, durante el cual, a través de los materiales de los estudiantes y del manual del profesor se familiarizan con los principios básicos y para que puedan impartir el programa. Justo antes de que los profesores comiencen con el programa, se imparte un breve curso de refuerzo de medio día de duración. Finalmente, a mitad del programa, hay algunas sesiones de recopilación, durante las cuales se practican nuevamente las diferentes técnicas (por ejemplo, facilitando juegos de rol, de información) y se elabora una charla preparatoria acerca del resto de las clases.

De 1996 a 2005, una cifra estimada de 20.000 alumnos asistieron a las clases de *Habilidades para la Vida*. Ochocientos profesores siguieron el curso de formación. La evaluación sobre el programa revela que ha tenido éxito en un gran número de aspectos, tanto a corto como a largo plazo. Algunas de las variables que se han medido son las siguientes:

- Creer en la autoeficacia.
- Expresar eficazmente las emociones negativas.
- Relaciones entre los estudiantes y sus compañeros y entre los estudiantes y los profesores.
- Pensamientos e intentos de suicidio.

Además, los profesores indicaron en las entrevistas de evaluación que ellos mismos han cambiado como resultado de la enseñanza del programa de *Habilidades para la Vida*:

Habilidades para la Vida le enseña al profesor a estar atento a los problemas de los estudiantes. Reaccio-



nará más rápidamente a las señales que reciba."

Habilidades para la Vida repercute emocionalmente en las personas. El programa puede influir en el desarrollo personal."

"Me veo a mí mismo de otra forma"

"He adquirido una mayor autoconfianza."

que aunque todavía existe mucho que no se conoce o que no ha sido 'comprobado', es evidente que la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida puede contribuir extraordinariamente al desarrollo de los niños y jóvenes y las escuelas pueden y deben asumir un papel fundamental en este proceso.

El hecho de que se haya concedido recientemente becas de investigación para al menos dos programas, *Formación práctica para la Vida* y *Habilidades para la Vida*,⁴⁷ po-

La ciencia de la educación emocional y social se encuentra todavía en sus primeras etapas de desarrollo en los Países Bajos, al igual que ocurre en otros países del mundo. Existe la necesidad urgente de contar con programas de investigación a largo plazo, realizados en colaboración a través de acciones concertadas entre universidades, instituciones de investigación y el mismo sistema escolar, ya que resulta evidente que la educación emocional y social puede contribuir extraordinariamente al desarrollo de los niños y jóvenes y las escuelas pueden y deben asumir un papel fundamental en este proceso

Epílogo

La ciencia de la educación emocional y social y la formación en habilidades para la vida se encuentra todavía en sus primeras etapas de desarrollo en los Países Bajos, al igual que ocurre en otros países del mundo. Existe la necesidad urgente de contar con programas de investigación a largo plazo, realizados en colaboración a través de acciones concertadas entre universidades, instituciones de investigación y el mismo sistema escolar, ya

niendo especial énfasis en la mejora de la calidad de los diseños y los resultados conductuales, justifica la expectativa de que en los años venideros la relevancia y el significado de la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida se convierta en un hecho científico establecido.

La historia, las políticas y la práctica referentes a la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida tal

¿Cómo es posible que mientras que la investigación claramente sugiere su viabilidad, facilidad de gestión e importancia dentro del sistema educativo, la educación emocional y social, aún no sea aceptada como un tema ‘serio’, como tarea y misión principal del sistema?

como se han expuesto en este capítulo, dejan tras de sí varias preguntas desconcertantes. Por lo pronto, ¿cómo es posible que mientras las grandes mentes en la historia intelectual de los Países Bajos y muchos profesionales dentro del sistema de educación pública y fuera de él, hayan sido siempre conscientes, si no promotores, de la importancia vital de la educación emocional y social o la formación en habilidades para la vida, aún no sea una parte integrante del currículo y de la cultura escolar holandesa? Por otra parte, ¿cómo es posible que mientras la investigación claramente sugiere su viabilidad, facilidad de gestión e importancia dentro del sistema educativo, la educación emocional y social aún no sea aceptada como un tema ‘serio’, como tarea y misión principal del sistema?

¿Se debe esto al hecho de que la educación aún se considera, organiza o gobierna con una perspectiva económica? ¿O se debe al hecho de que aún sufrimos de una manera de pensar ‘limitada’, al menos en lo que se refiere al desarrollo? ¿Se considera la educación social y emocional como la primera y más importante tarea de la familia, los padres, mientras que el desarrollo cognitivo o académico es considerado como la principal tarea del sistema escolar? ¿O es la explicación de la situación actual incluso más preocupante? ¿Acaso la manera en que formamos a los profesores, en educación primaria, secundaria y superior, es la culpable de que estos no adquieran habitualmente las actitudes, conocimientos y capacidades necesarias para fun-

cionar (además) como ‘modelos y maestros’ de habilidades sociales, emocionales e incluso morales.

¿Se debe esto al hecho de que la educación aún se considera, organiza o gobierna con una perspectiva económica?

Estudiosos como Erasmo, Spinoza y Bertrand Russell eran de la opinión de que la enseñanza es la profesión más importante en la sociedad. ¿Pero refleja la organización y el plan de estudios de nuestros centros educativos, la formación y el estatus de nuestros profesores y la cooperación entre los padres y éstos es considerada importante?

Claramente, la integración de la educación emocional y social, o formación en habilidades para la vida, en nuestro sistema escolar exige un cambio de cultura, que abarque cambios en las actitudes, las capacidades y la formación e implementación de métodos y contenidos didácticos científicamente contrastados, así como la información pública acerca de la importancia de la formación en habilidades para la vida. El desarrollo de nuestros hijos y jóvenes depende de dicho cambio. Pues un desarrollo sano, tomando la analogía de la definición de salud efectuada por la Organización Mundial para la Salud, no es únicamente la ausencia de desórdenes, abandono escolar o fracaso académico, sino un estado completo de desarrollo físico, mental y social y de bienestar tanto en la niñez como en la adolescencia. Las escue-

las, al proporcionar una educación física, mental y socioemocional tienen un papel fundamental, si no el *primus inter pares*, en un desarrollo saludable. Pero hasta ahora, demasiado a menudo no están a la altura de este potencial, por citar a Sigmund Freud una última vez.

Y este es un lujo que ya no nos podemos permitir, ni mucho menos nuestros hijos.

Notas

- ¹ Véase www.sociaalemotioneel.nl
- ² Van Overveld, C.W., Louwe, J.J. (2005) Effecten van programma's ter bevordering van sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studien*, (82), 137-159. Véase también la página de Internet: www.socialecompetenties.nl
- ³ Para los programas Levensvaardigheden y Leefstijl se requiere una formación personalizada para los profesores (véase Gravesteyn & Diekstra, 2004).
- ⁴ Antes el NIZW, actualmente el NJI, Instituto para la Juventud de Holanda cuenta con una clasificación de los programas disponibles en holandés basada en diversos estudios de eficacia publicados
- ⁵ Véase Woodward, W.H (1964), *Desiderius Erasmus concerning the aim and method of education*, con introducción de Thompson. C.R. New York: 72-77: boek van Woodward bevat een voortreffelijke Engelse vertaling van *De pueris*; 160
- ⁶ Véase la cita de Política, Aristóteles
- ⁷ Erasmus, D. (1530) *De civilitate morum puerilium* (Sobre la educación de los hábitos de la juventud).
- ⁸ Erasmus, D. (1529) *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, (On the immediate and liberal education of youth)
- ⁹ Ibid.
- ¹⁰ Rabenort, W.L. (1911) Spinoza como educador. Columbia University Contributions to Education. New York: Columbia University
- Puolimatka, T (2001) Spinoza's Theory of Teaching and Indoctrination. *Educational Philosophy and Teaching*, 33, 3&4, 397-410
- ¹¹ B. De Spinoza. *Ethica de more geometrico* (Ethics)
- ¹² Véase Spinoza, *Ética*, libro 4, proposición 56
- ¹³ Véase Spinoza, *Ética*, libro, prefacio
- ¹⁴ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2006) *Herziene kerndoelen primair onderwijs*. SLO, p. 13 (traducción del autor)
- ¹⁵ Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) *Concretisering van de kerndoelen Mens en Maatschappij*. Kerndoelen voor de onderbouw VO. Enschede: SLO (véase nr. 36 y 43)
- ¹⁶ ibid
- ¹⁷ Russell, B. (1932). *Educación y Disciplina*.
- ¹⁸ Russell, B. (1926) *Sobre la Educación*
- ¹⁹ Adler, A. (1929) *Psicología Individual en las Escuelas*
- ²⁰ *Ber den Selbstmord. Insbesondere selbstmord unter Schülern*
- ²¹ Friedman, P. (1967) Discussions of the Vienna Psychoanalytic Society. On suicide. With particular reference to suicide among young students. New York: International Universities Press. p. 25-26
- ²² Korzybski, A.H.S. (1921) *The manhood of humanity*.
- ²³ Adler, A. (1929) *Individual Psychology in the Schools*
- ²⁴ Müller, A (2003, traducción al inglés) *You shall be a blessing. Main traits of a religious Humanism*. Stein Publishers
- ²⁵ Extraído de la traducción de una conferencia sobre Psicología Individual del Dr. Müller in Rotterdam. 10

- de enero de 1934, en los archivos de AAINW/ATP.
- ²⁶ David Bendit-Cohen
- ²⁷ Diekstra, R.F.W. (Ed, 1989.). Preventive Interventions in Adolescence. Special edition Crisis. Toronto: G ttingen/Hogrefe Huber Publishers (ISBN: 0-920887-68-6)
- ²⁸ Rutter, M., & Smith, D. (1995) (Eds.). *Psychosocial Disorders in Young People*. Chichester, John Wiley & Sons.
- ²⁹ Diekstra, R.F.W. (1989b) Suicidal Behavior in adolescents and young adults, *Crisis*, 10, 1, 1989, 16-34.
- ³⁰ Diekstra, R.F.W. (ed.) (1992). Jeugd in Ontwikkeling. (Youth in Development) Report of the Scientific Advisory Council to the Cabinet. (Een studie van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid). Den Haag : SDU.
- ³¹ Véase Diekstra, R.F.W. (ed., 1989). Preventive Interventions in Adolescence. Special edition Crisis. Toronto: G ttingen/Hogrefe Huber Publishers (ISBN: 0-920887-68-6)
- ³² Knaus, W.J. (1974). Rational-Emotive Education: A Manual for Primary School Teachers. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- ³³ Corsini, R. J.J. (1995/2007) Current Psychotherapies. Wadsworth Publishers
- ³⁴ Diekstra, R.F.W., Knaus, W., Ruys, A. (1982) Rationeel-emotieve educatie: een trainingsprogramma voor kinderen en volwassenen. Lisse : Swets & Zeitlinger, 1982. - p. 147
- ³⁵ Maslow, A. (1954, 1970) Motivation and Personality. New York: Harper
- ³⁶ Leigh, A.K. & Putnam, R.D. (2002). Reviving community: What policy-makers can do to build social capital in Britain and America, *Renewal*, 10(2), 15-20.
- ³⁷ Véase van Beek, K., Zonderop, Y. (eds, 2006). 30 plannen voor een beter Nederland. De social agenda (30 proposals for a better Netherlands. The social agenda). Amsterdam: Meulenhoff
- ³⁸ Véanse entre otras las publicaciones del Consejo Europeo: Audigier, F. (1998) Teaching about society, passing on values. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo Europeo. 978-92-871-2300-8
- ³⁹ Como por ejemplo De Raad for Maatschappelijke Ontwikkeling (Consejo para el Desarrollo Social)
- ⁴⁰ Veugelers, W. (2003) Waarden en normen in het onderwijs. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- ⁴¹ Véase Diekstra, R.F.W. (2006). Verbinding maken, betrokken raken, vertrouwen bouwen. Het kapitale belang van de goede burger. (Connect with others, get involved, build trust: the capital importance of the good citizen) In: van Beek, K., Zonderop, Y. (eds, 2006). 30 plannen voor een beter Nederland. De sociale agenda (30 proposals for a better Netherlands. The social agenda). Amsterdam: Meulenhoff, p. 164-200
- ⁴² Véase Diekstra, R.F.W. (ed., 1989). Preventive Interventions in Adolescence. Special edition Crisis. Toronto: G ttingen/Hogrefe Huber Publishers (ISBN: 0-920887-68-6)
- ⁴³ Diekstra, R.F.W. (ed., 1992) Jeugd in ontwikkeling (Youth in Development): wetenschappelijke inzichten en overheidsbeleid . Den Haag: SDU and Scientific Advisory Council to the Cabinet
- ⁴⁴ Diekstra, R.F.W., Spierings, G.A.P., Vlaanderen, A. (1995) Keerpunten. Naar een geestelijk gezond jeugdbeleid. (Turning Points. Towards a Psychologically Healthy Youth Policy). Rotterdam: Municipal Health Department Publication. El título Turning Points está inspirado por el Documento sobre Política Juvenil de la Carnegie Corporation de Nueva York, titulado Turning Points (1991)
- ⁴⁵ Véase Barrish, H.H., Saunders, M., Wolf, M.M. (1969) Good Behaviour Game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journ. of Applied Beh. Analysis*, 2, 119-124
- Lier, P.A.C., van (2002) Preventing disruptive behaviour in early elementary school children: impact of an universal classroom-based preventive intervention, Dissertation. Rotterdam. Erasmus Medical Centre
- ⁴⁶ Véase Gravesteyn, J. C., Diekstra R. F. W., De Wilde, E. J., & Koren, E. (2004). Effecten van Levensvaardigheden. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten (Effects of the Skills For Life programme for Adolescents; SFL-A). *Kind en Adolescent*, 25, 277-291.
- ⁴⁷ Investigación de ZonMw, para el proyecto n.º: 50-50110-98-384, es decir el proyecto *Evaluation of the Life Skills Curriculum Intended for Dutch Secondary School Students*. This grant has been obtained by Prof. Diekstra in cooperation with TNO (Nederlandse Organisatie voor Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek Kwaliteit van Leven. Preventie en Zorg; Jeugd, Preventie en Bewegen) and NIGZ (Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie Cluster Jeugd). Este fondo ha sido concedido para investigaciones adicionales dentro del marco del currículum de Capacidades de Vida para estudiantes de escuelas de enseñanza secundaria, desarrollado por los Prof. Diekstra y J.C. Gravesteyn, M.Sc. El proyecto ZonMw comenzó el 1 de enero de 2007, y continuará durante 4 años. Se efectúa en 33 escuelas experimentales e incluye 33 escuelas de control en toda Holanda.

Bibliografía

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Barrett, P.M., Sonderegger, R., & Sonderegger, N.L. (2001). Evaluation of an anxiety-prevention and positive-coping program (FRIENDS) for children and adolescents of non-English speaking background. *Behaviour Change*, p. 18, 78-91
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., & Roehlkepartain, E. G. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis, MN: Search Institute
- Bijstra, J.O., Kooi, H.P. van der, Bosma, H.A. & Jackson, S. (1993a). Zelfwaardering en sociale vaardigheid bij adolescenten. Relaties tussen begrippen en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining. *Kind en Adolescent*, 14, 161-172
- Bijstra, J.O., Kooi, H.P. van der & Molen, H.T. van der. (1993b). Opzet en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining voor jonge adolescenten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, p. 18, 355-368
- Bijstra, J., & Nienhuis, B. (2003). Sociale vaardigheidstraining: meten we of meten we niet? *De Psycholoog*, p. 28, 174-178
- Bijstra, J.O., Bosma, H.A. & Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psychosocial functioning in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, p. 16, 767-776
- Bijstra, J. O., & Oostra, L. (1995). Sociale vaardigheid van adolescenten in kaart gebracht [Overview of social skills of adolescence]. *Kind en Adolescent*, p. 16, 244-253
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1993). Measures of Self-Esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 115-160). Ann Arbor: Institute for Social Research
- Botvin, G. J., Dusenbury, L., Baker, E., James-Ortiz, S., & Kerner, J. (1989). A skills training approach to smoking prevention among Hispanic youth. *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 279-296
- Butte, D., Joosten, E. & Gravesteijn, C. (1997). *Evaluatie-onderzoek van het project Over de Grens*. Rotterdam: GGD Rotterdam e.o.
- Burkhart, G. & Crusellas, L. (2002). Comparison of school-based prevention programmes in Europe. EMCDDA. Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (1998). *Positive Youth Development in the United States*. School of Social Work: Seattle Washington
- Caplan, M., Bennetto, L., & Weissberg, P.P. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103-114
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs*. School of Social Work: University of Washington
- Catanzaro, S.J. & Mearns, J. (1999). Mood-related expectancy, emotional experience, and coping behavior. In I. Kirsch (Ed.), *How Expectancies Shape Experience* (pp. 67-91). Washington, DC: American Psychological Association

- Chen, H. (1998). Theory-driven evaluations. *Advances in Educational Productivity*, p. 7, 15-34
- Cuijpers P, Jonkers R, Weerdt I de, Jong A de (2002). The effects of drug abuse prevention at school: the 'Healthy School and Drugs' project. *Addiction* 2002
- Cuijpers P, Scholten M, & Conijn, B. (2006) Verslavingspreventie; een overzichtsstudie. Den Haag: ZonMw, 2006
- Diekstra, R. F. W., & Dassen, W. F. M. (1976). *Rationele therapie. Een inleidend overzicht met therapeut instructie materiaal* (Rational Therapy. An overview with instruction material for therapists). Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Diekstra, R. F. W., & Gravesteyn, J. C. (2002). *Docentenhandleiding Levensvaardigheden* (Teacher's Manual: Skills For Life for Adolescence; SFL-A). Rotterdam: GGD Rotterdam, e.o.
- Diekstra, R.F.W. (2003) De Grondwet van de Opvoeding (The Constitution of Education). Uithoorn: Karakteruitgevers
- Diekstra, R.F.W. (2004). Stadsetiquette: over waarden, normen en collectieve zelfredzaamheid van burgers. In P.T. de Beer & C.J.M. Schuyt (red.), *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 107-137
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, p. 17, 207-225
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, p. 51
- Dijkman, T. & Gunther Moor, L. (1998). *Efectiviteit van het Schooladoptieproject*. Nijmegen: ITS
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programmes for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, p. 26, 775-802
- Edwards, L. Munn, P. and Fogelman, K., (Eds). (1994). *Education for Democratic Citizenship in Europe*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Eisen, M., Zellman, G.L., & Murray, D.M. (2003). Evaluation of the Lions Quest "Skills for Adolescence" drug education program, Second year outcomes. *Addictive Behaviors*, p. 28, 883-897
- Ellis, A. (1994, 1962). *Reason and Emotion in psychotherapy. Revised and Updated*. Syracuse, NJ: Carol Publishing Group
- Engels, G.I.; Garnefski, N; Diekstra, R. F. W. (1993) Efficacy of rational-emotive therapy: A quantitative analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 61(6), p. 1083-1090
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, p. 58, 1335-1347
- Fulgini, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation towards peers. *Developmental Psychology*, p. 29, 622-632
- Gibson-Cline, J. (1996). *Adolescence from Crisis to Coping*. Butterworth-Heinemann Ltd.
- Goleman, G. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books

- Gravesteyn, J. C., Diekstra, R. F. W., & De Wilde, E.J. (1998). *Levensvaardigheden; een sociaal-emotioneel vaardigheidsprogramma voor adolescenten* (Skills For Life program for Adolescents; SFL-A). Rotterdam: GGD Rotterdam e.o.
- Gravesteyn, J. C., Diekstra, R. F. W., & De Wilde, E.J. (2001). *Levensvaardigheden; een rapport over de tweede pilot studie* (Skills For Life programme for Adolescents; a report of the second pilot study). Rotterdam: GGD Rotterdam e.o.
- Gravesteyn, J. C., & Diekstra, R. F. W. (2004a). *Waardig en vaardig in het leven* (Worthy and skilful in life). Lisse: Harcourt Book Publishers B.V.
- Gravesteyn, J. C., Diekstra R. F. W., De Wilde, E. J., & Koren, E. (2004b). Effecten van Levensvaardigheden. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten (Effects of the Skills For Life programme for Adolescents; SFL-A). *Kind en Adolescent*, p. 25, 277-291
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, p. 5, 5-13
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4, 1-62. Retrieved July 14, 2001 from the World WideWeb: <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The study of Implementation in School-Based preventive Interventions: Theory, Research and Practice* (Vol 3). DHHS Rockville, MD: Center for Mental Health Services, substance Abuse and Mental Health services Administration
- Haynes, N. M, Ben-Avie, M., & Ensign, J. (Eds.). (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press
- Hermans, J., Ory, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Invent-groep; Utrecht
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere
- Jessor, R., Donovan J.E. Costa, F.M. (1991). *Beyond Adolescence: problem behaviour and young adult development*. Cambridge: University Press
- Klaassen, C. & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en Docenten over de Pedagogische Opdracht en de Afstemming tussen Gezin en School*. Assen. Van Gorcum
- Klingman A, & Hochdorf, Z. (1993). Coping with distress and self harm: The impact of a primary prevention program among adolescents. *Journal of Adolescence*, p. 16, 121-140
- Knaus, W.J. (1974). *Rational-emotive education: A manual for primary school teachers*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy
- Leeferink, H. (1999). Samen werken aan opvoeding. *De wereld van het jonge kind*, p. 26, 5, 138-141

- Lopes, P.N., Salovey, P. and Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* p. 35, 641-658
- Mann, M. (2003). *Searching for the Key to the Self. Evaluation of the 'I Am The Key' programme for Mental Health Promotion.* (Proefschrift – rene – is this a typescript or manuscript?). Maastricht: Universiteit Maastricht
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press
- Meijden, M. van der & Hoefnagels (1993). *Voor straf een zoen? : evaluatie van een-programma ter preventie van seksueel misbruik.* Nederlands Centrum Geestelijke volksgezondheid (NcGv): Utrecht
- Meijer, S.A., Smit, F., Schoemaker C.G., & Cuijpers, P. ((2006). *Gezond verstand 2006, Bilthoven Evidence-based preventie van psychische stoornissen.* Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, Bilthoven
- Landelijke Steunfunctie Preventie GGZ en verslavingszorg (2005). 'Overzicht van interventies van ggz- en verslavingspreventie voor kinderen, jongeren en hun omgeving' Trimbos-instituut; Utrecht
- Lier, P.A.C. van (2002). *Preventing Disruptive Behaviour in Early Primary School children.* (Proefschrift). Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam
- Lier, P.A.C. van & Huizink, A. (2007). Impact of a preventive intervention targeting childhood disruptive behavior on tobacco and alcohol initiation from age 10 to 13 years. Submitted for publication
- Nucci, L. (1997). Moral Development and Character Formation. In: Walberg, H.J. en Haertel, G.D. (eds.). *Psychology and Educational Practice.* Berkeley: Mac-Catchan, p. 127-153
- Nederlands Jeugd Instituut (NJI; 2006). (Dutch Institute of Youth)
- Onderwijsraad (Dutch Council for Societal Development) (2003a). *Tel uit je zorgen!*
- Onderwijsraad (2003b). *Leren in een kennissamenleving.* Den Haag
- Oser, F.K. (2003). On becoming Moral: How Negative Experience can Inspire the Moral Person. In: Veugelers, W & Oser, F.K.(eds.) (2003) *Teaching in moral and democratic education.* Ben/NY: Peter Lang
- Oser, F.K., (1994). Moral perspectives on teaching. In: *Review of research in Education*, p. 20, 57-129
- Overveld, C.W., & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82, p. 137-159
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school.* New York: Teachers College Press
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. Collot d'Escury-Koenings, T.Engelen-Snaterse, E. MackaayCramer (Eds.). *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen Indicaties, effecten, knelpunten* (65-82). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

- ResCon research & consultancy (1999). *De Gezonde school en genotmiddelen 1995-1998 eindevaluatie*. Haarlem: ResCon research & consultancy
- Roemer, J.W.M. (2001). *Evenwichtig alcoholgebruik. Een theoretische en empirische exploratie van alcoholeducatie in een ethisch en religieus kader* (proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen
- Roemer, J.W.M., Schippers, G.M. & Ven, J.A. van der (1994). Kun je evenwichtigheid leren? In Schippers, G.M. & Ven, J.A. van der (red.). *Niet bij gebruik alleen. Voorlichting over alcohol en drugs in het perspectief van zingeving*. Kampen: Uitgeverij Kok
- Rosenberg, M. D. (1965). *Society and the adolescent's self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Rosenberg, M. D. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rutter, M., & Smith, D. (1995) (Eds.). *Psychosocial Disorders in Young People*. Chichester, John Wiley & Sons
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA, 2006)
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin
- Taal, M. & Edelaar, M. (1997). Positive and negative effects of a child sexual abuse prevention program. *Child Abuse & Neglect*, 21, p. 399-410
- Teeuw, B., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Dutch Adaption of the General Self-Efficacy Scale*. Unpublished
- Tobler, N. (1992) Drug prevention programmes can work: Research findings. *Journal of Addictive Diseases*. 11(3)
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 Meta-analysis. *Journal of Elementary Prevention*, p. 20, 275-336
- Van der Linden, F. J. V. D., Dijkman, T., & Roeders, P. J. B. (1983). *Metingen van kenmerken van het persoonsysteem en sociale systeem* [Measurements of characteristics of personal and social systems]. Nijmegen: Hoogveld Instituut
- Vegt, A.L. van der, Diepeveen, M., Klerks, M., Voorpostel, M. & Weerd, M. de. (2001). *Je verweren kun je leren. Evaluatie van de Marietje Kesselsprojecten*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt
- Verdurmen, J., Oort van M., Meeuwissen, J., Ketelaars, T., Graaf de I., Cuijpers, P., Ruiter de C., & Vollebergh, W (2003). *Effectiviteit van preventieve interventies gericht op jeugdigen: de stand van zaken. Een onderzoek naar de effectiviteit in Nederland uitgevoerd* de preventieve programma's gericht op kinderen en jeugdigen. Trimbos Instituut, Utrecht
- Veugelaers, W. & Kat, de E. (1998). *Opvoeden in het voorgezet onderwijs*. Van-Gorcum: Assen
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Draft paper, May 28th, p.42
- Winter, de M. (2005). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang*. De

noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief: Den Haag: WRR

World Health Organization (1993). *Life skills education in schools. Division of mental health*. Geneva: World Health Organization

World Health Organization (2004). *For which strategies of suicide prevention is there evidence of effectiveness?* WHO Regional Office for Europe's Health Network (HEN). Geneva: World Health Organization

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P. and Walberg, H J. (2004), The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning in School Success. In: Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M.C. and Walberg, H J. (Eds.) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press, p. 3-22

España

Motivos por los que no quiero...

A menudo tienes que hacer cosas que no te gustan. Piensa a en el esfuerzo que te suponen, te lo piensas más en las consecuencias agradables de las demás, cuando actúas correctamente siguiendo las normas.

Si a ti no te cuesta hacerlo, piensa en lo que te cuesta hacerlo.

Motivos por los que no quiero...

Porque me da la gana.

Porque me aburre.

Porque me tengo que esforzar.

Porque me gusta charlar.

Porque me intereso.

Porque me gusta hacer.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.

Porque me gusta.



La Educación Emocional y Social en España

Pablo Fernández Berrocal

Resumen

La sociedad española ha experimentado en los últimos 50 años un crecimiento económico y social espectacular que ha modificado de forma radical todos los aspectos de la vida cotidiana de sus ciudadanos con implicaciones tanto positivas como negativas. Esta complejidad de la sociedad española actual también se ha trasladado a la escuela, cuestionando sus funciones clásicas muy centrada en los aspectos intelectuales e incapaz de afrontar los nuevos retos del siglo XXI. En este sentido, los educadores españoles, al igual que sus colegas americanos y europeos, están preocupados por cambiar la escuela para dar respuestas a las crecientes demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar.

Para comprender la situación actual del movimiento de la educación emocional y social en España, este informe analiza sus orígenes en los años 80 hasta los desarrollos más recientes relacionados con la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva.

A continuación, se describe la implicación educativa institucional en las necesidades formativas de los profesores en el ámbito emocional y social. Por otra parte, se presentan las diferentes perspectivas sobre la educación emocional y social que conviven en España y su repercusión en el ámbito escolar. Posteriormente, se exponen cuatro ejemplos seleccionados de iniciativas en el ámbito de la educación emocional y social que se están llevando a cabo en España y que tratan de forma rigurosa de probar su eficacia.

En concreto, las iniciativas descritas son: Cantabria, Fundación Marcelino Botín; Guipúzcoa, un programa para el aprendizaje emocional y social; Cataluña, el movimiento GROU y Andalucía, el proyecto INTEMO.

Finalmente, este informe concluye con algunas implicaciones y recomendaciones sobre el presente y el futuro de la educación emocional y social en el sistema educativo español.

Pablo Fernández Berrocal es doctor en psicología y profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Es el director y fundador del grupo y laboratorio de investigación sobre Emoción y Cognición de la Universidad de Málaga, así como de otros proyectos de I+D relacionados con la evaluación y el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Es coautor entre otros libros de "Corazones Inteligentes (2002)", "Autocontrol Emocional (2002)", "Desarrolla tu Inteligencia Emocional (2004)" y "Manual de Inteligencia Emocional (2007)". Colabora de forma habitual en numerosas revistas científicas nacionales e internacionales. Las principales aportaciones de esta línea de trabajo han sido publicadas en revistas como *Cognition and Emotion*, *Personality and Individual Differences*, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *Internacional Journal of Social Psychology*, *Behavioral and Brain Sciences*. En la actualidad, desarrolla programas de mejora de la Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos y organizaciones tanto educativas, sanitarias y empresariales.

"Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada; caminábamos derechos al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto".

Charles Dickens, Historia de dos ciudades.

1 | Introducción

Nuestra sociedad vive en el mejor de los tiempos. En plena era de la inteligencia, el Homo Sapiens se ha convertido en un ser digital y global que ha logrado la mayoría de sus sueños económicos y tecnológicos. Sabios como dioses parece que hemos alcanzado, parafraseando a Dickens, la era de la luz y el conocimiento.

1.1 | Era el mejor de los tiempos

España es un país que ha desarrollado un crecimiento económico espectacular desde mediados de la década de los cincuenta. Los datos macroeconómicos muestran que la economía española ha experimentado un crecimiento substancial de su producción en términos del Producto Interior Bruto (PIB) real, al multiplicarse por seis su valor entre los años 1955 y 2000. Desde el año 2002 el crecimiento del PIB español se ha ido acelerando hasta casi el 4%, un 1,2% más que la media de la Unión Europea (UE). El PIB por habitante en España supera en 5 puntos la media de la UE, situándose en 2007 por delante de Italia, señalando las previsiones que antes de 2010 superará a Francia y Alemania (fuente Eurostat, 2007).

Este vertiginoso crecimiento macroeconómico de España se ha reflejado también en las características sociodemográficas de sus ciudadanos. Los españoles del siglo XXI son

más longevos, más altos y más inteligentes que sus abuelos.

En 100 años, la esperanza de vida en España ha aumentado en cincuenta años hasta acercarse a los 80. En 1870, la esperanza de vida no llegaba a los 30 años, diez menos que en la mayoría de los países europeos. En la actualidad, se sitúa en los 79,7, por encima de la media europea (83 para las mujeres y 76 para los hombres). En 1875, la altura media era de 162,6 cm. Dicha estatura media se ha incrementado en más de doce centímetros, siendo en 2007 de más de 175 cm. (Nicolau, 2005).

Con la inteligencia nos encontramos con un fenómeno parecido que en la literatura científica ha sido denominado como el Efecto Flynn. El Efecto Flynn es el aumento continuo de las puntuaciones de Cociente Intelectual (CI) a lo largo del siglo XX. Es un efecto analizado en diferentes países del mundo, aunque con unas tasas de crecimiento que oscilan de unos países a otros. Fue llamado así en honor del investigador neozelandés James R. Flynn, que en los años 80 dedicó el mayor interés al fenómeno y lo documentó para diferentes culturas (Flynn, 1987). La tasa de crecimiento media del CI está en torno a los tres puntos de CI por década en las sociedades desarrolladas. Esto supone, como se aprecia en la Figura 1, un aumento de casi 25 puntos en los últimos 90 años. Las explicaciones que se han ofrecido para justificar este fenómeno son primordialmente: la mejor nutrición durante el primer año de vida y la infancia, una tendencia hacia familias con menos hijos, las mejoras del sistema educativo y la escolarización temprana, una mayor complejidad en el ambiente y la heterosis (Flynn, 2007).

El profesor Roberto Colom y su equipo, de la Universidad Autónoma de Madrid, han constatado la magnitud del efecto Flynn en España (Colom, Lluís-Fontb y Andrés-Pueyo, 2005). En concreto, han comparado el CI de los niños españoles actuales con el que pre-

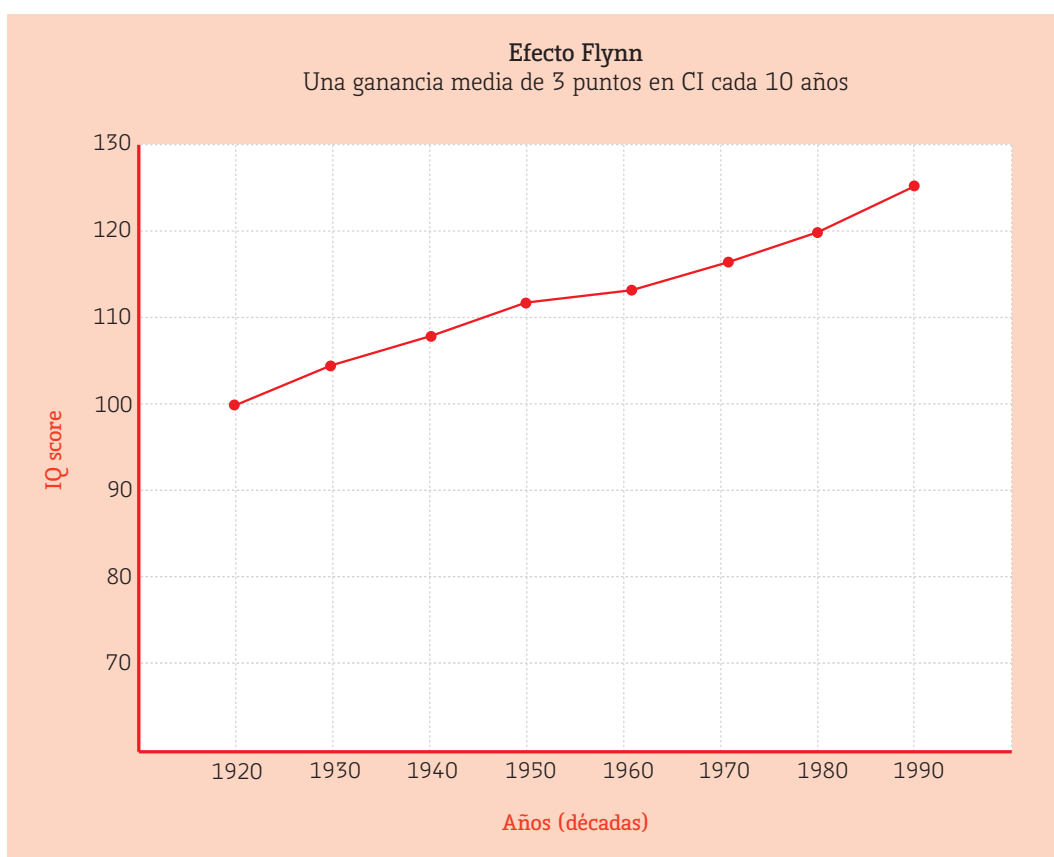


Figura 1

sentaban los niños de 1970. Los resultados muestran que el CI promedio de los niños españoles ha crecido 10 puntos, tal como predice el efecto Flynn.

Pero, ¿realmente es el mejor de los tiempos posibles?

1.2 | Era el peor de los tiempos

El porcentaje de personas de la UE entre los 18 y los 65 años afectados por algún trastorno mental en los últimos 12 meses es del 27.4% (Wittchen y Jacobi, 2005). Los trastornos mentales en conjunto constituyen la causa más frecuente de enfermedad en Europa, por delante de las enfermedades cardiovasculares y del cáncer. Se estima que en una de cada cuatro familias hay al menos una persona con trastornos mentales. El impacto de los trastornos mentales en la calidad de vida

es superior al de las enfermedades crónicas como la artritis, la diabetes o las enfermedades cardíacas y respiratorias. La depresión figura como tercera causa de enfermedad, detrás de la isquemia coronaria y de los accidentes cerebrovasculares, y se estima que en 2020 la depresión será la causa de enfermedad número uno en Europa. Actualmente, unas cincuenta y ocho mil personas se suicidan cada año en la UE, cifra que supera la de muertes anuales por accidentes de tráfico, homicidios o SIDA. Los efectos y las repercusiones de la enfermedad mental son múltiples y van desde la pérdida de calidad de vida a la exclusión social, pasando por sus repercusiones negativas en el conjunto de la sociedad a nivel económico, social y educativo e, incluso, con consecuencias graves para el sistema judicial y penal (Green Paper on Mental Health, October 2005; Annex 2).

Se estima que en 2020 la depresión será la causa de enfermedad número uno en Europa. Actualmente, unas cincuenta y ocho mil personas se suicidan cada año en la UE, cifra que supera la de muertes anuales por accidentes de tráfico, homicidios o SIDA. Los efectos y las repercusiones de la enfermedad mental van desde la pérdida de calidad de vida a la exclusión social

Estos datos han obligado a la UE a examinar de forma urgente cómo afrontar la enfermedad mental y promover el bienestar psicológico de sus ciudadanos (Green Paper on Mental Health, October 2005). Para ello, el Directorate-General of Health and Consumer Protection realizó una encuesta sobre el bienestar mental en la UE (Special Eurobarometer n°248. Mental Well-being, 2006). Los resultados muestran que durante las cuatro semanas previas a la entrevista la mayoría de los entrevistados de la UE sintieron más emociones positivas que negativas (e.g., sentirse deprimidos). En concreto, la mayoría de los europeos se sintieron felices (65%), llenos de vida (64%) y con mucha energía (55%).

España se sitúa en unos niveles muy similares a la media de la UE en su percepción de bienestar mental. En esta misma línea y en sentido positivo, nuestro país tiene uno de los índices más bajos de suicidio de la UE. No obstante, otros datos inciden en lo que ocurre con aquellos ciudadanos que no están en el 65% de los que se sienten a menudo de forma positiva. Excluyendo los trastornos causados por el uso indebido de sustancias, se estima que el 9% de la población española padece al menos un trastorno mental en la actualidad y que algo más del 15% lo padecerá a lo largo de su vida. Estas cifras se incrementarán probablemente en el futuro. Los trastornos mentales afectan más a las muje-

res que a los varones y aumentan con la edad (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007a).

2 | ¿Y los niños y los adolescentes?

La fotografía sobre el bienestar de la salud física y mental de los adultos, sin querer ser alarmista, no deja mucho espacio para la complacencia. ¿Es similar la situación en los niños y en los adolescentes? Un retrato comparativo interesante es el ofrecido por el Informe Innocenti “Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos”, elaborado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) sobre 21 países industrializados. De los 21 países, Holanda se sitúa en el primer lugar de la lista en el bienestar de los menores, seguida por Suecia, Dinamarca y Finlandia. Sin embargo, tanto el Reino Unido como Estados Unidos ocupan los últimos lugares en la tabla de clasificación elaborada por Unicef, por debajo de países más pobres como Polonia o la República Checa. Este dato nos muestra que no hay una asociación lineal entre el bienestar de la infancia de un país y su PIB.

España ocupa un buen lugar, en concreto, los niños y adolescentes españoles tienen una valoración subjetiva de su bienestar muy alta, en términos de percepción de su propia salud y grado de satisfacción sobre su vida. Estas variables, junto a otras analizadas, sitúan a España en el puesto número cinco de la clasificación general de bienestar infantil.

En la dimensión educativa, y entendiendo como tal el rendimiento escolar y la permanencia en el sistema educativo, Grecia, Italia, España y Portugal ocupan los cuatro últimos puestos de la clasificación. La posición de España en esta dimensión se debe a los bajos niveles de rendimiento escolar, también reflejados en el último Informe PISA 2006.

En este sentido, podríamos estar tentados de concluir que España es un país en el que los niños y los jóvenes son felices, aunque poco entusiasmados y motivados por lo académico.

No obstante, esta visión positiva, al menos con respecto al bienestar, contrasta con otros datos recientes que nos muestran que en nuestro país se dan de forma simultánea realidades muy negativas y destructivas para

vehículo (coche, moto) bajo los efectos del alcohol, cifra que asciende a un 14,9% en los estudiantes de 18 años. Con respecto al consumo de drogas ilegales, un 20,1 % han consumido cannabis y un 2,3 % cocaína en los últimos 30 días (Ministerio Sanidad y Consumo, 2007b).

3 | ¿Qué hacemos?

La sociedad española del siglo XXI se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado inexorablemente a la escuela y ha mostrado a todos los responsables educativos (padres, profesores y políticos/administradores), que la educación en la sociedad del conocimiento es una misión imposible si no se tienen en cuenta otros factores aparentemente “menos intelectuales” y académicos y que, en principio, parecen alejados

En lo que respecta al rendimiento escolar y a la permanencia en el sistema educativo, Grecia, Italia, España y Portugal ocupan los cuatro últimos puestos de la clasificación. En este sentido, podríamos estar tentados de concluir que España es un país en el que los niños y los jóvenes son felices, aunque poco motivados por lo académico

los jóvenes. Basten dos ejemplos cotidianos para apreciarlo. En primer lugar, el número total de adolescentes entre 15 y 19 años que quedaron embarazadas de forma no deseada en España durante el año 2005 fue de 25.965 (INE, 2007), de las cuales aproximadamente el 49,6 % decidió abortar.

En segundo lugar, debemos atender a la preocupante situación relativa al consumo de drogas en adolescentes. Por ejemplo, el 58% de los adolescentes han probado el alcohol en el último mes y un 44,1% se ha emborrachado alguna vez en ese período. El 9,8% de los estudiantes de 14-18 años declaran haber conducido en los últimos 12 meses un

de la finalidad original del contexto escolar. Por una parte, los padres quieren proteger a sus hijos de problemas como los expuestos en los apartados previos: las drogas, la violencia o la depresión. Por otra, los profesores desean que su escuela tenga el clima de orden, civismo y respeto mínimo para poder impartir su docencia con normalidad. Finalmente, la sociedad aspira a que sus jóvenes sean en el futuro ciudadanos morales, respetuosos y responsables, además de productivos. Todas estas esperanzas y proyectos de la sociedad exigen a la escuela una educación integral del individuo más allá de lo tradicionalmente exigido por la escuela: conocimiento y habilidades académicas (Fernán-

En España también hay todo un movimiento educativo consciente de las limitaciones del actual sistema educativo, que se pregunta con urgencia “qué hacer” y, especialmente, busca el “cómo”, esto es, los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socioemocional en el currículo

dez-Berrocal y Ramos, 2002; 2004). Estas aspiraciones no son nuevas porque podríamos remontarnos a Sócrates, Platón y Aristóteles para encontrar sus orígenes. Lo que sí es nuevo, es que la sociedad actual no concibe esta educación integral del individuo como un lujo o una meta a alcanzar, sino como una necesidad urgente para solucionar los graves problemas con los que se enfrenta el sistema educativo.

En Gran Bretaña, los pésimos resultados del informe de Unicef sobre el bienestar de sus menores han generado un gran debate sobre las carencias del sistema educativo y las posibles opciones de solución. Una de las primeras reacciones ha sido la creación en junio de 2007 de una Secretaría de Estado para “Niños, Escuelas y Familias” (“Children, Schools and Families”, www.dfes.gov.uk) con el propósito de garantizar que los niños y los jóvenes:

- Estén sanos y seguros,
- tengan una educación excelente y el mejor rendimiento académico posible,
- disfruten de su infancia,
- contribuyan de forma positiva al futuro de la sociedad, y
- tengan una vida llena de oportunidades y libre de los efectos de la pobreza y la marginalidad.

Una de las estrategias de este nuevo departamento se ha concretado en el apoyo activo de un movimiento a nivel nacional denominado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL; *Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje*, ver www.bandapilot.org.uk) para los niveles educativos de Primaria y de Secundaria. El movimiento SEAL está inspirado directamente en las propuestas integradoras denominadas originalmente en EE.UU. como “Social and Emotional Learning” (SEL; *Aprendizaje Emocional y Social*; para más información ver www.CASEL.org y el capítulo 1 y el capítulo de Lantieri de este libro).

En España también hay todo un movimiento educativo consciente de las limitaciones del actual sistema educativo y que se pregunta con urgencia “qué hacer” y, especialmente, busca el “cómo”, esto es, los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socioemocional en el currículo. Aunque ha sido en esta década cuando el interés por lo socioemocional se ha incrementado exponencialmente en la escuela española, es posible encontrar experiencias interesantes en nuestro país desde mediados de los años 80. Por ello, vamos a exponer de forma sucinta en los siguientes apartados los orígenes de la Educación Emocional Y Social en España, así como la respuesta institucional a las necesidades formativas de los profesores en este ámbito.

Los orígenes de la educación emocional y social en España

El interés por lo socioemocional en educación

en España surge muy pronto, a mediados de los años 80 por la influencia de diferentes autores con una visión más global de la persona y en la que se incluyen aspectos más allá de los puramente intelectuales y cognitivos como la dimensión emocional y social. Los trabajos de John Bowlby sobre el apego (Bowlby, 1976a, 1976b, 1986) y las investigaciones sobre psicología humanista de Abraham Maslow y Carl Rogers, entre otros, inspiraron experiencias educativas más globales (e.g., Maslow, 1968, 1973; Rogers, 1961, 1966, 1972).

Especialmente, cabe resaltar los innovadores programas sobre interacción entre iguales y su influencia en la adaptación escolar y el desarrollo social iniciados por María José Díaz-Aguado en los 80 y que se aplican con éxito en la actualidad a temas como la interculturalidad, la violencia escolar o la violencia de género (Díaz-Aguado, 1986, 2006). O los programas para el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial en el aula coordinados por Félix López (López, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz, 1999; ver también Trianes y Muñoz, 1994).

Estos movimientos convivieron a su vez con los programas de orientación conductual y de modificación de conducta para la enseñanza de habilidades sociales en la escuela (Caballo, 1987; Monjas, 1999; Pelechano, 1984; 1996).

No obstante, entre los antecedentes más cercanos al concepto de Inteligencia Emocional (IE) tenemos la obra de Howard Gardner que en 1983 desarrolla su teoría de las Inteligencias Múltiples, siendo uno de los primeros autores en proponer una concepción multifactorial de la inteligencia, en la que la inteligencia de las personas no queda reducida exclusivamente a los aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos. Inicialmente, Howard Gardner propuso siete tipos de inteligencias: la verbal, la lógico-matemática, la in-

teligencia espacial, la capacidad cinestésica, el talento musical y, por último, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal y la intrapersonal son una de las aportaciones más innovadoras, y en su día polémicas por la resistencia a considerarlas como inteligencias, de su teoría. La inteligencia intrapersonal sería para Gardner (1993) “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta”. Y la inteligencia interpersonal “una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones”. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner ha tenido mucha influencia en el ámbito educativo en nuestro país. Su primer libro, “Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples” fue publicado en español en 1987 y desde ese momento sus libros han sido traducidos con asiduidad al castellano con gran éxito de ventas entre los profesores.

Algo similar ocurre con la publicación del libro de Robert J. Sternberg “Más allá del CI: una teoría triárquica de la inteligencia humana” (Sternberg, 1985) que se traduce en 1990 al español. Este autor hace una crítica feroz del concepto clásico de la inteligencia psicométrica y plantea tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Un equilibrio en estas tres inteligencias asegura una inteligencia exitosa, es decir, la capacidad para lograr los objetivos más relevantes de nuestra vida (Sternberg, 1997). Las numerosas publicaciones de Sternberg han influido también en la concepción que los educadores tienen en España sobre la inteligencia, su potencial y sobre cómo educarla. La inteligencia práctica sería el aspecto más relacionado con la Inteligencia Emocional, ya que implica

realizar un análisis de las emociones y las relaciones sociales en la vida cotidiana y saber dominarlas en la vida real.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue desarrollado por primera vez por los profesores Peter Salovey y John Mayer en un artículo científico en 1990 (Salovey y Mayer, 1990), pero pasó totalmente inadvertido para los educadores, al menos en nuestro país, y no fue hasta 1996 con la publicación en castellano del *bestseller* de Daniel Goleman “Inteligencia Emocional” (fecha publicación del original, 1995) cuando los educadores y los profesores ponen nombre y argumentos a sus inquietudes para el cambio.

Las últimas influencias provienen de la Psicología Positiva impulsada por los trabajos de Martin Seligman (2002) y los profesores de la Universidad Complutense M^a. Dolores Avia y Carmelo Vázquez (Avia y Vázquez, 1998) que tratan de desarrollar y potenciar las emociones positivas, las fortalezas personales y la felicidad en la escuela y la vida cotidiana.

4 | La implicación educativa Institucional

La implicación y la respuesta institucional a las necesidades formativas de los profesores en el ámbito socioemocional se ha canalizado primordialmente a través de dos instituciones: los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y los Centros de Profesorado.

Los Institutos de Ciencias de la Educación surgen a partir de la Ley General de Educación de 1970 que señalaba que “Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporan a la docencia en todos sus niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicio y asesoramiento

técnico a la propia universidad a la que pertenezcan y a otros centros del sistema educativo”. En la práctica, los diferentes Institutos de Ciencias de la Educación desde su creación han contribuido a la mejora de la calidad educativa de todo el profesorado del sistema educativo español, incluidos los de enseñanzas medias, y también de los cuerpos directivos docentes.

Los Centros de Profesorado dependen de las diferentes comunidades autónomas que tienen transferidas sus competencias en educación. En este sentido, las diferentes administraciones han creado Centros de Profesores como plataformas estables para la formación, la innovación y el intercambio de información pedagógica y para facilitar la formación de equipos de estudio y trabajo. Su institucionalización como espacios de encuentro y debate ha permitido la organización de la formación ante el nuevo sistema educativo, así como el desarrollo de distintas modalidades de formación generadas en y para los propios centros docentes.

Tanto los Institutos de Ciencias de la Educación como los Centros de Profesorado han ido incluyendo de forma paulatina en su formación, en especial en la última década, los aspectos socioemocionales y, en la actualidad, casi todos los centros incluyen cursos específicos sobre Educación Emocional en general y sobre Inteligencia Emocional, en particular.

Por otra parte, el Gobierno central, en concreto, el Ministerio de Educación y Ciencia ha tomado algunas iniciativas como la creación en marzo de 2007 del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que se suman a las actuaciones locales y regionales al respecto (para más información, <http://www.convivencia.mec.es/>). El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar pretende fomentar en la escuela los principios que lleven a “una convivencia ordenada, un aprender a vivir

con los demás, a respetar y asumir la igualdad de las personas, cualquiera que sea su raza, su ideología, su sexo o su religión". Adicionalmente, el Ministerio de Educación y Ciencia cuenta con un ambicioso Plan Estatal para la mejora de la convivencia que se ha concretado en la organización de cursos de Formación de Formadores en temas de convivencia y que se prevé llegue a 15.000 profesores durante el año 2008.

5 | Perspectivas sobre la Educación Emocional y Social en España

En marzo de 2007 se celebró en Madrid el III Congreso Estatal sobre convivencia organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia bajo el lema "De la educación socioemocional a la educación en valores". El Ministerio convocó 400 plazas y recibió 3.800 solicitudes para asistir al Congreso. Esta cifra da una idea de la magnitud del interés por las competencias socioemocionales en la educación en España sobre todo en un tipo de evento en el que la asistencia suele ser más bien escasa.

Los premios de convivencia concedidos anualmente por el Ministerio de Educación y Ciencia a experiencias educativas que se están llevando a cabo en diferentes centros concretos, nos muestran que el marco teórico implícito en el que se mueven los profesores cuando quieren innovar e intervenir en lo socioemocional es bastante amplio y muy similar al movimiento SEL en EE.UU. o el SEAL en Inglaterra.

En este sentido, nos gustaría recordar al lector que los principios de la educación emocional y social se proponen como un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela bajo el presupuesto básico de que los problemas que afectan a los niños y jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo a nivel emocional y social (ver el capítulo de Lantieri de este libro). De esta forma, la mejor manera de prevenir estos

problemas específicos sería desarrollando su 'resiliencia' mediante la educación práctica de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Greenberg et al., 2003; Weissberg y O'Brien, 2004). Los programas de educación emocional y social están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Salovey y Mayer, 1990) y difundido por Daniel Goleman (Goleman, 1995). No obstante, bajo la etiqueta de los programas de educación emocional y social encontramos programas muy diferentes. Desde los programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la Inteligencia Emocional como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y los programas más amplios vinculados con la personalidad como la autoestima, la asertividad, el optimismo o, incluso, con los valores (ver para una revisión, Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

En la literatura científica podemos encontrar una distinción similar con respecto a la Inteligencia Emocional. Por una parte, aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados "modelos de habilidad") y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados "modelos mixtos"; ver Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la

En España, la situación es similar a la que se está produciendo en otros países y los educadores, al igual que sus colegas americanos y europeos, están preocupados por cambiar la escuela con el fin de dar respuestas a las demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar. El problema adicional con el que se encuentran es que no saben de qué manera hacerlo

IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

"La Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual"

(Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

En cambio, la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento, en variables de personalidad y de ajuste emocional (empatía, asertividad, impulsividad, etc.). En España en el ámbito educativo, el modelo mixto ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman y la escasa difusión de los trabajos de Salovey y Mayer. En nuestro país, la denominación más utilizada es educación emocional o socioemocional y en algunos casos se identifica de forma muy amplia con educación para la salud, habilidades para la vida, educación en valores, o educación para la convivencia y la paz.

Por fortuna, esta situación se está equilibrando en los últimos 5 años y el modelo de habilidad es cada vez más conocido en el ámbito educativo español. En lo cual ha colaborado la traducción al español de las publicaciones más relevantes de estos autores, así como la difusión de sus ideas en foros nacionales relevantes (Caruso y Salovey, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

En España, la situación es similar a la que se está produciendo en otros países y los educadores, al igual que sus colegas americanos y europeos, están preocupados por cambiar la escuela con el fin de dar respuestas a las demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar. El problema adicional con el que se encuentran es que no saben de qué manera hacerlo. En ese deseo admirable de cambio, los docentes han abordado el problema desde la perspectiva de los trabajos divulgativos de Goleman y, ansiosos por actuar, han obviado las aburridas discusiones y debates académicos sobre los efectos reales y la eficacia comprobada de los programas de intervención en educación emocional.

Por decirlo de otra manera, los profesores asumen simplemente que es necesario intervenir en lo socioemocional y que las acti-



Para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en España no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no. Entre otras razones porque no han sido evaluadas

vidades y programas que se encuentran en los libros de divulgación son adecuados y son eficaces. En este sentido, para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en nuestro país no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no. Entre otras razones porque no han sido evaluadas. La mayoría de los programas de intervención adolecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-postest con un grupo de control equiparable que nos permita la comparación de nuestros resultados con otro tipo de programas.

El propósito del siguiente apartado es mostrar cuatro ejemplos seleccionados de iniciativas en educación emocional y social que se están llevando a cabo en nuestro país y que tratan de forma rigurosa de probar la eficacia de la educación emocional y la IE; no sólo como experiencias educativas locales, sino con el objetivo a medio y largo plazo de cambiar en alguno de los casos la escuela e, incluso, la propia sociedad. En concreto, estas iniciativas son:

- Cantabria: Fundación Marcelino Botín
- Guipúzcoa: Un programa para el aprendizaje emocional y social
- Cataluña: el movimiento GROU
- Andalucía: el proyecto INTEMO

6 | Cantabria: Fundación Marcelino Botín

Educación Responsable:

Una experiencia educativa aplicada en Cantabria.

La Fundación Marcelino Botín, creada en 1964, es una institución con finalidades asistenciales, educativas, culturales y científicas, que desarrolla y gestiona iniciativas en el ámbito nacional e internacional para fomentar una sociedad más justa, eficiente, libre y responsable.

Desde sus orígenes apostó por la formación como estrategia prioritaria en cualquiera de sus áreas de actuación: Arte, Música, Ciencia, Patrimonio... Sin embargo, es en el año 2004 cuando inicia una línea de trabajo centrada específicamente en el ámbito educativo. Sin duda alguna, la mejor forma de contribuir al bienestar, desarrollo y progreso de nuestra sociedad es apoyar y facilitar la educación integral y el crecimiento saludable de su bien máspreciado, su capital humano, desde la infancia y a lo largo de toda la vida.

La Fundación es un agente educativo que forma parte de la comunidad y es consciente de la necesidad de actuar de forma coordinada para afrontar el reto educativo que se nos presenta. Por eso, desde el primer momento, trabajamos estrechamente con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, y con otras entidades con experiencia en este contexto, ofreciendo propuestas que respondan a las expectativas y necesidades educativas de los más jóvenes en el marco de una escuela, familia y sociedad

Educación Responsable, como hemos denominado a esta experiencia educativa aplicada, plantea el crecimiento integral y saludable de niños y jóvenes, teniendo en cuenta su dimensión física, psíquica y social, para contribuir a su equilibrio y bienestar, a su rendimiento académico positivo y al desarrollo de factores protectores que sirvan de estrategia preventiva frente a los posibles riesgos que surgen en edades cada vez más tempranas (violencia, intolerancia, fracaso, drogas, etc.)

del siglo XXI, en constante cambio y con numerosas contradicciones.

Nuestro objetivo en educación es investigar, crear, implementar, apoyar y evaluar recursos y técnicas educativas que ayuden a los niños y jóvenes de hoy en día, con la implicación de sus adultos de referencia, a crecer siendo autónomos, responsables, solidarios y competentes (tanto académica como emocional y socialmente).

Para acercarnos a este objetivo implementamos en Cantabria, lugar en el que se ubica la sede de la Fundación, una experiencia real y práctica que aporta propuestas al sistema educativo actual para fomentar el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social desde la infancia, con un modelo de actuación en el que participan familia, escuela y comunidad.

Educación Responsable, como hemos denominado a esta experiencia educativa aplicada, plantea el crecimiento integral y saludable de niños y jóvenes, teniendo en cuenta su dimensión física, psíquica y social, para contribuir a su equilibrio y bienestar, a su rendimiento académico positivo y al desarrollo de factores protectores que sirvan de estrategia preventiva frente a los posibles riesgos que surgen en edades cada vez más

tempranas (violencia, intolerancia, fracaso, drogas, etc.).

El ámbito geográfico de esta experiencia la convierte en algo único y de gran valor puesto que los rasgos territoriales, demográficos, administrativos y educacionales de Cantabria hacen que sea un centro experimental idóneo para desarrollar un modelo evaluable y susceptible de ser transferido a otros lugares.

En este momento contamos con la participación de 80 colegios (37% del total de centros educativos de infantil y primaria), que agrupan a un colectivo de 853 docentes y 16.552 alumnos y sus familias. Trabajamos desde los 3 a los 12 años de edad, y en los próximos años incorporaremos progresivamente a los Institutos de Educación Secundaria y Bachillerato (12-18 años).

Con esta experiencia educativa, en la que hemos implicado activa y coordinadamente a los docentes, familias, alumnos y un número importante de profesionales, queremos iniciar un proceso de cambio educativo y social que, mediante la Educación Emocional y Social, proporcione bienestar y equilibrio a los individuos. La Fundación apoyará a largo plazo esta experiencia, estudiará sus resultados y promoverá su extensión al resto de

centros educativos de Cantabria, y quizás de otras poblaciones.

A continuación se explica en qué consiste **Educación Responsable**, sus características y cómo se lleva a cabo. Su modelo de actuación y las diferentes líneas de trabajo que desarrollamos en estos 80 colegios de Cantabria.

1 | ¿Qué se trabaja en Educación Responsable? Los contenidos.

En 2004 iniciamos nuestra experiencia a través de una colaboración con la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) para utilizar su programa *Prevenir para Vivir* en 41 colegios de Cantabria. Este programa, basado en un modelo biopsicosocial, ecológico y de la competencia, promueve de los 3 a los 12 años una serie de factores protectores que refuerzan el desarrollo positivo de los niños, haciéndoles menos vulnerables a los diferentes factores de riesgo. Apoyados en este modelo, hemos utilizado y creado otros recursos y herramientas educativas para promover el desarrollo integral de los niños, no sólo con la intención de prevenir riesgos sino especialmente para incidir en su crecimiento positivo y bienestar personal y social.

En la figura 2 se pueden observar los componentes que trabajamos a través de diferentes actividades, juegos y propuestas. Es

fundamental aclarar que las variables se citan individualmente y en tres niveles para facilitar su comprensión, pero todas ellas son parte inseparable de la persona y por tanto se trabajan de forma conjunta.

2 | ¿Cómo se trabaja en Educación Responsable? Características de la experiencia.

Desarrollar un modelo de actuación sólido, que pueda ser integrado en los centros educativos, en las familias y en la comunidad, requiere desde el inicio y periódicamente una reflexión sobre las necesidades y factores básicos que puedan asegurar la estabilidad de la experiencia, su integración en el contexto y su capacidad de evolución y adaptación para conseguir los objetivos planteados.

Algunas de las características o *ingredientes para el éxito* de la experiencia de la Fundación Marcelino Botín son:

A | Excelente y estrecha relación, colaboración y participación de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria en todo el proceso.

B | Participación y compromiso voluntarios de todos los implicados en la experiencia, que aseguran la estabilidad del proyecto y demuestran el interés que suscita el mismo.

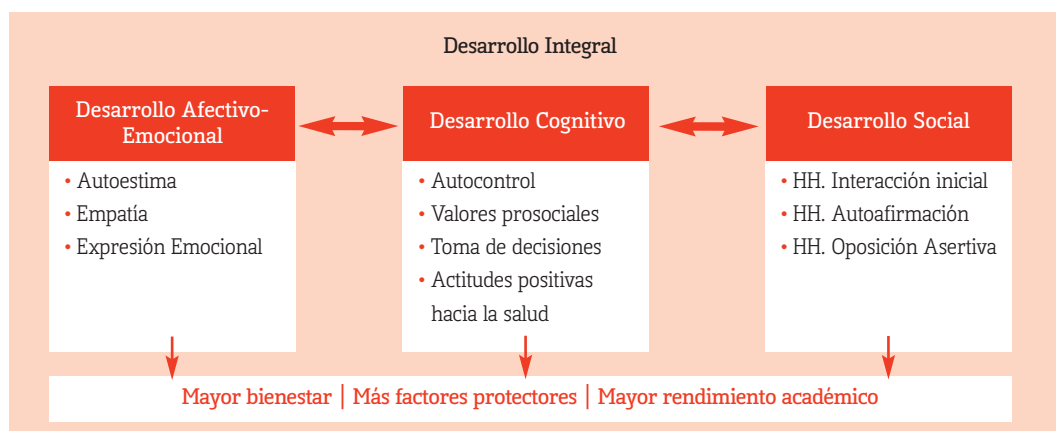


Figura 2

El objetivo es ayudar poco a poco a los niños a conocerse, valorarse y confiar en sí mismos; comprender a los demás y respetarlos poniéndose en su lugar; identificar y expresar sus emociones; desarrollar autocontrol; tomar decisiones de forma responsable; valorar y cuidar su salud; relacionarse adecuadamente con otros y defender sus propias ideas, evitando conflictos y siendo capaces de resolver problemas

C | Iniciativa global y común que cuenta con la implicación de la escuela, la familia y la comunidad.

D | Acompañamiento y seguimiento personalizado. Ofrecemos un apoyo constante y nos preocupamos y ocupamos de las necesidades que surgen en la comunidad educativa. Se genera un clima de confianza que permite avanzar conjuntamente hacia la consecución de los objetivos y superar las dificultades.

E | Mantenemos una magnífica relación con la Universidad de Cantabria, contando con diferentes equipos de trabajo directamente implicados en la experiencia, en su desarrollo y evaluación.

F | Todas las acciones emprendidas se analizan en términos de viabilidad/transferibilidad, se desarrollan con orden y rigor y son evaluadas.

G | La independencia de la Fundación y sus recursos propios permiten el planteamiento a largo plazo de la experiencia.

3 | ¿Qué estrategias utilizamos en Educación Responsable?

A | Recursos, materiales y programas educativos que ya existen y se ajustan a las necesidades de los diferentes participantes y a los objetivos planteados. En caso contrario, adaptamos o creamos nuevos materiales para cubrir las necesidades detectadas.

B | Formación de adultos y de futuros formadores. Así aseguramos el adecuado desarrollo de las actividades y propuestas con los menores, además del progreso y la perdurabilidad en el tiempo. Ofrecemos formación en diferentes niveles y formatos a los universitarios, docentes, familias y otros profesionales.

C | Planificación. Los protocolos de actuación y el seguimiento de la aplicación son planificados previamente para facilitar las intervenciones e interferir lo menos posible en la labor educativa diaria de adultos y niños.

D | Evaluación. Desarrollamos instrumentos y procesos de evaluación que puedan medir los resultados obtenidos: evaluamos la experiencia de forma interna -la propia Fundación y

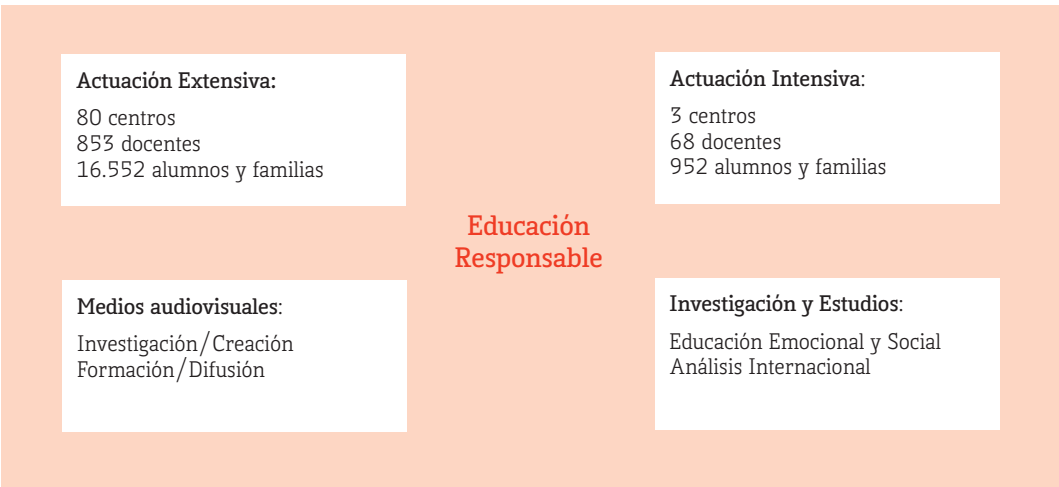


Figura 3

la Consejería de Educación-, y externa -la Universidad de Cantabria-, con parámetros cuantitativos y cualitativos tanto del proceso desarrollado como del impacto psicológico que produce en los niños.

4 | ¿En qué consiste *Educación Responsable*? Líneas de trabajo.

Desde que iniciamos la experiencia educativa en el año 2004 hemos ido creciendo no sólo en el número de participantes sino también en el desarrollo de diferentes proyectos o líneas de trabajo que forman parte de esta experiencia.

Las 4 líneas que describimos (figura 3) están relacionadas y persiguen el mismo objetivo educativo, sin embargo en su desarrollo se utilizan diferentes recursos, programas y niveles de intensidad.

4.1 | **Actuación Extensiva**, en la que se trabaja con un elevado número de participantes pero con una menor intensidad:

	Actuación Extensiva		
	Centros	Docentes	Alumnos
3-12 años	80	853	16.552
12-16 años*	5	10	150

*Estos datos corresponden a alumnos de 2º E.S.O.

Figura 4

4.1.1 | **Alumnos:**

- De 3-12 años (80 centros/853 docentes/16.552 alumnos): desde 2004 se ha utilizado el programa *Prevenir para Vivir*, de la FAD, con el que trabajamos el desarrollo emocional, cognitivo y social, llevando a cabo hasta 7 actividades de 1 ó 2 sesiones cada una. A partir del curso escolar 2008/2009 utilizaremos un nuevo recurso, se trata de un “*Banco de Herramientas Audiovisuales para la Promoción de Competencias Personales y Sociales*” creado específicamente para esta experiencia gracias a las propuestas de los docentes y ajustado a las características evolutivas de los niños. Este *Banco de Herramientas* incluirá próximamente actividades dirigidas también a la etapa de educación secundaria (hasta los 16 años).
- De 12-16 años (5 IES). Utilizamos el *Modelo de las Naciones Unidas* para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de abrirse al mundo, implicándose y mostrando su propio criterio en asuntos de relevancia internacional, al tiempo que desarrollan competencias personales y sociales y perfeccionan su inglés. Para el desarrollo de este

programa la Fundación integra y forma en su singular experiencia a becarios Fulbright que apoyan esta labor educativa en los institutos. Además se promueve la colaboración con otros agentes comunitarios.

4.1.2 | Docentes:

Apostamos por la formación continua y de calidad de los docentes, ofreciéndoles seminarios de formación adaptados a sus necesidades. Son impartidos en los propios colegios por expertos y cuentan con el apoyo, colaboración y acreditación de los CIEFP (Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria:

- Formación práctica, en sesiones de 1 ó 2 horas, para organizar su participación en el proyecto y facilitar la aplicación y desarrollo de los programas y recursos educativos específicos.
- Tres niveles diferentes de seminarios de formación, de 10 horas cada uno, dirigidos a los docentes en activo en los colegios y a los futuros docentes que aún se encuentran en la Universidad. Se ofrecen contenidos teóricos y prácticos para promover el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social en una doble vertiente, personal y profesional. Hasta el momento se han formado 545 docentes.

4.1.3 | Familias:

Hemos elaborado una sencilla Guía de andar por casa sobre *Educación Responsable* con orientaciones de especial relevancia en el ámbito familiar: la importancia de las normas, de las relaciones afectivas, de la comunicación y del ocio y tiempo libre. Esta guía pretende informar, formar y apoyar a las familias para complementar y reforzar todo el trabajo realizado en la escuela, para que lo aprendido en el aula pueda ser transferido a

la vida familiar y extraescolar del niño con mayor facilidad. La guía se presenta y distribuye a las familias de todos los alumnos participantes en el programa (se han distribuido 15.000 unidades). Además, las familias pueden participar desde casa dando continuidad a alguna de las actividades que se inician en el aula.

4.1.4 | Comunidad:

Se ofrecen cursos abiertos a la comunidad destinados a diferentes perfiles profesionales (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, etc.) en diferentes técnicas y estrategias educativas (desarrollo emocional y social, alfabetización audiovisual, aprendizaje cooperativo) en colaboración con los Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria.

4.1.5 | Evaluación:

Hasta el momento se utiliza un cuestionario elaborado específicamente para la evaluación de las actividades aplicadas por parte de los docentes y del coordinador del programa en el centro.

En la evaluación realizada en 2007 participaron 73 centros, 590 docentes y 12.128 alumnos. Algunos datos destacables (figura 5 y 6).

4.2 | Actuación Intensiva, pocos centros y alta intensidad. Partiendo de la anterior actuación y con la idea de reforzarla, mejorarla y completarla, en 2006 iniciamos un proyecto piloto de innovación educativa que promueve, de forma intensiva y a través de las diferentes áreas curriculares y los diferentes agentes educativos, el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de 3 a 18 años de tres centros educativos de Cantabria: el *colegio Sagrados Corazones en Sierrapando-Torrelavega*, centro concertado, semiurbano-urbano con todas las etapas educativas; el *colegio Marcial Solana en La Concha de Villaescusa*, centro público, rural con educación infantil y primaria; y el *Instituto de*

Evaluación 2007 Algunos datos	
Grado de satisfacción del profesorado participante	El 91,8% de los docentes se encuentra satisfecho o muy satisfecho
Grado de interés del alumnado	El 93,5% de los docentes piensa que los alumnos muestran bastante y mucho interés
Percepción del grado de dificultad en aplicación del programa	El 89,3% de los docentes la considera sencilla
Integración en la Programación de Aula	79,3% integraron las actividades.
Percepción de cambios comportamentales en los alumnos por parte de los centros	El 78,4% cambios ligeros y el 18,3% cambios notables
Percepción de la valoración del programa por parte de las familias	92,1% de los centros evaluadores piensa que las familias lo valoran bien o muy bien

Figura 5

Estimación del profesorado (%) respecto al impacto de las actividades												
	Curso 04/05 541 profesores				Curso 05/06 539 profesores				Curso 06/07 590 profesores			
	N	L	B	N	N	L	B	N	N	L	B	N
Sentirse más seguro de sí mismo	1,3	43	50	5,8	2,1	34,5	58,7	4,7	0,2	32,3	61,7	5,7
Expresar opiniones y sentimientos		24	60,4	15,6	0,9	21,2	62,7	15,2	0,8	18	67,8	13,4
Tomar decisiones	3,6	51,8	40,1	4,6	1,6	48,7	42,8	6,8	2,8	44,6	48,8	3,8
Actitudes positivas hacia la salud	1,8	23,4	59,4	15,4	1,2	25,1	58,9	14,6	3	20,3	62,8	13,9
Relacionarse más y mejor con sus compañeros	0,3	28,6	58,5	12,7	0,9	24,9	59,9	14,7	0,8	24,2	59,9	15,1
Comprender mejor a los demás	0,5	36,4	55,6	7,4	0,9	34,2	56,3	9,5	1,5	27,7	61,7	9,1

Indicadores: Nada, Ligeramente, Bastante, Notablemente

Figura 6

Educación Secundaria Nuestra Señora de los Remedios en Guarnizo en el que continuamos ofreciendo apoyo y seguimiento a los alumnos del colegio público que pasan a este instituto para continuar su formación en secundaria. Estos centros educativos pertenecen a dos –Santander y Torrelevega– de los tres Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, con los que se trabaja conjuntamente en todo lo relacionado con la formación de los docentes.

En este proyecto experimental, que llamamos *VyVE (Vida y Valores en la Educación)*, se diseñan y utilizan actividades y programas específicos para trabajar el desarrollo integral de los alumnos progresivamente desde los tres años, de forma ordenada y coordinada a través de las diferentes áreas de conocimiento y de los diferentes agentes educativos. Si los resultados obtenidos resultan positivos, nos plantearemos la transferencia del proyecto al resto de centros que ya participan en la actuación extensiva (80 colegios).

Proyecto Experimental - 2008		
Centros	Docentes	Alumnos
3	68	952

Figura 7

4.2.1 | Objetivos:

- Favorecer el desarrollo madurativo integral de niños y jóvenes en las diferentes dimensiones de su personalidad.

- Incrementar los niveles de calidad educativa incidiendo en la mejora del clima de centro.
- Promover la comunicación positiva entre educadores, alumnos y familias.

4.2.2 | Intervención en la escuela:

Formación del profesorado:

Desde el inicio ha sido clave para la puesta en marcha de todas las iniciativas en cada uno de los centros. Dicha formación engloba tres niveles diferentes:

A | Formación en el propio proyecto, tanto el equipo directivo del centro como todo el claustro de profesores ha recibido formación en los conceptos generales y filosofía de esta experiencia. Es fundamental por parte de todos los profesionales del centro el conocimiento y comprensión del proyecto: en qué consiste, por qué se lleva a cabo, para qué, cómo y quién lo desarrolla. Hay que conocer y entender el proyecto para hacerlo propio e implicarse en su desarrollo.

B | La formación en cada uno de los programas y herramientas. Denominamos sesiones de presentación exhaustiva a aquellas intervenciones de 1 ó 2 horas que permiten a los docentes familiarizarse con un programa, recurso o actividad y que les facilita su puesta en marcha en el aula.

C | Formación de profundización mediante seminarios de 10 ó 20 horas que abordan técnicas o nuevas estrategias educativas para desarrollar la experiencia y cumplir los objetivos (aprendizaje cooperativo, desarrollo emocional y social, resolución de

conflictos, habilidades de comunicación, técnicas de modificación de conducta, etc.).

Formación del alumnado:

En la figura 8 se resumen las intervenciones que se llevan a cabo integradas en las diferentes áreas de conocimiento. En algunos casos se ha contado con la asesoría y colaboración de instituciones como la FAD o la Fundación Germán Sánchez Ruipérez que nos han permitido adaptar sus programas a nuestras necesidades; en otros casos, como en Arte, hemos adaptado las actividades de la propia Fundación Marcelino Botín desarrollando programas específicos para la escuela y por último, en casos como la Música, hemos creado un programa específico con la colaboración de la Universidad de Cantabria. Cada una de estas actuaciones cuenta con su metodología particular, su formación específica para los docentes, su planificación para la implicación de las familias, su intervención comunitaria, su distribución en el tiempo, materiales, etc.

Educación infantil, 3 a 5 años:

A | Se utilizan diferentes actividades y juegos para trabajar directamente la autoestima, expresión emocional, empatía, autocontrol, actitudes saludables y habilidades de interacción social (5 actividades de 2 sesiones cada una en cada nivel, dos de ellas se continúan en familia).

B | Programa de fomento y animación a la lectura, en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con cuentos para ver, sentir, tocar, escuchar, cantar... Se promueven valores y actitudes saludables, los niños reciben la visita de un mago en tres sesiones que marcan el desarrollo del programa. Los cuentos se llevan en préstamo a casa.

	Formación del alumnado		
Áreas de trabajo	Infantil 3-5 Años	Primaria 6-12 Años	Secundaria 13-16 Años
Conocimiento del Medio Universidad de Cantabria	• Autoestima • Expresión Emocional • Empatía • Autocontrol • AA saludables • HH interacción social	• AA positivas hacia la salud	Se da continuidad de forma progresiva a lo realizado en primaria adaptándolo al desarrollo evolutivo de los alumnos
Educación Física Universidad de Cantabria		• Relajación	
Tutorías FAD		• Autoestima • Empatía • Autocontrol • HH interacción social	
Lengua Fundación Germán Sánchez Ruipérez FAD	El Mago de los Libros: cuentos para ver, sentir, tocar, escuchar, cantar... • Fomento y animación a la lectura • Expresión Emocional • Valores y actitudes saludables	El valor de un cuento (1 libro por curso) • Desarrollo emocional, intelectual y social • Valores prosociales • Competencia lectora	
Cine FAD	Está prevista la ampliación de los programas e intervenciones para llegar también a estas edades en estas áreas	Cine y Educación en valores (1 película por curso) • Valores prosociales • Actitudes positivas hacia la salud	
Plástica Fundación Marcelino Botín		Reflejarte (1 exposición por curso) • Autoestima • Identificación y expresión emocional. Creatividad	
Música Fundación Marcelino Botín Universidad de Cantabria		Música, Valores, TIC y Portafolio (1 concierto por curso) • Responsabilidad • Generosidad • Honradez • Respeto y tolerancia • Igualdad • Libertad • Solidaridad • Lealtad	

Figura 8

Educación primaria, 6 a 12 años:

A | Tutorías. actividades específicas que promueven el desarrollo de la autoestima, empatía, autocontrol y habilidades de interacción social, con 4 actividades de 2 sesiones por cada nivel. Dos de ellas se continúan en familia.

B | Conocimiento del medio y Educación física. Se trabajan las actitudes positivas hacia la salud y la relajación con dos actividades por nivel de dos sesiones cada una que van ampliándose a lo largo del curso.

C | Lengua. Un libro del programa *El valor de un cuento* de la FAD en

cada nivel para leer individualmente y en común y desarrollar actividades concretas antes, durante y después de la lectura que trabajan el desarrollo emocional, intelectual y social junto con valores como el respeto y tolerancia, la amistad, cooperación y solidaridad.

D | Cine. Integrado en las tutorías o en la clase de historia. En cada nivel se ve una película seleccionada del programa de cine de la FAD y se desarrollan dos sesiones, una previa al visionado y otra posterior en las que se profundiza en los valores y actitudes positivas que los personajes transmiten.



E | Plástica.– el programa *Reflejarte*, creado específicamente para esta experiencia, utiliza las artes plásticas para promover el desarrollo de la autoestima, la identificación y expresión emocional y la creatividad en los alumnos. Se desarrollan tres sesiones en cada nivel, dos en clase de plástica antes y después de la sesión en la sala de exposiciones de la Fundación. Las obras resultantes son expuestas en una sala de la Fundación abierta al público general.

F | Música.– en colaboración con la Universidad de Cantabria se ha creado un programa que vincula los contenidos musicales aprendidos en el aula con el desarrollo de valores universales, utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el portafolio como herramientas innovadoras y el aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo. Se llevan a cabo 8 sesiones en cada nivel: 3 de música, de las cuales dos se continúan en familia, 1 sesión de webquest y 1 de portafolio. La Fundación complementa este trabajo con tres sesiones más centradas en un concierto educativo: una de preparación en el colegio, una en la sala de conciertos de la Fundación Marcelino Botín con los intérpretes y guiada por un especialista para trabajar la expresión emocional a través de la música y una final de reflexión e interiorización de nuevo en su aula. Los valores que se trabajan progresivamente desde los 6 a los 12 años son: responsabilidad, generosidad, honradez, respeto y tolerancia, igualdad y libertad.

Educación Secundaria, 13 a 16 años:

Se da continuidad de forma progresiva a todo lo realizado en primaria, adaptándolo al desarrollo evolutivo de estos alumnos.

4.2.2 | Implicación de las familias:

La participación y el compromiso de las familias con el desarrollo del proyecto son imprescindibles. Se llevan a cabo diferentes iniciativas que facilitan el conocimiento y desarrollo de las actividades propuestas para apoyar la labor educativa de la familia y fomentar el crecimiento positivo de niños y jóvenes:

A | Formación Inicial. Se informa y se presenta el proyecto a las familias al inicio de cada curso escolar, explicándoles sus objetivos, evolución, planificación y las actividades en las que pueden participar de forma activa. El apoyo y refuerzo por parte de las familias de todo lo realizado en el centro educativo hace que los aprendizajes escolares se trasladen a todos los ámbitos de la vida de niños y jóvenes.

B | Espacio para Familias, se trata de un lugar en el colegio donde comparten sus experiencias educativas y aprenden juntos sobre el desarrollo físico, psicológico-emocional y social de niños y jóvenes. Consiste en trabajar y reforzar lo que el alumno está trabajando en el aula. Se desarrollan 5 sesiones de 2 horas cada una dirigidas por un monitor especializado. En el curso 2007/2008 participaron 77 familias.

C | Participación Activa, algunas de las actividades desarrolladas en el aula en las diferentes materias tienen continuación en la familia:

- 3-5 años: préstamos de cuentos especialmente seleccionados para estas edades y orientación para su lectura en familia. Realización de dos actividades en cada nivel que promueven el desarrollo emocional y las actitudes positivas hacia la salud.

La Fundación Marcelino Botín quiere apoyar, desarrollar e impulsar experiencias educativas que, en el conjunto de la sociedad, promuevan el desarrollo emocional y social de niños y jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, competentes, responsables y solidarios, mejorando su rendimiento académico y alcanzando mayores niveles de bienestar, equilibrio y felicidad

- 6-14 años: dos actividades anuales en cada nivel sobre desarrollo emocional, actitudes positivas hacia la salud y relaciones sociales. Dos actividades de música anuales vinculadas a los diferentes valores que se trabajan en el programa.

D | Comunicación Activa, se promueve la comunicación entre las familias, los alumnos y los profesores utilizando para ello las diferentes actividades educativas, artísticas y culturales que se desarrollan en el ámbito escolar-comunitario.

4.2.3 | Apertura a la Comunidad:

Otro objetivo de este proyecto es la implicación y sensibilización de la comunidad y el entorno en el desarrollo de una *Educación Responsable*. Para ello ciertas actividades desarrolladas en estos centros se abren a la comunidad con el fin de ir difundiendo el objetivo del proyecto:

A | Domingos de cine y juego en familia, sesiones de cine los domingos por la tarde abiertas al público en general, que terminan con un juego en el que participan tanto adultos como niños reflexionando sobre los aspectos y actitudes positivas que se pueden identificar en la película proyectada.

B | Somos Creativos, iniciativa que surge del programa de arte y música. La Fundación expone en una de sus salas abierta al público la obra gráfica que estos jóvenes artistas de 6 a 13 años han creado identificando y expresando sus emociones y reflexiones tras su participación en las actividades artísticas.

C | Encuentros literarios en la casa de cultura de La Concha de Villaescusa, localidad en la que se encuentra uno de estos colegios. Asisten alumnos, docentes y los autores de los libros que leen en clase, seleccionados por los valores y actitudes positivas que transmiten.

D | Prestamos libros, aseguramos emoción, los cuentos que se utilizan en los colegios durante el curso académico se ponen a disposición del público general en préstamo en la biblioteca de la Fundación. Se ofrecen cuentos para ver, tocar, cantar, sentir, escuchar, jugar... y aprender, hasta los 5 años.

4.2.4 | Seguimiento y evaluación:

La Fundación Marcelino Botín, junto con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, lleva a cabo un seguimiento y eva-

luación continua de todas las actividades, programas e iniciativas desarrolladas, con reuniones de seguimiento y puesta en común de los equipos docentes, directivos y de los coordinadores del proyecto en los centros.

Además, mantenemos una estrecha relación con la Universidad de Cantabria, que es la institución encargada de llevar a cabo la evaluación externa de esta experiencia. Dos equipos de profesionales del Departamento de Educación de esta Universidad evalúan la experiencia en un doble sentido:

A | Evaluación del impacto psicológico: se ha efectuado un pre-test a los alumnos de 8 a 10 años, a los docentes y familias de los dos colegios experimentales, y a los cuatro centros control con los que cuentan para contrastar la diferente evolución de los alumnos. Pasados tres años de

aplicación del proyecto, en mayo de 2009, se llevará a cabo un post-test en estos mismos alumnos para ver si se observan cambios significativos.

B | Evaluación de proceso o pedagógica: un equipo de 4 profesionales entrevistan periódicamente al profesorado participante en el programa, asisten a las diferentes actividades, a las formaciones, etc. para estudiar y valorar si el proceso se está desarrollando de forma adecuada, sus puntos fuertes y carencias, así como los cambios necesarios.

4.3 | Medios Audiovisuales, una realidad social que no podemos obviar es que cada vez pasamos más tiempo ante las pantallas (televisión, internet, videoconsolas, móviles, etc.) y sin embargo, aún nos falta mucho para ser competentes en el medio audiovisual. Es ne-

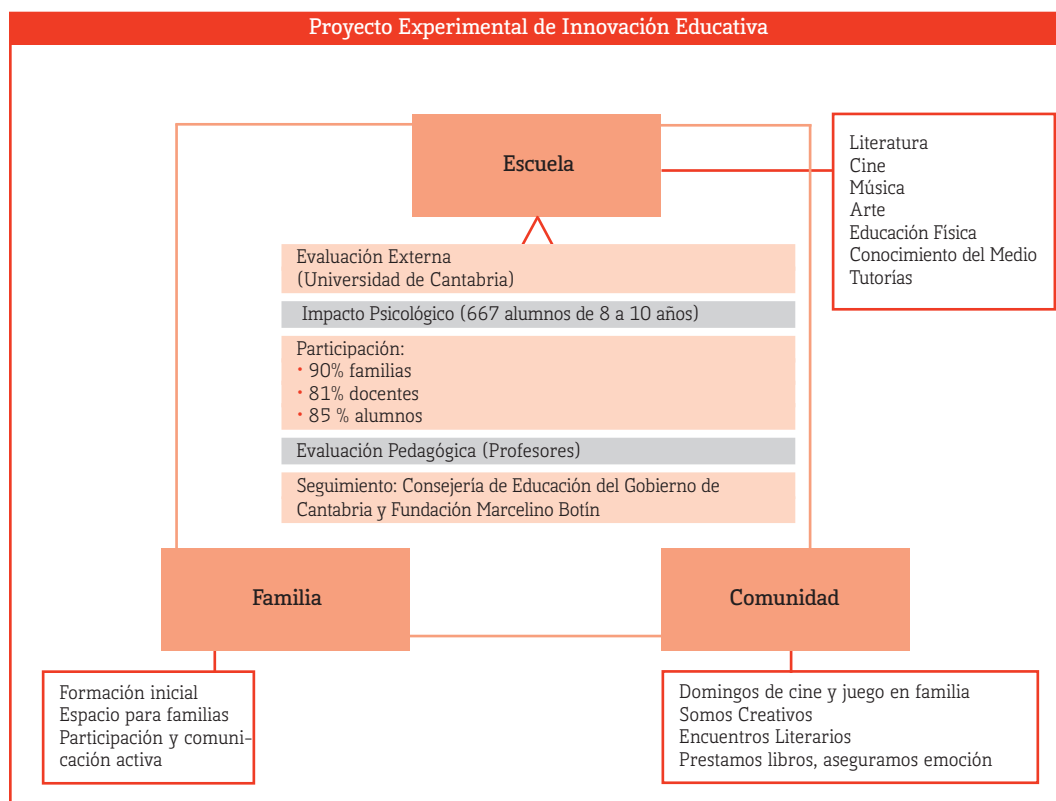


Figura 9

La Fundación se hace cargo de agrupar y difundir estos conocimientos, con el objetivo durante los próximos años de potenciar una Plataforma Internacional Conectada a través de la web <http://educacion.fundacionmbotin.org> para poner en común conocimientos y avances en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Aquí pueden incorporarse en cualquier momento nuevas experiencias y proyectos, y conocer los existentes en otras partes del mundo

cesario prepararse, tanto adultos como niños, y desarrollar la capacidad de descifrar y entender los mensajes que nos llegan a través de las pantallas para después poder tener un criterio propio y claro frente a ellos. Si no trabajamos con los niños en su alfabetización audiovisual desde pequeños, estamos dejándoles solos e indefensos ante la ingente cantidad de información, no siempre positiva, que reciben continuamente a través de las pantallas.

Nuestro objetivo en esta línea de trabajo es investigar, crear, formar y difundir herramientas audiovisuales lúdicas y divertidas a la par que inteligentes, enriquecedoras y educativas para niños y jóvenes.

4.4 | Investigación y Estudios, la necesidad de continuar creciendo, innovando y progresando hace que en 2007 la Fundación Marcelino Botín dirija su mirada al ámbito nacional e internacional, buscando otras experiencias reales, similares o no a la de Cantabria, para conocer cómo se llevan a cabo y aprender de sus procesos.

Creamos un equipo de trabajo internacional, formado por expertos procedentes de diferentes países de Europa (Alemania, España, Holanda, Reino Unido, Suecia) y de Estados Unidos, que ha trabajado con la Fundación en su sede, in-

vestigando, reflexionando y recogiendo diversas experiencias educativas internacionales relacionadas con las necesidades y el desarrollo integral de niños y jóvenes. El resultado es este primer informe internacional.

5 | Conclusiones:

Tras casi 5 años desarrollando esta experiencia educativa, hemos de decir que aún nos encontramos en los inicios de nuestro trabajo. La labor educativa siempre es diaria, lenta y a largo plazo. Por eso queremos avanzar paso a paso, poniendo poco a poco nuestro granito de arena y una buena base que posibilite el crecimiento, refuerzo y extensión de esta experiencia durante los próximos años.

¿Qué hemos conseguido hasta ahora? Un modelo de trabajo y una serie de actuaciones, explicadas anteriormente, que tienen un valor especial por su carácter abierto y global. Una difusión, apoyo y gran aceptación, en los colegios y en la comunidad, al incidir en la Educación Emocional y Social como parte fundamental e inseparable del proceso educativo y del bienestar de niños y adultos.

Además, hay algo que consideramos muy importante: la confianza, colaboración y el trabajo que desarrollamos conjuntamente con la administración, los docentes, las familias y los

numerosos profesionales de diversos ámbitos y procedencias implicados en esta experiencia innovadora; a quienes agradecemos sinceramente su esfuerzo y participación.

A finales de 2009 tendremos los primeros resultados de la evaluación realizada a los alumnos de los tres centros experimentales en Cantabria. Nos ayudarán a reflexionar, adaptar y ampliar nuestros programas y procesos para continuar con la labor educativa.

Durante los próximos años queremos incidir en algunos aspectos de especial relevancia en *Educación Responsable*:

- **Profesionales.**- Promover y ofrecer formación a los docentes -en los centros educativos-, y a los futuros docentes -desde la universidad-, tanto en el ámbito teórico como en la práctica necesaria -a nivel personal y profesional-, para facilitar el desarrollo de iniciativas y la utilización de recursos y estrategias educativas que promuevan el desarrollo emocional, cognitivo y social de los alumnos.

- **Familias.**- Ofrecer pautas, orientaciones e información a las familias que resulten útiles para comprender y ayudar a crecer a sus hijos autónomos, responsables y competentes en el ámbito académico, personal y en sus relaciones con los demás. Es importante conseguir la implicación de las familias en la vida escolar, promover la comunicación escuela, familia, y a la inversa, para transmitir un modelo coherente a los niños y jóvenes. Continuaremos con el desarrollo de *Espacios para Familias* dentro de los centros educativos y en la comunidad, en los que los adultos puedan iniciar su propio cambio y aprendizaje personal para después saber cómo trabajar con los niños.

- **Programas y recursos.**- desarrollo de programas y recursos educativos, válidos y facilitadores, adaptados e integrados según las características propias de los diferentes contextos escolares, sociales y culturales. Que sirvan para iniciar procesos de cambio educativo tanto en la escuela como en la familia y comunidad, ofreciendo siempre nuestra experiencia, apoyo, orientación y acompañamiento.

- **Evaluación.**- es uno de los grandes retos en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Necesitamos evaluar nuestra experiencia de forma constante y rigurosa, aunque resulte difícil, para poco a poco obtener resultados objetivos que muestren el impacto de las actuaciones desarrolladas. Además, trabajaremos en la creación de instrumentos de evaluación fiables y adaptados a la población.

- **Intercambio de experiencias.**- apoyaremos la puesta en común, el contacto, la reflexión y el intercambio de ideas y experiencias educativas significativas desarrolladas en el ámbito de la Educación Emocional y Social mediante una **Plataforma Internacional** en Internet <http://educacion.fundacionmbotin.org>.

La Fundación Marcelino Botín quiere apoyar, desarrollar e impulsar experiencias educativas que, en el conjunto de la sociedad, promuevan el desarrollo emocional y social de niños y jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, competentes, responsables y solidarios, mejorando su rendimiento académico y alcanzando mayores niveles de bienestar, equilibrio y felicidad. En definitiva, contribuyendo al progreso de la sociedad.

El proyecto de la diputación de Guipúzcoa es una experiencia muy ambiciosa que pretende no sólo cambiar la escuela, sino la comunidad construyendo y desarrollando la capacidad para gestionar de forma inteligente las emociones y las habilidades sociales de las personas

7 | Guipúzcoa: Un programa para el aprendizaje emocional y social

La Diputación Foral de Guipúzcoa inició en el año 2004 un programa para el Aprendizaje emocional y social para lograr una sociedad basada en el conocimiento, la innovación y las personas dentro de su plan “Gipuzkoa innovadora”. Este plan se está aplicando en diferentes contextos (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos) con la finalidad última de lograr una “sociedad emocionalmente inteligente” (Guridi y Amondarain, 2007). En este programa cabe diferenciar dos tipos de actuaciones:

- Los programas de sensibilización y formación en IE y
- la evaluación de necesidades formativas en IE.

7.1 | Programa de sensibilización y formación en IE.

7.1.1 | Ámbito Educativo: Escuelas.

Desde enero de 2005 hasta abril de 2007 han tomado parte en el Programa 106 centros educativos localizados en 39 municipios, lo que supone el 26,43% del total de centros docentes no universitarios que existen en Guipúzcoa. En cuanto al número total de personas del ámbito educativo que han participado en este programa, los datos disponibles indican que han sido 1.173 personas, 1.111 profesores (lo que supone el 12,19% del to-

tal del profesorado de Guipúzcoa); y 62 directores de Centros Educativos.

Descripción del programa: El programa tiene como principal colectivo destinatario el profesorado de las diferentes etapas educativas y personal directivo de Centros Educativos. Comenzó a implementarse en enero de 2005 y está estructurado en 6 itinerarios formativos y 4 niveles formativos en cada uno de ellos. A) El primer nivel presupone que es la primera aproximación de la persona a esta materia. Se trata de una formación básica que tiene una duración de 20 horas. B) El segundo nivel supone un entrenamiento proactivo y operativo en el desarrollo de competencias emocionales que engloban el ámbito personal y profesional. Su duración es de 30 horas. C) El tercer nivel está orientado al aprendizaje de metodología de Programas y herramientas que permiten ayudar al alumnado a desarrollar su Inteligencia Emocional. En el caso del personal directivo se centra sobre todo en la adquisición de habilidades de liderazgo emocional; mientras que en el profesorado de las distintas etapas educativas el programa está más orientado a las tutorías. Tiene una duración de 15 horas. D) El nivel de Persona Experta en Educación Emocional es un Programa orientado a entrenar al profesorado que desee dedicarse principalmente a la Educación Emocional. Su duración es de 50 horas.

El efecto de la formación de los profesores en sus escuelas y alumnos ha sido evaluado

con un diseño pretest-intervención-postest y los resultados serán publicados en el presente año 2008.

7.1.2 | **Ámbito Educativo: Familias.**

Desde enero de 2005 hasta abril de 2007 han tomado parte en el Programa 8 Centros, 477 personas de las cuales 392 (82,2%) son madres y 85 (17,8%) son padres.

Descripción del programa: La duración del Programa dirigido a las familias es de 18 horas, distribuidas en 6 sesiones de 3 horas. La primera sesión es introductoria y pretende ayudar a las familias a entender el significado y la importancia de las emociones en la vida. Cada una de otras cinco sesiones está dirigida a trabajar estas 5 competencias: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades socio-emocionales, Habilidades de vida y bienestar.

7.2 | **Evaluación de necesidades formativas en IE.**

7.2.1 | **Ámbito Organizacional.**

En el año 2007 se realizó un análisis detallado de las necesidades de formación en competencias socio-emocionales de 5 empresas de Gipuzkoa. Un total de 5 gerentes y 91 trabajadores participan en una metodología cualitativa (e.g., focus group, entrevistas) y cuantitativa (cumplimentación de cuestionarios). Los resultados se publicarán en 2008.

7.2.2 | **Ámbito Socio-Comunitario.**

En el año 2007, 12 de los colectivos (136 personas, el 67,7% (n=92) son mujeres y el 32,3% (n=44) son hombres) participan en una evaluación de necesidades socio-emocionales asociadas al trabajo que desempeñan. Estos colectivos, a su vez, han sido organizados en tres grupos atendiendo al objeto de su trabajo u ocupación, y al colectivo de personas a quienes dirigen su intervención:

A | Colectivos socio-comunitarios cuyo trabajo se desempeña en relación con personas en riesgo o situación de exclusión social:

- Técnicos de Servicios Sociales y de Educación de calle.
- Profesionales de Inserción Social y Socio-laboral.
- Técnicos de Orientación e Intermediación laboral.
- Profesorado de Centros de Iniciación profesional.
- Profesorado de Formación Ocupacional de entidades privadas.

B | Colectivos socio-comunitarios cuyo trabajo se desempeña en relación con niños, y jóvenes en general:

- Técnicos de Infancia y Juventud.
- Entrenadores de deporte y monitores de grupos de tiempo libre.
- Profesorado de 0 a 3 años.
- Madres y Padres asociados.

C | Colectivos socio-comunitarios profesionalizados o no, cuyo trabajo se desempeña en relación a personas dependientes por edad o enfermedad:

- Cuidadoras profesionalizadas de los servicios de Ayuda a Domicilio y Centro de día.
- Cuidadoras no profesionalizadas.

7.3 | **Conclusión**

El proyecto de la diputación de Guipúzcoa es una experiencia muy ambiciosa que pretende no sólo cambiar la escuela, sino la comunidad construyendo y desarrollando la capacidad para gestionar de forma inteligente las emociones y las habilidades sociales de las personas que viven en este territorio. No obstante, en este momento su mayor grado de aplicación se ha producido en el ámbito educativo. Los resultados de los efectos de la formación

en IE tanto en profesores como en alumnos que serán publicados este año, nos darán una información muy valiosa sobre el alcance y los límites de este tipo de experiencias educativas para el diseño de nuevos proyectos de intervención en educación emocional y social.

8. Cataluña: El grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP).

El GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) es un grupo de investigación multidisciplinar ubicado en Cataluña y coordinado por el profesor Rafael Bisquerra que desde 1997 investiga sobre orientación psicopedagógica. En la actualidad, el GROP centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la Educación Emocional. Las publicaciones sobre programas de intervención en Educación Emocional son amplias e, incluso, algunos de los programas han sido aplicados fuera de Cataluña (Bisquerra, 2000; Muñoz y Bisquerra, 2006; Soldevila, 2007; Soldevila, Filella y Agulló, 2007).

De las experiencias que han sido llevadas a cabo por el GROP vamos a describir la experiencia relacionada con la formación del profesorado en educación emocional en la provincia de Lérida por las profesoras Anna Soldevila, Gemma Filella, M^a Jesús Agulló y Ramona Ribes (ver Soldevila, Filella y Agulló, 2007).

8.1 | Una experiencia de formación al profesorado en educación emocional

8.1.1 | Descripción del proyecto

El objetivo general del proyecto fue potenciar el desarrollo personal y profesional a nivel emocional del profesorado en tanto que son personas en proceso de crecimiento y educadores de las emociones de sus alumnos.

En este proyecto la formación al profesorado en educación emocional se realizó bajo la modalidad de asesoramiento por parte de un equipo de psicólogos y psicopedagogos. De todas las posibilidades de asesoramiento se

Fases del asesoramiento		Tareas
1	Fase de contacto inicial o de entrada	Compromiso de trabajo conjunto Sentar las bases para desarrollar una relación empática con el grupo de profesionales
2	Identificación y formulación del problema	Evaluación inicial Planificación de los contenidos Establecimiento de los objetivos Aplicación y seguimiento de las actividades de educación emocional a los alumnos del centro por parte de cada profesor-tutor
3	Planteamiento de soluciones y planificación de la acción (asesor-maestros)	Formación teórico-práctica de cada bloque de contenidos del programa de educación emocional y su evaluación Trabajo en pequeño grupo (maestros) por etapas (de infantil y primaria) para planificar la intervención educativa
4	Implementación del plan de acción	Se desarrolla en tres momentos: A Sesión de formación teórico-práctica con los asesores B Aplicación del programa de Educación Emocional al grupo clase durante la hora semanal dedicada a la tutoría grupal. C Sesiones de trabajo en grupo por parte de los maestros, por ciclos o etapas educativas, para preparar las estrategias metodológicas necesarias para la aplicación del programa.
5	Diseño de la evaluación	Tres instrumentos (de elaboración propia): A Cuestionario pretest y postest de contenidos en educación emocional. B Ficha de observación de las sesiones C Cuestionario de expectativas del asesoramiento

Figura 10

Contenidos	Duración
1. Emoción y educación: concepto de emoción, concepto de educación emocional, tipos de emociones, bienestar subjetivo, salud, motivación.	5 horas
2. Educación emocional: antecedentes, teorías, objetivos, estrategias de intervención.	5 horas
3. Contenidos de la educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida.	10 horas
4. La educación emocional en la educación primaria.	30 horas
5. El asesoramiento en educación emocional.	10 horas

Figura 11

escogió el modelo de consulta colaborativa. Este modelo se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente.

Los asesoramientos han sido llevados a cabo durante ocho años con un total de 18 actuaciones en distintos tipos de centros: centros escolares de infantil y primaria, zona Escolar Rural, institutos de Enseñanza Secundaria, centros de Acción Educativa Preferente y centros de Formación Ocupacional. La muestra final de profesores que participó en el proyecto fue de 469.

Los contenidos que se desarrollaron durante el asesoramiento se muestran en la Figura 11.

8.1.2 | Resultados obtenidos

Para analizar los efectos de la formación en Educación Emocional de los profesores se aplicó un cuestionario de sus conocimientos en el ámbito de Educación Emocional como medida pretest y postest. El cuestionario estaba formado por 9 preguntas como indicadores básicos de la formación en Educación Emocional: concepto de emoción, educación emocional, conciencia emocional, regulación emocional, habilidades sociales y habilidades de vida.

En la figura 12 se muestran los porcentajes de mejora en los conocimientos previos

de los docentes en educación emocional. Los resultados indican que en todas las dimensiones los profesores mejoraron sus conocimientos sobre educación emocional entre un 16 y un 19%.

Adicionalmente, los profesores fueron evaluados con dos instrumentos:

A | Una ficha de observación de cada una de las sesiones del asesoramiento, para registrar el clima grupal y valoración general durante el proceso. Como indicadores se seleccionaron: asistencia, nivel de participación (número de dudas y aportaciones) y cumplimiento de la tarea encomendada.

B | Un cuestionario anónimo sobre el cumplimiento de las expectativas del asesoramiento y los aspectos que se podrían mejorar, una vez se han realizado la mitad de las sesiones del asesoramiento.

No obstante, los resultados obtenidos con estos dos instrumentos aún no están disponibles.

8.1.3 | Conclusión

Desde la perspectiva de este proyecto, el asesoramiento se da por finalizado cuando se ha cumplido el plan de trabajo acordado. Por un lado, el equipo de profesores se ha formado en educación emocional para la aplicación de un programa de intervención y, por otro lado, el asesor se beneficia de los

Ítems	Porcentaje de mejora
Concepto de <i>conciencia emocional</i>	15,80%
Concepto de <i>regulación emocional</i>	18,30%
Estrategias de <i>regulación emocional</i>	18,57%
Estrategias de <i>regulación apropiadas que utilizan</i>	17,86%
Respuesta <i>asertiva ante una situación dada</i>	18,95%

Figura 12

resultados obtenidos a partir de la práctica educativa diaria recogiendo las aportaciones de los profesores sobre la mejora del programa de intervención en Educación Emocional inicialmente propuesto. De esta manera, se concibe cerrado el proceso de asesoramiento desde la colaboración: la vinculación de un proceso de investigación e innovación educativa con el resultante final del desarrollo profesional de todo el grupo implicado. Es decir, se trabaja por medio de una metodología de investigación-acción, en la que el profesorado participa en la innovación y la investigación se acerca a la realidad educativa.

9 | Proyecto INTEMO

El “Programa Intemo” está basado en el modelo de Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997). La IE implica un conjunto de habilidades que

pueden ser aprendidas y mejoradas a través de la educación. El “Programa Intemo”, un proyecto de educación emocional financiado por la delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, está dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años pertenecientes a diferentes Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. El objetivo principal de la intervención es dotar a los alumnos de habilidades emocionales y analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas, así como sobre variables psicosociales tales como la autoestima, la adaptación personal, la inadaptación escolar o el desajuste emocional. Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia centrada en el uso adecuado de las emociones para que la persona pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al entorno que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas (Mayer y Salovey, 1997). (Figura 13)

Estas habilidades emocionales están a su vez interrelacionadas y permiten a la persona procesar la información emocional de forma completa. Lo más relevante es que estas habilidades pueden desarrollarse a través del

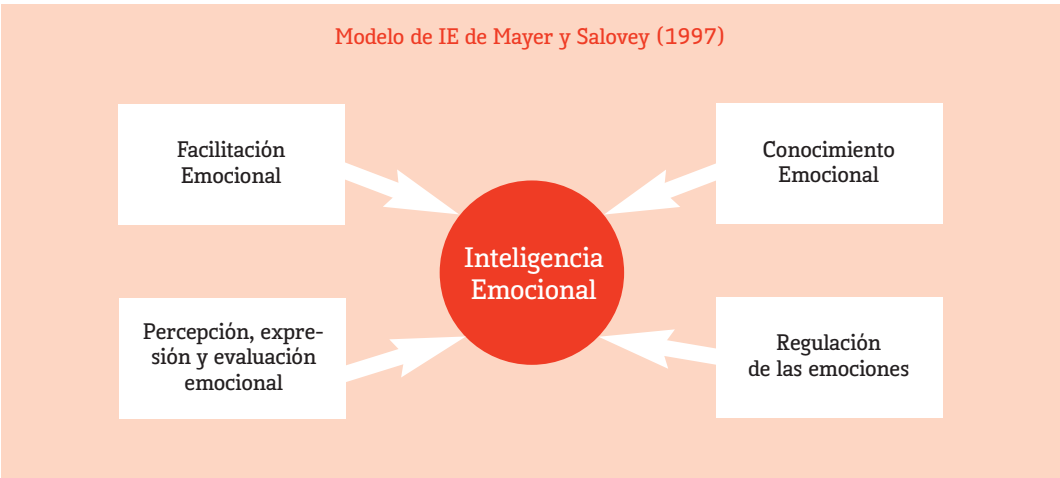


Figura 13

aprendizaje y la experiencia, y son susceptibles de ser educadas (Maurer y Brackett, 2004). La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria del entrenamiento, la práctica y su perfeccionamiento.

El “Programa Interno” se ha llevado a cabo en 10 sesiones durante una hora a la semana, dirigidas por profesionales externos (psicólogos), en diferentes colegios de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga durante tres años, participando cerca de 2000 alumnos en él (Ruiz-Aranda, Cabello, Fernández-Berrocal, Salguero y Extremera, 2007). Presentaremos algunas de las actividades realizadas en este programa siguiendo el esquema previamente presentado en la Figura 2.

Percepción Emocional

El primer paso para desarrollar las habilidades de IE es ampliar la conciencia de nuestros propios sentimientos. Esto implica aprender a leer nuestras emociones. Reconocer nuestros estados emocionales es el primer paso para predecir nuestras acciones y nuestros pensamientos. Una de las tareas para trabajar en el aula esta destreza es realizar un diario emocional. Para esto, se distribuye a los alumnos por parejas dentro de cada clase. Cada pareja debe observarse mutuamente durante toda una semana en diferentes lugares (recreo, en clase, a la salida,...). Cada alumno tiene su hoja de registro para poder realizar las anotaciones. En ella escribirá cómo cree que se siente cada día su compañero y él mismo y por qué cree que se han sentido así. Otra tarea es presentarle a los alumnos fotografías de personas que se encuentran interactuando. Los alumnos deben averiguar qué emoción están sintiendo cada uno de los personajes de la fotografía. También se pueden utilizar situaciones de la vida real o escenas de películas (ver Figura 14).

Asimilación Emocional

Esta habilidad se refiere a los eventos emo-



Qué están sintiendo?		
	Personaje A	Personaje B
Fotografía 1		

Figura 14. Fotograma de película y registro de emociones

cionales que ayudan al procesamiento intelectual, es decir, a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información.

Para trabajar esta habilidad podemos proponerles a los alumnos el siguiente ejercicio. En un primer momento, para conocer el estado emocional de cada uno, los alumnos se situaran en un “termómetro emocional” en función de cómo sean sus emociones en ese momento. Después realizarán una tarea de creatividad. A continuación, intentaremos que los alumnos, compartiendo sus experiencias con todo el grupo piensen sobre la influencia diaria de las emociones sobre su pensamiento. Es importante comprender que diferentes estados emocionales van a favorecer la realización de diferentes tareas. En esta actividad, será importante señalar a los alumnos cómo, por ejemplo, la alegría va a facilitarnos la realización de tareas donde es necesaria la creatividad, aportar soluciones innovadoras y pensar de una manera más flexible. En cambio, el miedo o la ansiedad van a focalizar nuestro campo atencional (e.g., en el estímulo o la persona amenazante).

Comprensión de las emociones

Esta habilidad hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional.

Para trabajar esta habilidad podemos emplear el “dominó emocional”. En cada ficha de este dominó aparece el nombre de dos estados emocionales diferentes. Cada jugador deberá unir aquellas fichas que se refieren a una misma emoción. De este modo, aprenderán diferentes etiquetas emocionales así como la relación que existe entre las diferentes emociones (ver Figura 15).



Figura 15. Dominó emocional

Si nuestro propósito es comprender los sentimientos de los demás, entonces debemos empezar por comprendernos a nosotros mismos. Debemos conocer cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan esas emociones, cómo nos afectan y qué reacciones nos provocan. A través del *role-playing* (juego de roles) podemos representar en clase diferentes situaciones de su vida cotidiana (e.g., conflictos familiares o en su grupo de amigos). Tras la representación de estas situaciones abrimos el diálogo a través de preguntas del tipo ¿cómo crees que se sienten las personas representa-

das?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué hacen?, ¿por qué crees que se sienten así?

Regulación de las emociones

La última rama del modelo hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad. Supone la habilidad para manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, y utilizar la información que nos proporcionan las emociones en función de su utilidad sin reprimir o exagerar la información que conllevan.

En clase, surgen muchas situaciones donde podemos trabajar la capacidad de manejo o regulación emocional (e.g., nerviosismo ante un examen o miedo a hablar en público). Con todo, podemos proponer la siguiente actividad. En clase, dividimos a los alumnos en grupos de trabajo. Todos deberán realizar la tarea que propongamos, por ejemplo, componer un poema. En cada grupo habrá una persona que deberá generar emociones determinadas en su equipo mientras realizan la tarea. De este modo, el alumno tendrá que poner en marcha todas sus destrezas emocionales para manejar las emociones de sus compañeros y tener en cuenta de qué manera va a influirles las diferentes emociones en la realización de la tarea propuesta.

9.1.1 | Los efectos de la IE sobre el consumo de drogas

Los primeros resultados de este estudio han mostrado que los adolescentes con más IE consumen menos drogas tanto legales como ilegales. En concreto, los estudiantes de entre 13 y 16 años con más IE consumen significativamente menos tabaco, alcohol, tranquilizantes y cannabis.

Los resultados con respecto a los efectos a medio y largo plazo del programa INTEMO estarán disponibles a finales de 2008.

Aprender a ser una persona con inteligencia emocional depende directamente de la práctica y el perfeccionamiento de las habilidades emocionales y sociales en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Es necesario un impulso riguroso y sostenido mediante organizaciones tanto públicas como privadas que consoliden este aprendizaje, al igual que está ocurriendo en otros países de nuestro entorno

10 | Conclusión

La sociedad del siglo XXI ha descubierto la importancia y relevancia de las emociones en todos los ámbitos de la vida cotidiana, desde lo individual a lo colectivo, pasando por lo personal y lo profesional. Nuestro país ha conectado con esta inquietud global y ha girado con acierto su atención hacia la educación de los sentimientos en la escuela.

La mayoría de los educadores considera la educación de las emociones como una dimensión indispensable para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. Al igual que no esperamos que nuestros hijos sepan chino, si no lo aprenden, tampoco debemos esperar que, por ejemplo, sepan regular su comportamiento si no se les enseña. No obstante, hay muchas formas de llevarlo a cabo y, desde nuestro punto de vista, es muy importante educar a los niños y a los adolescentes con programas de Educación Emocional cuya eficacia esté lo suficientemente comprobada en diferentes contextos educativos y en los que es necesario que los investigadores, familias y docentes trabajen conjuntamente.

Otro punto importante es que la educación emocional no puede ser sólo teórica, una tentación constante de nuestro sistema escolar. Aprender a ser una persona con IE depende directamente del entrenamiento, la práctica y el perfeccionamiento de las habilidades emo-

cionales y sociales en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

En España, el interés por la educación de las emociones va en aumento y el grado de concienciación social sobre el tema es notable. No obstante, es necesario un impulso riguroso y sostenido mediante organizaciones tanto públicas como privadas que lo consoliden, al igual que está ocurriendo en otros países de nuestro entorno, para que no se convierta en una moda fugaz y pasajera.

Para ello, los programas de educación emocional que se apliquen en las escuelas deben tener un marco científico que permita a los educadores responder a preguntas tan básicas como: qué habilidades estoy educando, por qué, cómo sé que están mejorando mis alumnos y hasta dónde pueden llegar.

En este sentido, las experiencias educativas realizadas en España que hemos descrito en este capítulo están centradas primordialmente en el profesorado y en sus efectos directos e indirectos sobre sus alumnos. Un análisis detallado de los resultados de estos proyectos educativos puede ayudarnos a clarificar si este enfoque es suficiente para observar cambios sustanciales en los alumnos y en la escuela o si será necesario un enfoque más holístico que implique también a los padres y a la comunidad.

La atención y el interés por las emociones y los sentimientos son, por fortuna, parte del espíritu de nuestro tiempo. Aprender a conocerlas y educar nuestro corazón con inteligencia es un reto para todos, un desafío que marcará la diferencia entre que vivamos en el mejor o el peor de los tiempos posibles.

Nota del autor

Agradezco sinceramente el apoyo de la Fundación Marcelino Botín a este trabajo y los comentarios realizados a las versiones previas de este manuscrito a Rosario Cabello, Raquel Palomera, Elsa Punset, Desiree Ruiz y Fátima Sánchez. Así como, la valiosa información facilitada con respecto a los diferentes programas educativos descritos en este informe por los profesores Aitor Aritzeta, Gemma Fillella y Anna Soldevila.

El texto de la experiencia en Cantabria *Educación Responsable* ha sido elaborado por la Fundación Marcelino Botín. Para más información, puede contactar con Fátima Sánchez, directora del Programa de Educación de la Fundación Marcelino Botín (fsanchez@fundacionmbotin.org).

Dirigir correspondencia a Dr. Pablo Fernández Berrocal, Universidad de Málaga, Facultad de Psicología, Campus de Teatinos S/N (29071). Málaga. Telf. 952-131086. Fax: 952-132631. Email: berrocal@uma.es

Bibliografía

- Avia, M^a D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza editorial
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bowlby, J. (1976a). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1976b). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro
- Colom, R., Lluís-Fontb, J.M., y Andrés-Pueyo, A. (2005). The generational intelligence gains are caused by decreasing variance in the lower half of the distribution: Supporting evidence for the nutrition hypothesis. *Intelligence*, 33, 83-91
- Díaz-Aguado M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice Hall
- Eurostat, 2007 http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations. What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191
- Flynn, J. R. (2007). *What is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gardner, H. (1983/ 1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Green Paper on Mental Health, Annex 2 http://europa.eu.int/comm/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_en.pdf
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339
- Guridi, J.R. y Amondarain, J. (2007). Guipúzcoa: una apuesta por una sociedad emocionalmente inteligente. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfiko

- Instituto Nacional de Estadística (2007). *INEbase*. Obtenido en <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>
- Lopes, P., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press
- López, F., Etxebarria, Y., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Eds.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton: Van Nostrand
- Maslow, A. (1973/ 1979). *El hombre auto-realizado*. Barcelona: Kairos
- Maurer, M. y Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007a). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Centro de Publicaciones
- Ministerio Sanidad y Consumo (2007b). *Informe de la encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (Estudes) 2006-2007*. Madrid: MSC
- Monjas M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE
- Muñoz, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 401-412
- Nicolau, R. (2005). Población, salud y actividad. En A. Carreras y X. Tafunell (coordinadores). Vol. 1: *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*. Bilbao: Fundación BBVA
- Pelechano, V. (1984); Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 393-420
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales. Teoría mínima y Programas de Intervención*. Valencia: Promolibro
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Goston: Houghton Mifflin
- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, D., Fernández-Berrocal, P., Salguero, J.M. y Extremera, N. (2007). Mejora de la Inteligencia Emocional y su influencia sobre variables psi-

- cosociales en adolescents. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B
- Soldevila, A. (2007). Emociónate: programa de educación emocional para personas mayores. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico
- Soldevila, A., Filella, G., Agulló, M.J. (2007). Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico
- Special Eurobarometer n°248. Mental Well-being
- Sternberg, R. (1997), *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994): *Programa de desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación
- UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos, Innocenti Report Card*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF
- Weissberg, R. P., O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 86-97
- Wittchen, H.U. y Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental disorders in Europe: a critical review and appraisal of 27 studies. *European Neuropsychopharmacology*, 15, 357-376
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., y Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press



Estados Unidos



El Aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América

Linda Lantieri

Resumen

Este informe resume el camino emprendido en Estados Unidos de América durante las últimas décadas para implementar programas de calidad de aprendizaje social y emocional (en inglés se utiliza el acrónimo SEL, o *Social and Emocional Learning*), como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil (*kindergarten*) hasta el 12° curso (17-18 años). Describiré desafíos y barreras en el aprendizaje de los niños estadounidenses en la actualidad en comparación con el pasado y por qué se está adoptando el aprendizaje social y emocional. Examinaremos las tendencias en la educación americana que han moldeado la política durante las últimas décadas y que han sentado las bases de este movimiento, así como la fundación de la organización llamada *Collaborative for Social, Emotional, and Academic Learning* (CASEL). Finalmente, analizaremos las implicaciones del aprendizaje social y emocional cuando un estado, un distrito escolar y una escuela individual se comprometen en el desarrollo de esta agenda.

Además, se estudiarán tres áreas de manera exhaustiva: el estado de Illinois, que fue el primer estado en adoptar una política para la incorporación del aprendizaje social y emocional en sus programas educacionales; el Distrito Escolar de Anchorage, en Alaska, que ha actualizado un modelo de aprendizaje social y emocional como parte básica de la misión de su distrito durante cerca de dos décadas; y la Escuela Pública 24 en la ciudad de Nueva York- una de las numerosas escuelas de Estados Unidos que han incorporado el aprendizaje social y emocional en todos los aspectos de su currículo y clima escolar.

El informe concluirá con algunas reflexiones acerca de los pasos que es necesario adoptar en Estados Unidos para convertir la educación emocional y social en un concepto respetado y aceptado de cara a la educación de los niños estadounidenses.

Linda Lantieri, M.A., recibió una beca Fulbright y es una destacada conferenciante, escritora y experta internacional en aprendizaje social y emocional, resolución de conflictos, relaciones intergrupales e intervención en tiempos de crisis. Es la cofundadora del programa RCCP (Resolución Creativa de Conflictos), que se aplica en 400 escuelas en 15 distritos escolares estadounidenses y en experiencias piloto en Brasil y en Puerto Rico. Linda es además uno de los miembros fundadores del *Collaborative for Academic, Social and Emocional Learning* (CASEL), ubicado en la Universidad de Illinois en Chicago. La misión de Casel es ayudar a que el aprendizaje social y emocional sea una parte esencial de la educación en todo en mundo y en todas las etapas educativas.

Sabemos demasiado bien lo que implica la rapidez intelectual- “ser listo” –en los niños cuando carecen de capacidades sociales. Implica posiblemente estar obsesionado con el éxito y el estatus social de uno mismo, y permanecer indiferente frente a los problemas de los demás. Puede describir a jóvenes incapaces de conservar un empleo porque no saben llevarse bien con sus compañeros; o desplegar un conjunto de conductas autodestructivas porque uno no es capaz de comunicar su dolor, su pena y su confusión a nadie.

Documento Elaborado por la Comisión de Educación de los Estados Unidos de América.

I. Introducción

Los niños y los jóvenes de todo el mundo están siendo educados en un período extraordinario en la historia de la humanidad. La sociedad y las experiencias vitales que atraviesan los niños han cambiado dramáticamente a lo largo del último siglo. Hoy en día,

tanto de lo que ocurre en China como en el estado de Michigan. Y cada vez más, el mercado global exige la capacidad de dirimir diferencias, de trabajar eficazmente en equipo y de mantener buenas relaciones con los demás, a pesar de las barreras culturales e idiomáticas. A medida que nuestro planeta se hace más pequeño, los problemas resultantes del medio ambiente, de la salud, de la disparidad económica, de las armas nucleares, de las guerras y del terrorismo tienen efectos más importantes e interrelacionados entre sí. Esencialmente, los niños que crecen en Estados Unidos no sólo heredarán en un futuro los problemas del mundo, sino que ya se ven afectados por ellos a medida que crecen.

Es precisamente con este telón de fondo como el ámbito educativo estadounidense, y el de otros lugares del mundo, ha asignado una importancia cada vez mayor a las competencias académicas, particularmente a la lectura y a las matemáticas, evaluadas y medidas según estándares y puntuaciones de pruebas predefinidas. Es en este momento histórico, precisamente cuando la gente joven necesitaría adquirir un conjunto más amplio de com-

Los niños y los jóvenes de todo el mundo están siendo educados en un período extraordinario en la historia de la humanidad. La sociedad y las experiencias vitales que atraviesan los niños han cambiado dramáticamente a lo largo del último siglo. Y cada vez más, el mercado global exige la capacidad de dirimir diferencias, trabajar eficazmente en equipo y mantener buenas relaciones con los demás, a pesar de las barreras culturales e idiomáticas

noticias del mundo entero recorren el planeta en tan sólo instantes. A través de los diferentes medios de comunicación y de la tecnología, un estudiante típico estadounidense tiene acceso inmediato a noticias y a personas de todo el mundo. La economía del país depende

petencias y habilidades para salir airoso de los retos de sus vidas diarias y marcar el camino hacia este futuro complejo e incierto, cuando una visión estrecha e inadecuada de la educación se imparte a tantos niños en todo el mundo. Afortunadamente, existen indicios

Es en este momento histórico, precisamente cuando la gente joven necesitaría adquirir un conjunto más amplio de competencias y habilidades para salir airoso de los retos de sus vidas diarias y marcar el camino hacia este futuro complejo e incierto, cuando una visión estrecha e inadecuada de la educación se imparte a tantos niños en todo el mundo

que revelan los cambios venideros, una nueva manera de pensar sobre lo que significa ser una persona educada. Este nuevo punto de vista educativo reconoce que es esencial que alimentemos los corazones y los espíritus de los jóvenes, al tiempo que sus mentes.

En Estados Unidos está surgiendo una fuerte demanda por parte de la sociedad civil para que las escuelas implementen modelos educativos eficaces que promuevan no sólo el éxito académico, sino que además mejoren la salud y prevengan problemas de conducta. En 2007, un conjunto de votantes registrados en Estados Unidos, afiliado al programa de Asociación para las Capacidades del Siglo XXI, informaron de que el 66% de ellos opinaba que los alumnos necesitan adquirir un conjunto más amplio de competencias, más allá de la lectura, la escritura y las matemáticas. El 80% indicó que las competencias que los alumnos necesitan actualmente de cara a los trabajos del siglo XXI son muy diferentes a las requeridas hace tan sólo 20 años.¹

Actualmente existen cada vez más ejemplos en Estados Unidos de escuelas que están prestando una atención especial al aprendizaje social y emocional de los niños, como parte básica de su cultura, estructura, pedagogía y currículo escolar. Imaginemos una escuela donde:

- La singularidad, la diversidad y el valor inherente de cada individuo se respeta, y donde la educación integral del niño sea la base de un proceso de aprendizaje que dure toda la vida.
- Los alumnos reconozcan y gestionen sus emociones, resuelvan sus propios conflictos en el patio y se sientan lo suficientemente seguros como para hablar abiertamente de sus preocupaciones con los profesores y compañeros, adoptando roles activos en la mejora y el día a día de la escuela.
- El personal docente de la escuela se preocupe por proporcionar a los alumnos las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a los “exámenes de la vida”, en vez de proponer que la experiencia escolar de los estudiantes se reduzca a una “vida de exámenes”.
- El director de la escuela cambie la visión centralizada de poder por otra que ayude a las personas y a los grupos a auto-organizarse y trabajar de forma cooperativa de cara a la resolución de los problemas.
- El espíritu escolar se desarrolle tanto en base a la colaboración, la co-

nexión y ejercicios atractivos en las aulas, como a la excitación generada al ganar un partido de fútbol.

- Un programa de aprendizaje social y emocional coordinado, bien planificado y basado en datos objetivos, sea considerado no como una elección que excluye la capacidad académica del estudiante, sino como una elección que fortalece ambas opciones.

La escuela ideal aquí descrita no está fuera de nuestro alcance. Por el contrario, se está convirtiendo cada vez más en la norma y no en la excepción de la educación americana. Miles de escuelas en Estados Unidos- según los últimos datos, el 59% tienen alguna práctica de aprendizaje social y emocional en sus currículos en distintos momentos del aprendizaje general² y están adoptando programas de aprendizaje social y emocional basados en datos científicos, en un contexto escolar, familiar y comunitario sólido y seguro, en el que los niños se sienten valorados, respetados, unidos y comprometidos con su aprendizaje. ¿Por qué son cada vez más los sistemas escolares en Estados Unidos que han adoptado esta visión educativa de conjunto? ¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos y qué debemos hacer para continuar impulsando esta visión educativa?

Este informe resume el viaje que ha emprendido Estados Unidos durante las últimas décadas para implementar programas de aprendizaje social y emocional (en inglés, utilizamos el acrónimo SEL) de calidad, como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil (kindergarten) hasta el 12º curso (17-18 años).

Analizaremos las siguientes cuestiones:

- Los desafíos y barreras del aprendizaje para los niños estadounidenses

en la actualidad en comparación con el pasado y por qué se está adoptando el aprendizaje social y emocional.

- Las tendencias en la educación americana que han moldeado la política durante las últimas décadas y que han sentado las bases de este movimiento, así como la fundación del llamado *Collaborative for Social, Emotional, and Academic Learning* (CASEL).

- Las implicaciones del aprendizaje social y emocional cuando un estado, un distrito escolar y una escuela individual se comprometen en el desarrollo de esta agenda. Estudiaremos con más detalle:

A | El estado de Illinois, que ha sido el primero en adoptar una política global para la incorporación del aprendizaje social y emocional en su programa educativo.

B | El Distrito Escolar de Anchorage, en Alaska, que ha implementado un modelo de educación social y emocional como parte integral y básica de la misión educativa de su distrito durante casi dos décadas.

C | La escuela pública 24 en New York City- una de las muchas en Estados Unidos que han incorporado el modelo de aprendizaje social y emocional en todos los aspectos de su currículo y de su clima escolar.

El informe concluye con algunas reflexiones acerca de los pasos que se deben adoptar en Estados Unidos para asentar el aprendizaje emocional como concepto y modelo reconocido y aceptado para educar a los niños estadounidenses.

II. Una mirada a las tendencias en la educación norteamericana y por qué la educación social y emocional es determinante

A | Descripción del sistema educativo en Estados Unidos

El sistema educativo estadounidense es complejo, multi-dimensional y uno de los más grandes del mundo. A medida que aumenta la población de Estados Unidos, también lo hace el número de alumnos en todos los niveles de la educación pública y privada. El país se divide en más de 15.000 distritos escolares, gestionados independientemente y dirigidos por superintendentes; y por más de 80.000 escuelas individuales encabezadas por sus respectivos directores.³

La estructura directiva del sistema educativo de Estados Unidos se compone de todos los distritos escolares que disponen de un consejo local. Cada uno de los 50 estados cuenta con un delegado escolar estatal, encargado, un director y una asamblea legislativa estatal. Existen seis organismos regionales y un Ministerio de Educación con funciones en todo el país, que está a cargo de las iniciativas nacionales, que incluyen la financiación y otras cuestiones relacionadas con estándares de satisfacción.⁴ Entre los diferentes estados existen enormes diferencias en términos de raza/origen étnico, riqueza, religión, edad y densidad. Aunque el gobierno nacional contribuye únicamente con el 10% de la financiación educativa estatal total, es responsable de establecer cerca del 90% de las normas.⁵

Existen alrededor de 54.000 escuelas elementales, que habitualmente cubren desde el pre- jardín de infancia (4 años) hasta el 5º curso (10 años), y 18.000 escuelas de enseñanza secundaria, que a veces se componen de escuelas de enseñanza intermedia (6º 8º cursos, de los 11 a los 13 años) e institutos (9º 12º cursos, de los 14 a los 18 años). Existen diferentes formas en la ma-

nera en que se dividen los doce años de escolarización dependiendo de los niños que viven en cada vecindario. El pre-jardín de infancia (4 años) y el jardín de infancia (5 años) todavía no son obligatorios. Se espera que los niños asistan a la educación obligatoria gratuita a partir del 1er curso (6 años) hasta el 12º (17-18 años).⁶

Existen alrededor de 49 millones de alumnos que asisten a escuelas públicas y unos 6,1 millones que acuden a escuelas privadas/independientes, donde las familias han de pagar matrículas. Actualmente cerca de 1 millón de niños son escolarizados en sus hogares.⁷ El número de niños entre los 5 y 17 años que hablan un idioma diferente al inglés en sus hogares se ha duplicado ampliamente entre 1979 y 2005: actualmente uno de cada cinco niños en edad escolar habla un idioma diferente al inglés en su hogar.⁸ El 38% de los alumnos de las escuelas públicas pertenecen a minorías o son niños de color. No obstante sólo el 10% de los profesores de las escuelas secundarias, el 14% de los profesores elementales, 16% de los directores y el 4% de los superintendentes pertenecen a algún grupo étnico minoritario. El equipo de trabajo pedagógico está compuesto por 2,8 millones de profesores de escuelas públicas y cerca de 70.000 directores que son los encargados de las escuelas.⁹

En Estados Unidos, en 1900, únicamente cerca del 7% de los estadounidenses tenía un certificado de estudios de bachiller y aproximadamente el 75% vivía en el campo. Actualmente el 3% vive en el campo y cerca del 75% cuenta con un certificado de estudios de bachiller.¹⁰ A principios de siglo, la escuela pública tenía de promedio unos 40 alumnos y el tamaño de un distrito escolar medio equivalía a 120 estudiantes. Hoy en día, una escuela elemental cuenta de media con más de cuatrocientos estudiantes matriculados y un instituto típico tiene una población estudiantil de más de 2.000 alumnos. Entonces, las

Actualmente las escuelas se enfrentan a desafíos sin precedentes para educar a un cuerpo estudiantil cada vez más multicultural y multilingüe, y para tratar con las disparidades sociales y económicas que caracterizan a la sociedad norteamericana. Los profesores de jardín de infancia (5 años) comentan que alrededor del 20% de los niños que llegan a este curso no cuentan con las habilidades emocionales y sociales necesarias para ello

escuelas eran más homogéneas, desde el punto de vista económico, racial y étnico.¹¹

Actualmente las escuelas se enfrentan a desafíos sin precedentes para educar a un cuerpo estudiantil cada vez más multicultural y multilingüe, y para tratar con las disparidades sociales y económicas que caracterizan a la sociedad norteamericana. De las 301.139.947 personas que viven actualmente en Estados Unidos,¹² más de 40 millones cambian de lugar de residencia cada año con cerca de 7 millones de niños en edad escolar. No obstante, aún no disponemos de un sistema de seguimiento y control de los alumnos que se trasladan o cambian a otro estado.¹³

Los profesores de jardín de infancia (5 años) comentan que alrededor del 20% de los niños que llegan a este curso no cuentan con las habilidades sociales y emocionales necesarias para ello. Entre los niños de muy bajos ingresos, hasta el 30% corre el peligro de estar desprovisto de las habilidades necesarias¹⁴. Casi una tercera parte de los estudiantes hoy en día no se gradúan en el instituto al cabo de cuatro años de estudios. En 2003, el 88% de los asiáticos, el 85% de los blancos, el 80% de las personas de raza negra y el 57% de los hispanos obtenían un certificado de estudios de bachiller. Estados Unidos ocupa actualmente el décimo puesto en el

porcentaje de jóvenes que se gradúan en el instituto. Hace 30 años, ocupábamos el primero en esta clasificación¹⁵.

Al terminar el instituto existe la opción de trabajar o de realizar estudios de educación postsecundaria si la persona cuenta con un certificado de bachillerato. Algunos alumnos pueden ir a una institución técnica o vocacional. Existe la opción del instituto de enseñanza superior, que habitualmente dura dos años, también se pueden realizar estudios universitarios generales de cuatro años de duración o ingresar directamente en una universidad. El estudiante de estudios universitarios generales de cuatro años –tanto si asiste a una institución pública como privada– se graduará con una deuda media que asciende a 11.860,58 EUROS (\$18.000).¹⁶

B | Desafíos a los que se enfrentan los jóvenes estadounidenses – el aprendizaje social y emocional como solución.

Cuando éramos niños nuestra experiencia vital transcurría en un entorno que tenía poco que ver con el entorno en el que viven nuestros hijos. Actualmente el mundo incluye muchas fuentes de estrés, que ni siquiera existían cuando nosotros crecimos. Como profesora de escuela elemental durante la década de los años setenta y posteriormente como directora de escuelas de la ciudad de Nueva York, empecé a darme

cuenta de que el desarrollo social y emocional de los jóvenes parecía estar en un franco y serio declive. Me daba cuenta de que los niños dejaban la escuela siendo más agresivos, desobedientes, impulsivos, tristes y solitarios. De hecho el psicólogo Thomas Achenbach, de la Universidad de Vermont, confirmó mis observaciones. Su vanguardista estudio sobre miles de niños estadounidenses, realizado primero a mediados de la década de los años setenta y posteriormente a finales de la de los ochenta, demostraba que estas conclusiones eran correctas. Los niños

tudiantes entre los 12 y los 18 años de edad han declarado haber sido acosados en la escuela durante los últimos 6 meses.¹⁸

La encuesta sobre conducta de riesgo en los jóvenes (YRBS) de 2005 (la última disponible), ha revelado que un gran porcentaje de estudiantes de institutos estadounidenses abusan de sustancias, mantienen una conducta sexual de riesgo, muestran comportamientos violentos y presentan indicios preocupantes respecto a su salud mental. Por ejemplo, el 16,9% de los estudiantes de ins-

Existen desafíos sin precedentes que atentan contra el desarrollo seguro y saludable de los niños que crecen en la norteamérica actual. Las estadísticas nacionales ofrecen pistas acerca de estos retos: entre el 15% y el 22% de los jóvenes experimentan problemas sociales, emocionales y de salud mental que requieren tratamiento; entre el 25% y el 30% de los niños estadounidenses tienen problemas de adaptación escolar; y el 14% de los estudiantes entre los 12 y los 18 años de edad han declarado haber sido acosados en la escuela durante los últimos 6 meses

estadounidenses –desde los más pobres a los más acomodados– mostraban una menor habilidad en más de cuarenta indicadores diseñados para reflejar una amplia variedad de habilidades sociales y emocionales.¹⁷

Existen desafíos sin precedentes que atentan contra el desarrollo seguro y saludable de los niños que crecen en la norteamérica actual. Las estadísticas nacionales ofrecen pistas acerca de estos retos: entre el 15% y el 22% de los jóvenes experimentan problemas sociales, emocionales y de salud mental que requieren tratamiento; entre el 25% y el 30% de los niños estadounidenses tienen problemas de adaptación escolar; y el 14% de los es-

titutos han pensado en el suicidio; más del 40% han abusado del alcohol, cerca del 30% ha conducido coches con alguien que ha bebido en los 30 días anteriores a la realización de la encuesta; y casi el 20% ha llevado un arma durante el último mes.¹⁹

Pero las amenazas al aprendizaje también pueden encontrarse en el hogar. Hoy en día, los jóvenes disponen de un acceso ilimitado a los medios de comunicación a través de internet, de la televisión por cable y de la música; se les bombardea como nunca antes se había hecho con mensajes comerciales que promocionan el consumo desmedido y el glamour como camino hacia la felicidad. En la

Algunos estudios de investigación concluyen que los alumnos de escuelas que utilizan un currículo de aprendizaje social y emocional científicamente avalado, muestran mejoras significativas en sus actitudes hacia la escuela, en su comportamiento y en sus resultados académicos. Casi 30 estudios diferentes demuestran que los programas de aprendizaje social y emocional producen mejoras en los resultados académicos de los estudiantes—en promedio un 14% respecto a los alumnos que no reciben instrucción en capacidades sociales y emocionales. Además, el impacto de estos programas puede tener un efecto duradero en la vida de los jóvenes

actualidad es mucho menos probable que los jóvenes tengan un adulto a su lado durante las horas en las que están fuera de la escuela—entre otras razones, porque la participación de las madres en el mundo laboral ha aumentado del 10% en la década de los años cincuenta a más del 78% en 1999.²⁰ Desde 2004, más de la mitad de los niños estadounidenses crecen en un hogar que carece de la presencia del padre biológico.²¹

Según el informe de Indicadores de Seguridad y Crimen Escolar de 2006, elaborado por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación, el 27% de las escuelas ha denunciado diaria o semanalmente incidentes de acoso. En 2005, más de una cuarta parte de los estudiantes entre los 12 y 18 años de edad han declarado haber sido víctimas de acoso durante los últimos seis meses, el 58% de ellos una o dos veces por semana durante el mismo período de tiempo, el 25% una o dos veces al mes, el 11% una o dos veces por semana y el 8% casi todos los días.²²

Antaño, el paradigma dominante como respuesta a este declive de las capacidades sociales y emocionales de los niños estadouni-

denses se orientaba hacia la identificación de los factores de riesgo que provocaban las conductas antisociales. Existieron casi dos décadas de “guerras de prevención” basadas en la escuela, como por ejemplo la “guerra contra las drogas”. En las últimas dos décadas hemos presenciado un saludable cambio de paradigma. Los investigadores y profesionales están estudiando el concepto de resiliencia —la capacidad innata que todos tenemos para auto-corregirnos y prosperar a pesar de los desafíos de la vida—. Bonnie Bernard, un pionero en el campo de los modelos basados en la fortaleza, nos ha ayudado a estudiar la manera en que pueden desarrollarse las fortalezas y capacidades de los jóvenes para protegerles del peligro potencial que representan dichas circunstancias adversas.²³

A pesar, y tal vez debido a los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes, la evidencia sugiere que un componente crucial en el cumplimiento de los objetivos educativos de los niños desde un punto de vista académico y social es precisamente el aprendizaje social y emocional (Greenberg et al., 2003).²⁴ Algunos estudios de investigación concluyen que los alumnos de escuelas que utilizan un

Si el niño aprende a expresar sus emociones de forma constructiva y a establecer relaciones solícitas y respetuosas en las etapas más tempranas, hasta los ocho años de edad, será más probable que evite ámbitos de riesgo como la depresión, la violencia y otros serios problemas de salud mental a medida que crezca y se desarrolle

currículo de aprendizaje social y emocional científicamente avalado, muestran mejoras significativas en sus actitudes hacia la escuela, en su comportamiento y en sus resultados académicos. Casi 30 estudios diferentes demuestran que los programas de aprendizaje social y emocional producen mejoras en los resultados académicos de los estudiantes, en promedio un 14% respecto a los alumnos que no reciben instrucción en capacidades sociales y emocionales. Además, el impacto de estos programas puede tener un efecto duradero²⁵ en la vida de los jóvenes.

Un importante estudio ha revelado que en la edad adulta, los estudiantes que han recibido una educación social y emocional entre 1° y 6° curso (entre los 5 y los 11 años) arrojaban unos resultados de media un 11% superior, niveles de compromiso escolar significativamente mayores, una vinculación con la escuela a los 18 años de edad y una mayor tasa de éxito escolar. La tasa de fracaso de los estudiantes que recibían educación emocional y social está en torno al 14%, en comparación con el 23% de los estudiantes a los que se les exigía repetir un curso; mostraban un 30% menos de incidencia de problemas de conducta escolar a los 18 años, una tasa un 20% menor respecto a comportamientos delictivos violentos a la misma edad y un 40% menor de abuso del alcohol a los 18 años de edad.²⁶

C | Por qué la educación social y emocional es esencial

Una tendencia de investigación cada vez más arraigada sugiere que ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales adecuadas a edades tempranas incide de forma significativa en la salud y en el bienestar a largo plazo. Numerosos estudios indican que el comportamiento y la conducta social y emocional de los niños se estabiliza en torno a los ocho años de edad, y que podrá desde entonces predecirse su comportamiento y su salud mental posterior.²⁷ En otras palabras, si el niño aprende a expresar sus emociones de forma constructiva y a establecer relaciones solícitas y respetuosas en las etapas más tempranas, será más probable que evite ámbitos de riesgo como la depresión, la violencia y otros serios problemas de salud mental a medida que crezca y se desarrolle.

Los sistemas escolares en Estados Unidos están empezando a reconocer que el aprendizaje social y emocional es determinante por sus beneficios, tanto para los niños como individuos como para la sociedad en su conjunto. Proporcionar a los niños programas de educación social y emocional completos caracterizados por entornos de aprendizaje seguros, solidarios y bien gestionados, así como el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales, permite superar muchas barreras durante el aprendizaje. El apego a la escuela (es decir, el sentido de vinculación y de pertenencia) au-

menta, se reducen las conductas de riesgo y los logros académicos se consolidan.

Muchas escuelas en Estados Unidos han empezado a apreciar el valor de contar con (1) *condiciones escolares* y (2) *capacidades estudiantiles* que apoyen el aprendizaje y la eficacia interpersonal que proporciona el aprendizaje social y emocional. Para muchos educadores, se trata tanto de cambiar y de

consecuencia aprenderán más fácilmente. Esto tiene una importancia enorme de cara al intento en curso por mejorar los resultados de la educación pública en Estados Unidos. De hecho, las capacidades relativas al aprendizaje social y emocional, y los entornos en los que se imparte, probablemente contribuyen a la capacidad de resiliencia de todos los niños, tanto aquellos que no presentan síntomas identificados de riesgo, como aquellos en si-

Diversas habilidades, como reconocer y gestionar las emociones, desarrollar la solidaridad y la empatía por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones desafiantes de forma constructiva, permiten a los niños calmarse cuando sienten ira, tejer amistades, resolver los conflictos de forma respetuosa y tomar decisiones de manera ética y segura

gestionar los entornos o climas escolares en las aulas, en los pasillos, en los patios y en asociaciones escolares; como de desarrollar capacidades y conocimientos en los estudiantes que maximicen su potencial de rendimiento óptimo, sus relaciones humanas y su forma de relacionarse. Se tratan habilidades diversas, que incluyen reconocer y gestionar nuestras emociones, desarrollar la solidaridad y la empatía por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones desafiantes de forma constructiva. Estas habilidades permiten por ejemplo a los niños calmarse cuando sienten ira, tejer amistades, resolver conflictos de forma respetuosa, y tomar decisiones de manera ética y segura.

Los estudiantes que aprenden normas claras de comportamiento y habilidades sociales, tenderán a sentirse más seguros, valorados, dignos de confianza y motivados, mostrarán un mejor comportamiento en la escuela y en

tuación de riesgo que podrían sufrir problemas de comportamiento o disfunciones emocionales y que necesitan por tanto recibir algún tipo de ayuda adicional.

Daniel Goleman ha realizado una importante contribución a nuestra manera de pensar acerca de la necesidad de fijarnos en las vidas sociales y emocionales de los niños. En su innovador libro *Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional)* (publicado en el 1995), Goleman resume los resultados de las investigaciones efectuadas en el campo de la neurociencia y psicología cognitiva que asegura que el CE –cociente emocional– es tan importante como el CI –cociente intelectual– en lo que se refiere al desarrollo saludable de los niños y al éxito que cosecharán en sus vidas. Goleman comenta:

Uno de los secretos más conocidos de la psicología es la relativa incapacidad de las notas, cociente intelectual

Room 10
is a
NONVIOLENCE
ZONE!

Peacemakers Welcome

o puntuaciones SAT, a pesar de su popularidad, para predecir de manera certera quién tendrá éxito en la vida... Existen numerosas excepciones a la norma que indica que el cociente intelectual predice el éxito, muchas (o incluso más) excepciones que los mismos casos que confirman la regla. En el mejor de los casos, el CI contribuye alrededor del 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, lo cual deja un 80% en manos de otros factores.²⁸

Los educadores y los padres son mucho más conscientes de que cuando la ansiedad crónica, la ira o los sentimientos de frustración invaden los pensamientos de los niños, se reduce la capacidad de la memoria de trabajo para procesar lo que éstos intentan aprender. Esto implica que, el menos en parte, el éxito académico depende de la capacidad de los alumnos para mantener interacciones sociales positivas. Hoy en día las escuelas de Estados Unidos están empezando, de forma sistemática, a ayudar a los niños a fortalecer su cociente emocional, dotándolos de habilidades

Las noticias esperanzadoras son que las escuelas y los padres, cuando trabajan conjuntamente, pueden jugar un papel decisivo de cara al desarrollo saludable de los niños en la gestión y manejo de sus emociones y en sus relaciones con los demás. En Estados Unidos, este trabajo se denomina aprendizaje social y emocional, ya que se trata de capacidades y habilidades que se pueden aprender y perfeccionar tal y como ocurre con los idiomas, las matemáticas o la lectura

Los trabajos de Goleman han ayudado a los educadores, entre los cuales me incluyo, a comprender la importancia de la inteligencia emocional como un requisito básico para el uso eficaz del cociente intelectual personal es decir, de las habilidades cognitivas y del mismo conocimiento. Él relacionó nuestros sentimientos y nuestra manera de pensar de manera más explícita indicando cómo la zona emocional y ejecutiva del cerebro están interconectadas fisiológicamente entre sí y en particular cómo se relacionan dichas áreas con la enseñanza y con el aprendizaje. Los lóbulos prefrontales del cerebro, que controlan los impulsos emocionales, son precisamente aquellos donde reside la memoria de trabajo y donde se lleva a cabo todo el aprendizaje.

concretas para la identificación y gestión de sus emociones, comunicándolas de forma eficaz, y resolviendo conflictos de manera no violenta. Estas capacidades ayudan a los niños a tomar buenas decisiones, a ser más empáticos y a ser optimistas de cara a posibles dificultades que puedan experimentar.

Las noticias esperanzadoras son que las escuelas y los padres, cuando trabajan conjuntamente, pueden jugar un papel decisivo de cara al desarrollo saludable de los niños en la gestión y manejo de sus emociones y en sus relaciones con los demás. En Estados Unidos, este trabajo se denomina *aprendizaje social y emocional*, ya que se trata de habilidades que se pueden aprender y perfeccionar tal y como ocurre con los idiomas, las matemáticas o la

lectura. Además, la enseñanza de las habilidades académicas, y de las sociales y emocionales, no son mutuamente excluyentes. De hecho, existe amplia evidencia que indica que los alumnos obtienen mejores resultados cuando la formación académica se combina con el aprendizaje social y emocional.²⁹ Cuando las capacidades y habilidades sociales y emocionales se enseñan y se perfeccionan, pueden ayudar a los niños a tener éxito no sólo en la escuela, sino en todos los ámbitos de la vida.

En Estados Unidos, el movimiento SEL está relacionado con otros desarrollos nacionales orientados a la juventud y con iniciativas de prevención, tales como la educación del carácter y los programas de fomento de la salud escolar. Resulta único porque trata de forma sistemática las numerosas variables sociales y emocionales que suponen un factor de riesgo para la juventud; el fracaso escolar, la falta de vinculación con un adulto o la incapacidad de manejar las propias emociones. Muchos de los esfuerzos relacionados con el aprendizaje social y emocional en las escuelas fueron desarrollados para combatir conductas de riesgo como el consumo de drogas y de alcohol, el abandono escolar, los embarazos adolescentes no deseados y otros peligros propios de la adolescencia. Se vinculaban con el desarrollo social y emocional de los niños, orientándose hacia un problema particular, como por ejemplo la prevención del consumo de sustancias peligrosas. No obstante, el aprendizaje social y emocional proporciona a los educadores un lenguaje y un marco común para la organización de sus actividades. El aprendizaje social y emocional es un modelo incluyente, que cubre el espectro completo de competencias sociales y emocionales y que ayuda a los niños a ser alumnos resilientes y exitosos. De hecho, cuando la Fundación W. T. Grant encargó un estudio de estos programas para saber qué elementos determinan su éxito, (frente a programas que fracasaban), la enseñanza de las compe-

tencias sociales y emocionales despuntó como uno de los elementos más importantes.

D | La fundación del Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)³⁰

CASEL, que en español quiere decir Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, ha estado a la vanguardia en el fomento de la agenda para el aprendizaje social y emocional en la educación en Estados Unidos. Por ello, se describirán sus actividades y aportaciones con cierto detalle en esta sección. Iniciado en Estados Unidos, CASEL ha proporcionado herramientas a nivel nacional e internacional para educadores, investigadores y políticos de cara al progreso de la ciencia y de la aplicación práctica del aprendizaje social y emocional desde 1994.

Su visión y misión guían todas sus actividades:

VISIÓN: *Nos imaginamos un mundo en el que las familias, las escuelas y las comunidades trabajen de forma conjunta para promover el éxito de los niños en las escuelas y en la vida en general y para apoyar un desarrollo saludable de todos ellos. Bajo este punto de vista, los niños y los adultos están comprometidos, son alumnos permanentemente conscientes, responsables y en relación con los demás, asumiendo por tanto las responsabilidades de sus propias decisiones. Los niños y los adultos alcanzan su pleno potencial y participan activamente en la construcción de una sociedad democrática.*

MISIÓN: *Establecer el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la educación.*

CASEL investiga la mejor forma de ahondar en el aprendizaje social y emocional de

los niños y proporciona formación a los directivos y docentes del ámbito educativo sobre cómo pueden convertir el modelo de aprendizaje social y emocional en la base del éxito académico, difundiendo las conclusiones más importantes de las investigaciones sobre las prácticas y de los programas más eficaces entre los educadores, investigadores y políticos. Al trabajar en cooperación con otras organizaciones, CASEL promueve el principio de que las comunidades de aprendizaje seguras y sólidas forman parte esencial de cualquier reforma escolar eficaz.

CASEL está basado en la visión de sus cofundadores, la educadora y filántropa Eileen Rockefeller Growald y el que fuera periodista científico del *New York Times*, Daniel Goleman, más conocido por sus numerosos libros sobre inteligencia emocional. En 1994, Growald, Goleman y otros colaboradores se reunieron con investigadores y educadores líderes para discutir qué paradigmas de cambio que incorporaran una investigación científica rigurosa, podrían aplicarse en las escuelas. A raíz de estas reuniones surgió el término “aprendizaje social y emocional” y se fundó una organización –CASEL– para presentar y difundir información fiable acerca de estrategias del aprendizaje social y emocional, basadas en la investigación científica, para traducir así este conocimiento científico en modelos educativos de alta calidad para todos los estudiantes.

Durante esta primera década, CASEL definió los fundamentos del campo del aprendizaje social y emocional en un texto titulado *Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* (*El Aprendizaje Social y Emocional: Directrices para los Educadores*), publicado en 1996 por la Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), que fue remitido a más de 100.000 líderes del ámbito educativo. CASEL estableció las bases de la investigación del aprendizaje social y emocional y publicó estudios sobre sus ca-

racterísticas esenciales y sus beneficios documentados para los niños y jóvenes, basados en resultados científicos. El Departamento de Educación de Estados Unidos dotó a CASEL de los medios para reunir y crear una guía de los programas SEL existentes. Se vendieron 15.000 copias del documento resultante, *Safe and Sound* (2003) (*Seguro y Coherente*), que además se ha descargado de la página web de CASEL unas 150.000 veces.

Las investigaciones de CASEL establecen y definen el vínculo entre estos programas y un mayor apego a la escuela, menos conductas de riesgo y más activos estudiantiles, lo cual conduce a la obtención de mejores resultados académicos y facilita el éxito en la escuela y en la vida en general. El texto de CASEL que resume gran parte de este trabajo es *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (*Construir el Éxito Académico en base al Aprendizaje Social y Emocional: ¿qué dice la investigación científica?*) publicado en 2004 por el Teachers College Press. Más recientemente, en cooperación con escuelas urbanas, suburbanas y rurales en diferentes partes del país, CASEL ha desarrollado estrategias para la utilización del aprendizaje social y emocional como referente de organización que coordine todas las actividades académicas, de prevención, de fomento de la salud y de actividades para el desarrollo juvenil en las escuelas. El conocimiento y los productos desarrollados a partir de este trabajo combinan las últimas investigaciones sobre el cambio de sistemas, desarrollo de capacidades de liderazgo e implementación de programas en el documento de CASEL de 400 páginas, *Sustainable Schoolwide SEL: Implementation Guide and Toolkit* (*SEL Escolar Sostenible: Guía de Implementación y Banco de Herramientas*) (2006), del cual se vendieron 2.000 copias en la primera edición y que constituye la base del programa de formación nacional de CASEL.

CASEL además presta asesoramiento a distritos, estados federales y países en todo el mundo, proporcionando asistencia técnica y formación en modelos políticos de apoyo al aprendizaje social y emocional y formas de extender la práctica del mismo a gran escala.

Durante los últimos dos años, CASEL ha llevado a cabo 23 cursos- que no cubren la demanda existente- de dos días de duración en escuelas y distritos, que han reunido a 300 grupos docentes (lo que representa a cientos de miles de estudiantes) de todo Estados Unidos, Australia, España y Canadá. En 2007, teniendo en cuenta la investigación conocida para la aplicación de SEL y el papel de CASEL en este campo, UNICEF inició una cooperación con CASEL para liderar un programa de evaluación de su modelo de Child Friendly Schools (escuelas acogedoras para niños), para garantizar una mejor atención al desarrollo social y emocional de los estudiantes.

CASEL tiene una amplia repercusión en las prácticas, políticas y desarrollo profesional en las escuelas en todo el mundo. Su página Web (www.casel.org), donde se publican documentos e informes propios y otros proyectos, atraen visitantes de todo el mundo. Además, desde CASEL se comparten los informes periódicos con más de 10.000 suscriptores de la revista electrónica de CASEL, *CASEL Connections*. CASEL es una institución única en el mundo educativo actual; se trata de una organización dedicada a mejorar la educación -vinculando la teoría, la investigación y la práctica- y a alcanzar objetivos de mejora escolar y éxito estudiantil a través de un diálogo y colaboración permanente con los educadores.

III. Estudio de casos de implementación del modelo SEL en un estado, un distrito escolar y una escuela individual

A | La implementación de SEL en el estado de Illinois³¹

El estado de Illinois en Estados Unidos, que cuenta con una población de 12.831.970 de personas³² está actualmente haciendo historia. Ha adoptado una posición de liderazgo en la definición del aprendizaje social y emocional y de sus elementos claves de cara a la implementación de modelos de aprendizaje social y emocional (SEL) en sus 4.533 escuelas³³ y en la definición de estándares o metas para todo el estado, en beneficio de los 2.097.503 niños escolarizados a los que presta servicio. En diciembre de 2004, el Illinois State Board of Education fue el primer estado de Estados Unidos en publicar Estándares para el Aprendizaje Social y Emocional. Los diez estándares, con metas concretas para diferentes niveles de edad, proponen un conjunto de desafíos- y oportunidades- a los educadores de Illinois. Los objetivos SEL para Illinois y los estándares consideran que el contenido y los resultados son determinantes para el éxito en la escuela y en la vida de todos los estudiantes. El estado de Illinois se enfrenta ahora de forma pionera a las grandes preguntas inherentes a la implementación del modelo educativo SEL:

- ¿Cómo implementamos los estándares SEL de Illinois de forma sobresaliente?
- ¿Cómo podemos mantener este proceso?
- ¿Cómo sabemos si estamos siendo eficaces en alcanzar nuestros objetivos para los estudiantes?

Al formularse estas preguntas para sí mismo, como estado y al trabajar para responderlas, Illinois se está convirtiendo en un

El 70-80% de los niños no reciben servicios sanitarios mentales adecuados; el 25-30% de los niños estadounidenses experimentan problemas de adaptación escolar; el 14% de los estudiantes entre 12 y 18 años de edad dicen que han sido acosados en la escuela en los seis meses anteriores a la entrevista; y al menos 1 niño de cada 10 sufre un trastorno mental que afecta severamente su funcionamiento diario en casa, en la escuela o en la comunidad

ejemplo de lo que puede ocurrir en otros estados de la nación y en otros países del mundo.

Su aventura SEL comenzó en el 2003, cuando el Illinois Children's Mental Health Task Force, que incorpora a más de 100 agencias y organizaciones estatales, publicó un informe que documentaba que los servicios de salud mental para niños no son capaces de cubrir las necesidades de los niños que viven en el estado de Illinois. El informe indicaba lo siguiente:³⁴

- El 70-80% de los niños no recibe servicios sanitarios mentales adecuados.
- El 25-30% de los niños estadounidenses experimenta problemas de adaptación escolar.
- Se estima que el 32% de los niños (incluyendo los más pequeños) en 10 centros de cuidado infantil de Chicago tienen problemas de comportamiento.
- El 14% de los estudiantes entre 12 y 18 años de edad dice que han sido acosados en la escuela en los seis meses anteriores a la entrevista.
- Al menos 1 niño de cada 10 sufre un trastorno mental que afecta severamente su funcionamiento diario en casa, en la escuela o en la comunidad.

El informe indicaba además que los servicios estaban fragmentados y que el estado no contaba con ningún plan a corto o largo plazo para manejar y gestionar estos temas. Se imponía una reforma del sistema de salud mental existente para garantizar que todo el rango de necesidades sociales y emocionales de los niños fuesen atendidas desde la óptica completa de prevención/fomento, identificación/intervención y tratamiento (Illinois Children's Mental Health Task Force, 2003). De acuerdo a las indicaciones del informe, el estado de Illinois aprobó la Ley sobre Salud Mental Infantil para proporcionar el fomento y prevención de forma global y coordinada de la salud mental, una intervención oportuna y la posibilidad de contar con servicios de tratamiento para los niños desde su nacimiento hasta los 18 años de edad. La ley establece lo siguiente:³⁵

Cada distrito escolar de Illinois desarrollará políticas para incorporar el desarrollo social y emocional en el programa educacional del distrito. Estas políticas darán respuesta a la enseñanza y a la evaluación de las habilidades sociales y emocionales y pondrá en marcha protocolos para atender a los niños con problemas sociales, emocionales o mentales, o una combinación de dichos problemas, que afecten a su capacidad de aprendizaje. Cada distrito deberá remitir sus

planes en este sentido al Consejo de Educación del Estado de Illinois antes del 31 de agosto de 2004.

Sección 15 (b) de la Ley de Salud Mental Infantil de Illinois del 2003 (PA 93-0495).

La intención de la Sección 15 (b) es garantizar que los distritos escolares y las escuelas incorporen el desarrollo social y emocional de todos los niños como un elemento integral de la misión de las escuelas y que lo consideren un elemento crítico en el desarrollo integral del niño, algo necesario para la preparación académica y el éxito escolar. Esto ha de tener en cuenta el desarrollo y el fortalecimiento, basado en datos científicos, de políticas preventivas, intervención oportuna y políticas de tratamiento, programas y servicios para todos los niños, tanto en educación normal como especial.

Para tratar el problema del fomento y de la prevención de la salud mental, la Sección 15° de la Ley exigía al Consejo Educativo Estatal de Illinois (ISBE) que desarrollará e implementará un plan para la incorporación de estándares de desarrollo social y emocional como parte de los Illinois Learning Standards (normas o estándares de aprendizaje) en vigor en Illinois (hasta entonces consistían en Artes del Idioma Inglés, Matemáticas, Ciencia, Ciencias Sociales, Desarrollo Físico y Salud, Bellas Artes e Idiomas). El objetivo de esta directiva era “mejorar y evaluar la capacidad de los niños en la escuela para alcanzar el éxito académico.” En vista de todo esto y con la ayuda técnica del CASEL, se elaboraron estándares sobre el desarrollo emocional. Un amplio grupo representativo de educadores y padres con experiencia en instrucción, diseño curricular y desarrollo y aprendizaje de los niños, contribuyeron a estos estándares, que entraron en vigor en el mes de diciembre de 2004.

Los estándares describen las competencias que son parte de los objetivos para los alumnos en los cursos K-12 (de 5 a 17 años) en el área del aprendizaje social y emocional. Se basan en los siguientes componentes SEL, destacados por CASEL: reconocer y manejar emociones; cuidar de los demás; desarrollar relaciones positivas y manejar conflictos; tomar buenas decisiones y comportarse de forma ética y responsable.

A continuación se presenta un resumen de Estándares SEL para Illinois.³⁶

Objetivo 1: Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autogestión para alcanzar el éxito en la escuela y en la vida

A | Identificar y gestionar las propias emociones y conductas de cada uno.

B | Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.

C | Demostrar las capacidades relacionadas con el alcance de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la capacidad cognitiva social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas

A | Reconocer los sentimientos y las perspectivas de otros.

B | Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales.

C | Utilizar las habilidades sociales y comunicativas para interactuar de forma eficaz con otros.

D | Demostrar capacidad para prevenir, gestionar y resolver conflictos interpersonales de manera constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades en la toma de decisiones y conductas responsables en contextos personales, escolares y comunitarios

A | Considerar factores éticos, de seguridad y sociales en la toma de decisiones.

B | Aplicar habilidades de toma de decisiones para manejar situaciones académicas y sociales diarias.

C | Contribuir al bienestar de la propia escuela y de la comunidad.

CASEL ha prestado ayuda a los distritos escolares de todo el estado de Illinois a medida que éstos han empezado a enfrentarse a la necesidad de implementar los estándares en cada una de sus escuelas. Dado que CASEL ha revisado 80 programas SEL que cumplían con los criterios, e identificó 22 que son particularmente sólidos y eficaces, los distritos escolares ya contaban con un “informe de consumo” que podían utilizar. Las instituciones, por tanto, podían utilizar la guía CASEL “*Safe and Sound*” y encontrar descripciones y evaluaciones acerca de estos programas respecto a la evidencia científica de su impacto positivo en la conducta de los alumnos, su diseño instrumental y operativo y otras características que han hecho del aprendizaje social y emocional la base de un aprendizaje eficaz.

A través de la oficina del Gobernador de Illinois, se otorgó financiación a CASEL para que prestara apoyo en la implementación de programas de prevención de tipo SEL a las escuelas asociadas en todo el estado. En la actualidad, CASEL proporciona formación y asistencia técnica acerca de los modelos de aprendizaje de social y emocional al Consejo Educativo del Estado de Illinois, a diversas oficinas regionales de educación y a 86 escuelas estatales en el marco de sus esfuerzos

para implementar este modelo a gran escala en todo el estado. Estas 86 escuelas representan la diversidad propia del estado: las escuelas urbanas tienen grandes poblaciones de alumnos de origen afro-americano o latino, las suburbanas albergan diferentes comunidades de diversidad racial y económica y también cuentan con varias escuelas rurales. Todas ellas están comprometidas con el desarrollo de una práctica sólida, basada en evidencias científicas, del aprendizaje social y emocional en toda la escuela, y hacen las veces de “modelos” para la adopción de los programas SEL a nivel estatal.

Las escuelas que colaboran con CASEL en el marco de esta iniciativa reciben asesoramiento directo, desarrollo profesional, recolección de datos y ayuda para analizarlos, a fin de que sean capaces incluso de desarrollar sus propios modelos de aplicación y programación para el desarrollo eficaz del aprendizaje social y emocional de sus alumnos. Este esfuerzo cooperativo no sólo ha beneficiado a los alumnos de estas escuelas, sino que también ha permitido construir una base para la práctica del modelo SEL en todo Illinois. A raíz de la experiencia de Illinois, CASEL colabora actualmente de forma activa con otros estados y países en la implementación de programas SEL a gran escala.

La legislación pionera que rige los estándares SEL en Illinois ha ayudado enormemente a clarificar, de cara a las escuelas y a los profesores, lo que deberían ser sus objetivos de cara a promocionar el desarrollo social y emocional de los niños. La adopción de objetivos y estándares SEL marcó el compromiso del estado de Illinois con el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la vida escolar en todas las etapas educativas, proporcionando una sólida base para el éxito de los niños en la escuela y en la vida en general. La implementación de estos estándares a gran escala requerirá valentía y liderazgo en las escuelas y en las comunidades. Con la



ayuda del CASEL, el estado está adoptando un papel activo para proporcionar información acerca de las prácticas SEL más novedosas y científicamente evaluadas, orientación eficaz y apoyo para los administradores, profesores y personal de apoyo, en la medida en que definen la implantación de la programación académica local para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos. Independientemente del programa que se elija, la implementación exitosa del aprendizaje social y emocional requiere factores comunes y básicos que los distritos escolares de Illinois conocen cada día mejor. Son los siguientes:

- *Fuerte liderazgo:* El apoyo activo y público del director de la escuela y de otros líderes educativos tiene un impacto significativo sobre la calidad de implementación del programa.
- *Integración de conceptos centrales SEL en todas las actividades escolares:* Incorporar una perspectiva SEL en todas las actividades relacionadas con la escuela ayuda a que los estudiantes vean la relevancia de las lecciones SEL reflejadas en muchos aspectos de sus vidas.
- *Desarrollo profesional:* Para ser verdaderamente eficaz, el desarrollo profesional debe ser constante, cooperativo y reflexivo, y debe estar basado en el conocimiento acerca del aprendizaje adulto.
- *Valoración y evaluación:* La permanente evaluación permite a las escuelas mejorar las prácticas instruccionales SEL y determinar si en la práctica están impactando positivamente en las vidas de los niños.
- *Infraestructura:* Los programas SEL de alta calidad cuentan con el apoyo permanente del marketing social, de

los recursos y apoyos de colaboradores, de una sólida base financiera y de la red completa de escuelas-familia y comunidad.

Pero la implementación de los estándares SEL de Illinois no ocurrirá de la noche a la mañana. Se trata de un proceso complejo, un camino que a veces puede parecer complicado incluso cuando la perspectiva final está clara. La mayoría de las escuelas tarda entre tres y cinco años en elegir e implementar un programa para desarrollar las competencias sociales y emocionales, integrar el modelo en la programación académica y construir nexos de apoyo entre la escuela, las familias y la comunidad. El establecimiento de políticas y estándares sociales y emocionales hace de Illinois un estado nacional líder en el establecimiento de las bases necesarias para guiar y apoyar a los educadores a medida que aumenta el crecimiento social, emocional, y académico de los alumnos. El éxito de las políticas y estándares, no obstante, se basa en la existencia de educadores que tienen entre manos la desafiante tarea de integrar una programación de desarrollo positiva para los jóvenes que satisfaga sus necesidades sociales y emocionales en el marco de los ambientes entornos académicos existentes. Se trata de un momento crucial para los líderes educativos en todo el estado de Illinois. Su éxito será el punto de partida para muchos otros lugares tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo.

B. La implementación del aprendizaje social y emocional en el distrito escolar de Anchorage en Alaska³⁷

Escuela de enseñanza primaria Russian Jack, Anchorage, Alaska, mayo de 1993
(del diario de Linda Lantieri)³⁸

Primavera en Anchorage, Alaska. Es mi primera visita a la escuela de enseñanza primaria Russian Jack, pero es la octava vez que viajo al distrito

La mayoría de las escuelas tarda entre tres y cinco años en elegir e implementar un programa para desarrollar las competencias sociales y emocionales, integrar el modelo en la programación académica y construir nexos de apoyo entre la escuela, las familias y la comunidad

escolar de Anchorage (ASD) desde 1988, cuando empecé a asesorar en este distrito escolar para prestar atención a los corazones y a las mentes de los niños. La escuela Russian Jack ha formado parte del Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP) durante cuatro años. El sol brilla y es cálido; las flores están floreciendo en contraste con los no tan distantes picos de las montañas que asoman sobre la ciudad con un esplendor invernal.

Al entrar en la Russian Jack, me fijo en un letrero colgado en la puerta de entrada. Dice, "Nuestra misión en Russian Jack, una escuela de diversidad cultural, es garantizar que cada alumno participe activamente en su propio aprendizaje, al tiempo que desarrolle un sentido de sí mismo y se convierta en un ciudadano productivo que contribuya a la sociedad de manera significativa."

Ya me puedo hacer una idea sobre esta escuela. Continúo por el pasillo, absorbo por este nuevo entorno. A la derecha veo un gran expositor de cristal. Dentro hay un conjunto de proyectos de arte, brillantes y coloridas máscaras y algunos tambores. Un letrero colocado encima indica, "Estas máscaras y tambores son representativos de la cultura del pueblo Inuit de Alaska. Fueron confeccionados por nuestros jóvenes embajadores, estu-

diantes dedicados a promover una comprensión más profunda de la rica diversidad cultural de los niños de la escuela primaria Russian Jack."

Donna, la directora de la escuela desde hace seis años, me da la bienvenida. Ya me había reunido con Donna en una ocasión anterior, en una formación avanzada del programa RCCP para administradores. Donna se ofrece a dedicarme un tiempo de su ocupada agenda y acompañarme a dar una vuelta por la escuela. Me habla acerca de su institución y de cómo han implementado el programa RCCP. Subiendo las escaleras hacia la segunda planta, veo una enorme pancarta con las letras P-E-A-C-E – letras grandes multicolores cosidas sobre un fondo de color pastel. Es magnífico. La gente joven debe leer esto varias veces al día, a medida que van y vienen de la biblioteca y de las aulas de clase; los adultos también lo leen.

Los profesores y niños nos saludan mientras visitamos las aulas y los observamos trabajar. Trabajan en grupos, charlando y compartiendo ideas. Las paredes de las aulas muestran señas inequívocas de que el RCCP funciona en esta escuela. Líneas representan "cuadros de solución" (ofrecen ejemplos de lo contrario de confrontación negativa); palabras como "I-Messages" (mensajes-yo) y

"Active Listening" (Escucha Activa) se perfilan como herramientas que pueden ser utilizadas para la comunicación en las aulas. El ambiente es sereno, no siento el frenesí que existe a veces en las escuelas.

Comienza el recreo. Donna recibe una llamada para acudir a su despacho. Me dirijo al patio. Es un día cálido y claro. El sol se ve en el horizonte y brilla casi todo el día en esta época del año. Los niños juegan despreocupados. Los mediadores están presentes en el comedor y fuera. Varias veces algún conflicto está a punto de estallar, pero los mediadores intervienen inmediatamente. Me cuentan que la sala de mediación de la biblioteca está disponible cuando fuera hace demasiado frío para realizar las mediaciones.

A lo largo del día, los niños y los profesores comparten sus experiencias conmigo. Me hablan de la Russian Jack abiertamente, están orgullosos. Me hablan acerca de los beneficios que perciben desde que el RCCP se lleva a cabo en su escuela. Apoyan a sus mediadores, y éstos a su vez sienten que están ayudando a crear una cultura de no violencia en su escuela. Los jóvenes hablan con orgullo de sus profesores, de la directora y del programa de mediación. Se sienten seguros en esta escuela. "Es una buena escuela," comenta Nikita. "No como mi otra escuela donde los niños solían pelearse todo el tiempo."

Estas imágenes de Anchorage ofrecen pistas de lo que puede ocurrir cuando el tipo de enfoque o visión educativa que hemos estado comentando se pone en práctica. Poco sabía entonces comparado con lo que sé ahora, que el distrito escolar de Anchorage

(ASD) iba a liderar el camino para los demás distritos escolares de Estados Unidos, en el compromiso de cara a implementar estándares y referencias de aprendizaje social y emocional en los programas académicos de los distritos escolares. ¿Cómo pudo el ASD alcanzar este liderazgo? ¿Qué podemos aprender de ellos que pueda transmitirse a otros sistemas escolares de Estados Unidos y del mundo, para que a su vez conviertan el aprendizaje social y emocional en una parte central de la misión y de la visión de un distrito escolar completo?

El recorrido hacia el aprendizaje social y emocional de Anchorage empezó en diciembre de 1987, cuando se le pidió a Tom Roderick, Director Ejecutivo de la ONG Morningside Center, que escribiese un artículo sobre los niños y la violencia para la edición contemporánea de *Educational Leadership* (Liderazgo Educativo), una conocida y respetada publicación educativa en Estados Unidos. Tom escribió un excelente artículo que delineaba la historia de la resolución de conflictos en las escuelas y destacaba nuestro trabajo en Nueva York con el programa SEL que hemos fundado conjuntamente –el Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP)–. Tituló su artículo "Johnny Can Learn to Negotiate" (Johnny puede aprender a negociar). Como el *Educational Leadership* es una publicación a la cual están suscritos casi todos los directores escolares estadounidenses, nos convertimos en noticia a nivel nacional y comenzamos a recibir muchos comentarios y preguntas. Una de ellas provenía del Distrito Escolar Anchorage, en Alaska, indicando que ellos querían patrocinar un curso en "educación pacífica"... ¡en el plazo de tres semanas! Mi primer pensamiento fue "¿Están bromeando? ¿Cómo podría un programa desarrollado para la ciudad de Nueva York resultar útil en el marco educativo de Anchorage, Alaska?" Sin embargo, también tenía el presentimiento de que lo que estábamos haciendo en Nueva York podía ex-

tenderse a otras regiones del país y que necesitábamos compartir humildemente lo que habíamos aprendido. Al final del día les devolví la llamada y acepté el reto.

Al sobrevolar el aeropuerto de Anchorage, con la tierra cubierta de blanco y las imponentes montañas en la distancia, me pregunté si ésta era una idea alocada –un gran error– o si nuestra forma específica en Nueva York de enseñar a los jóvenes a manejar sus emociones y a resolver conflictos de manera no violenta tendría una cierta universalidad independiente de la distancia y de las diferencias que separaban ambos lugares.

En retrospectiva, comprendo ahora la importancia que tuvo conocer un lugar como Anchorage. Si no hubiese visitado el Distrito Escolar de Anchorage y no hubiese visto su programación SEL, sospecho que habría tardado mucho en darme cuenta de que este tipo de trabajo sí podía implementarse en cualquier entorno escolar interesado en afrontar estos problemas –urbano, suburbano o rural-. Actualmente, el ASD es el 88° mayor distrito escolar de la nación y cuenta con alrededor de 50.000 alumnos –es decir, cerca del 40% de los niños escolarizados en toda Alaska-. Más del 30% de los estudiantes de ASD viven en condiciones de pobreza. Cada vez más diverso, ASD tiene ahora una población minoritaria del 50% y en sus escuelas se hablan hasta 84 idiomas diferentes. El ASD cuenta con la mayor población de nativos de Alaska de todo el estado. Aunque están orgullosos de su diversidad étnica, también conocen de primera mano las penurias que causa una gran brecha de logros y una enorme tasa de abandono escolar.

Anchorage se convirtió en el único distrito escolar del país, aparte de la ciudad de Nueva York, donde tuve oportunidad de convertirme en parte de su equipo durante muchos años. Me siento privilegiada de poder estar junto a

ellos, en la vanguardia de sus esfuerzos educativos, que tanto impacto tienen en el campo del aprendizaje social y emocional. En el verano de 2007 realicé mi viaje número 28 al ASD en las últimas dos décadas. Ha sido un verdadero placer el trabajar con este sorprendente grupo de personas que están cambiando la visión de la educación en todo el país. Ésta es su historia.

El exitoso viaje SEL del distrito escolar de Anchorage

En un momento en el que en Estados Unidos la legislación del “No Child Left Behind” (NCLB) está obligando a las escuelas a centrar los esfuerzos en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, en lugar de hacerles partícipes de un mundo en el que puedan tener éxito, el distrito escolar de Anchorage ha sido capaz de impulsar un entorno de aprendizaje integral en el cual el aprendizaje social y emocional es un elemento central de su misión. ¿Cómo hicieron para que las familias, la comunidad y el consejo escolar no tacharan este tipo de currículo de blando y poco resolutivo, y que les ayudaran a comprender que el aprendizaje social y emocional puede formar parte de una educación rigurosa y orientada a los logros? Tenemos mucho que aprender de su ejemplo.

En agosto de 2006, el Consejo Escolar de Anchorage, en Alaska se convirtió en el primer distrito escolar de Estados Unidos en aprobar unánimemente la implementación de estándares y referencias SEL para su incorporación en el programa del distrito académico. ¿Cómo ha podido ser capaz este distrito escolar urbano, con un equipo docente de 3.500 personas, de realizar este significativo compromiso que implica una visión holística de la educación para los 50.000 estudiantes a los que presta servicio? Su historia se relaciona con el liderazgo valiente de su dinámica superintendente, Carol Comeau, y también con la mentalidad positiva de las personas con funciones ejecutivas en el dis-

En un momento en el que en Estados Unidos la legislación del “No Child Left Behind” (NCLB) está obligando a las escuelas a centrar los esfuerzos en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, en lugar de hacerles partícipes de un mundo en el que puedan tener éxito, el distrito escolar de Anchorage ha sido capaz de impulsar un entorno de aprendizaje integral en el cual el aprendizaje social y emocional es un elemento central de su misión

trito, que implementaron un proceso democrático de toma de decisiones a largo plazo, decididos a sentar las bases para lograr el apoyo y la comprensión de los docentes y de la comunidad en pro de estos esfuerzos.

El ASD ha tenido una visión amplia de las capacidades y habilidades que necesita un graduado de cara al mundo del siglo XXI. Durante el período comprendido entre 1988 y 1998 se comprometieron con la implementación de algunos programas SEL basados en investigaciones científicas, incluyendo el RCCP, en muchas de sus escuelas, mucho antes de que la mayoría de los sistemas escolares pensaran siquiera en términos de prevención. Durante el mismo período, el distrito introdujo el trabajo del Instituto de Investigación de Minnesota, que identificó 40 “activos de desarrollo” que necesitan los jóvenes para tener éxito. Mientras más activos de este tipo tuvieran los jóvenes en su vida (según el Instituto de Investigación), mayores serían las posibilidades de un desarrollo saludable, solícito y productivo.

Los miembros del consejo escolar y los superintendentes estatales comenzaron a recibir formación en el Marco de Activos de Desarrollo. Michael Kerosky, Supervisor del Programa de Escuelas Seguras y Sin Drogas de Anchorage, recuerda la importancia de todo este proceso: “Ha significado un cam-

bio radical para nosotros. En lugar de centrarnos en detener la conducta de riesgo negativa, nos centramos en desarrollar las fortalezas de los jóvenes. La exposición a este tipo de formación ha convencido a los estamentos directivos de que este modelo tiene sentido. También intuíamos, a raíz de nuestro trabajo con los jóvenes, que este modelo podía funcionar.”

El ASD invitó e interesó a profesores, personal de apoyo, directores escolares y a la comunidad en el sentido más amplio, a reuniones de cara a la identificación de aquellos activos de desarrollo externos que la familia, la escuela y la comunidad ya estaban proporcionando a sus jóvenes; y también a la identificación de qué activos internos se estaban fomentando a través de la implementación de los programas SEL. El Marco de Activos de Desarrollo se convirtió en el idioma común en el ASD. Cada nuevo profesor recibió este tipo de formación, y también los conductores de autobuses, guardias de seguridad y personal administrativo de la escuela. La comunidad completa participaba para reflejar la situación social, emocional y ética de los niños a los que prestaban servicio. Como indica Michael Kerosky, “la adopción de referencias SEL se basaba en el trabajo de resiliencia realizado anteriormente. Esto creó un terreno fértil para este trabajo, para que no fuese considerado como ‘inge-

nería social', como había ocurrido tantas veces durante la década pasada."

En 2004, otro hecho importante se produjo en el proyecto SEL de Anchorage. Su superintendente, Carol Comeau, en un esfuerzo por introducir conscientemente el marco de Activos de Desarrollo en todo el distrito, formó a un equipo de personas para que diseñaran un plan de acción. El equipo diseñó el Plan de Aprendizaje Social y Emocional, con un período de 6 años de implementación. El plan tenía como premisa principal el objetivo de que el modelo SEL se convirtiera en una parte integral del marco curricular de todo el distrito. Para garantizar que el plan progresara, el distrito escolar se comprometió con la creación de un nuevo cargo, el de *Coordinador Curricular para el Aprendizaje Social y Emocional*. Vickie Blakeney, una veterana profesora de instituto que había incorporado el modelo SEL en el currículo del curso de lengua y literatura de su institución, fue elegida para el cargo. En 2007, y en vista de los apoyos obtenidos, el consejo escolar decidió hacerse cargo del sueldo del Coordinador del Currículo SEL, anteriormente financiado a través del fondo general.

Bajo la dirección de Vickie, se creó un comité de dirección del distrito para ayudar a fomentar la iniciativa SEL. El currículo académico del ASD estaba, y sigue estando, basado principalmente en estándares, lo que significa que para cada tema impartido existen competencias específicas que los estudiantes deben perfeccionar progresivamente. Éstas son conocidas como *benchmarks*, o "referencias" –metas fácilmente medibles y reconocibles en los estudiantes-. Por tanto, la primera tarea del Comité de Dirección SEL consistió en redactar estándares y referencias y en presentarlas ante el consejo escolar. El objetivo de esta estrategia consistía en garantizar que la enseñanza de las capacidades sociales y emocionales se considerase tan importante como lo es cualquier otra área del

currículo que los estudiantes del Distrito de Anchorage deben aprender.

En esta etapa de su planificación, el Comité de Dirección ASD se dirigió al *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). En ese momento, CASEL tenía experiencia y estaba comprometido en el fomento de la teoría y práctica de herramientas SEL en las escuelas, distritos escolares y en las políticas estatales. De hecho, las referencias y estándares creados por Anchorage estaban inspirados en el trabajo de CASEL en el estado de Illinois. El Comité de Dirección ASD dedicó dos años al análisis de lo que los demás distritos estaban haciendo y se embarcó en conversaciones reflexivas acerca de lo que realmente querían para sus alumnos en el campo del aprendizaje social y emocional. Obtuvieron información de sus propios cuerpos docentes y de la comunidad y finalmente elaboraron el borrador de su propia versión de las referencias y estándares. De hecho, el Comité ideó un modelo para organizar y comunicar lo que intentaban hacer, utilizando los cuatro componentes SEL descritos por CASEL, a saber: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión social. Vickie describe el proceso de la siguiente manera:

Recuerdo un momento muy especial en nuestro grupo, cuando uno de los miembros del comité de dirección se dio cuenta de que los cuatro pilares que conforman los objetivos SEL podían corresponder a determinados encabezados: Autoconciencia = "Yo soy..." Auto gestión = "Yo puedo..." Conciencia social = "Yo me preocupo por ..." Gestión social = "Yo hago..." Esto tuvo sentido para todos nosotros y a partir de entonces la tarea pareció más sencilla. Podíamos utilizar la frase, "Soy, Puedo, Me preocupo, Hago."

Una vez que el comité elaboró un borrador de los estándares, los alinearon con sus correspondientes Activos de Desarrollo para respetar el marco que ya estaba establecido en el distrito. A partir de ese momento comenzó un período de un año de duración dedicado a editar, informar e intentar conseguir que los estándares fuesen comprensibles para todos los participantes. El día 14 de agosto de 2006, después de una sesión de una hora de preguntas y respuestas y en medio de un ambiente entusiasta, el Consejo Escolar de Anchorage adoptó la implementación de los estándares SEL.

Durante el siguiente año, Vickie continuó trabajando para ajustar los estándares a los demás programas y currículos existentes, para que los profesores pudiesen saber qué estándares estaban siendo impartidos, y cuáles necesitaban una mayor atención. Por ejemplo, el Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP) se implementa en bastantes de las escuelas de enseñanza elemental, así que Vickie reunió a un equipo de profesores RCCP y evaluaron este currículo a la luz de los estándares SEL existentes. Se efectuó un ajuste similar para el currículo de salud adoptado por los distritos, para sus programas de Agresores, Víctimas y Espectadores (AVB) en las escuelas medias, y para otros 12 programas o currículos en vigor en el distrito, incluyendo el currículo de lectura elemental.

El objetivo a largo plazo para el distrito escolar consiste en saber cuántas de las instituciones que aplican estándares SEL tienen el potencial de enseñar en base a su currículo existente, y cuáles necesitan más apoyo. Cada vez son más las escuelas en Anchorage que están eligiendo por sí mismas un programa tipo SEL científicamente evaluado para su currículo escolar. La siguiente tarea en la que está trabajando el ASD se centra en determinar la manera en la que se evaluará si los estudiantes han dominado las capacidades SEL. El ASD considera que su trabajo consiste en

“poner los activos en acción.” No obstante, la adopción de estos estándares también parece animar a las diferentes escuelas a adoptar el modelo SEL de forma más intencionada y programática. Para apoyar la profundización del trabajo en torno a los estándares SEL, el distrito escolar ha decidido seleccionar dos escuelas de enseñanza primaria, dos de grado medio y dos institutos para convertirlos en pilotos de un experimento de aplicación de programación SEL. Estas escuelas ayudan al Coordinador SEL a determinar qué recursos o apoyo requieren estas instituciones, y posteriormente Vickie trabaja para proporcionar dichos recursos a estas escuelas y a todas las demás del distrito escolar.

También resultó evidente para el distrito escolar que no lograrían ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias SEL si no se centraban en proporcionarles un entorno sensible en el que pudiesen aprender, dada la diversidad cultural presente. Por lo tanto Vickie trabajó con el Comité de Acción Educativa de Respuesta Cultural del distrito, en el diseño de una Enseñanza Culturalmente Receptiva. Esto proporciona a los profesores un referente para medir sus métodos de enseñanza, saber si están siendo culturalmente sensibles y cómo pueden progresar en este sentido. Ambas herramientas (el continuo y los estándares SEL) están siendo utilizadas en diferentes ofertas profesionales de desarrollo y se aplican de forma eficaz en conferencias y programas de formación en todo el distrito.

Al menos un equipo de cada escuela en el distrito ha recibido formación en el uso de ambos. Vickie es también un miembro activo de numerosas actividades en la comunidad de Anchorage. Por ejemplo, colabora en comités de Anchorage orientados a cerrar la brecha de resultados y en acabar con el racismo existente en la comunidad. ASD está trabajando en el desarrollo de un plan de distrito para desplegar la formación en diversidad a todo el personal escolar. Han encontrado que



También resultó evidente para el distrito escolar que no lograrían ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias SEL si no se centraban en proporcionarles un entorno sensible en el que pudiesen aprender, dada la diversidad cultural presente

el SEL y el trabajo de respuestas culturales pueden coexistir perfectamente en el marco de la construcción de un fuerte sentido de autoconciencia y de disposición a manejar un tema antes tabú –el racismo–.

Puesto que el Distrito Escolar de Anchorage está a la vanguardia de la implementación SEL de manera sistemática, también están percatándose de que es importante conocer de forma objetiva si los esfuerzos están dando resultados y cuál es su verdadero impacto. Como resultado, han diseñado algunas herramientas de evaluación para reunir datos y evaluar su éxito. Por ejemplo, el equipo del ASD ayudó a redactar preguntas para la encuesta que el Instituto Americano de Investigación ha adaptado para incorporarlas a la Encuesta de Clima Escolar y Capacidad de Conectividad de Alaska (SCCS; Kendziora, Osher, & Spier, 2005). La versión estudiantil mide tres escalas del clima escolar: altas expectativas, seguridad y liderazgo escolar; así como cuatro elementos de conexión: entorno respetuoso, clima de colaboración, adultos solícitos y la participación de la comunidad. La versión del personal docente de la encuesta proporciona un entorno general que corresponde a la media de seis escalas: liderazgo escolar, clima respetuoso, actitudes del personal, participación de los padres y de la comunidad, participación de los estudiantes, y seguridad escolar, además de códigos inversos respecto a la delincuencia estudiantil y al uso y abuso de drogas y alcohol.

La Encuesta de Clima Escolar y Capacidad de Vinculación (SCCS) de ASD se ha convertido en un recurso clave para ayudar al distrito a poder medir el éxito cosechado con su compromiso SEL. Esta encuesta se pasa anualmente a todos los alumnos de 5° a 12° curso, así como también a los profesores y padres. Proporciona una referencia para cada escuela e indica cómo los estudiantes y el personal docente calificaba la institución antes de cualquier intervención de tipo SEL, cómo el personal interviene sobre el clima y cultura de la escuela y si los alumnos informan acerca de las mejoras en sus competencias sociales y emocionales.

El ASD también ha diseñado una Encuesta de Respuesta Cultural que se administra a todos los estudiantes bilingües K-12 (de 5 a 17 años). Se pide a los alumnos que pongan nota a sus experiencias en la escuela respecto a cuestiones de diversidad. Los directores y profesores utilizan los resultados de estas encuestas para diseñar planes de acción que ayuden a los alumnos a satisfacer las necesidades más urgentes en el seno de sus comunidades escolares. También se encuentran en proceso de diseñar una tercera herramienta de evaluación que será utilizada exclusivamente por los profesores. El objetivo de esta herramienta de evaluación es que los profesores tengan una perspectiva más profunda acerca de sus prácticas actuales y que puedan comprobar por sí mismos si facilitan adecuadamente a sus alumnos modelos de competencias sociales y emocionales; y si están contribuyendo a generar un clima eficaz de cara

a este aprendizaje. El ASD se propone utilizar esta herramienta para conseguir datos e información derivados de esta evaluación y para ser capaz de comprobar las oportunidades de desarrollo profesional que cada profesor recibe a través de estos programas, en términos de incidencia de cambios personales y profesionales obtenidos a través de los mismos.

Finalmente, el ASD está desarrollando una Tarjeta de Información Basada en Estándares para el Aprendizaje Social y Emocional. Actualmente, dicha tarjeta cuenta con un apartado para calificar variables como la ciudadanía, la responsabilidad, etc. No obstante, la asignación de calificaciones es arbitraria y prácticamente no tiene sentido para los profesores y los padres. Por lo tanto, están diseñando una nueva tarjeta de información que incorpora una normativa con la cual se calificarán 15 estándares SEL individualmente, dando a los profesores indicadores claros según los niveles de puntuación para ayudarles a determinar si el alumno está aprendiendo y aplicando dichos estándares a su vida.

El equipo del ASD es consciente de que para que las Tarjetas de Información SEL sean útiles para los estudiantes, profesores y padres, el diseño de la normativa de utilización y el desarrollo profesional asociados deben ser llevados a cabo de forma muy cuidadosa. Esperan utilizar las tarjetas como una herramienta de comunicación diseñada para mejorar las oportunidades de que los alumnos puedan acceder a las prácticas y a las habilidades que necesitan. Las Tarjetas de Información Basadas en Estándares representan además el esfuerzo de proporcionar a los alumnos una experiencia más coherente a través de los distintos centros escolares. Finalmente, si se solicita a los profesores evaluar competencias específicas en sus estudiantes, estarán más capacitados para enseñar dichas competencias en las aulas. Como Coordinadora SEL, el trabajo de Vickie también consiste en proporcionarles los recursos, la formación y

las herramientas necesarias para lograr precisamente todo esto.

El ASD continúa liderando de forma pionera la implementación, investigación e incorporación de Activos de Desarrollo en el entorno escolar (Search Institute, 2000) e impulsando el desarrollo de estándares y referencias SEL para su integración en el currículo, atendiendo especialmente a la instrucción y evaluación requeridas en este sentido. La implementación de un SEL intencionado es una prioridad del Consejo Escolar y del superintendente y ha sido llevada a cabo desde sus orígenes a través del desarrollo y aceptación de las escuelas, profesores, padres y administradores de instituciones educativas. Desde la pasada década, el distrito escolar ha alcanzado muchos logros y ha inspirado a numerosos distritos escolares en Estados Unidos a que adopten el SEL como una prioridad.

La dirección y el personal del ASD apoyan decididamente la implementación de un SEL sostenible para los alumnos en todo el distrito. Están a la vanguardia de estas reformas. La superintendente Carol Comeau es una reconocida líder nacional en la aplicación de reformas SEL y trabaja en el Grupo Consultivo de CASEL. El superintendente asistente de ASD, Rhonda Gardner, trabajó como voluntaria en el comité de implementación original SEL y desempeñó un papel central en la elaboración de Estándares y Referencias ASD y SEL. Debido a su implicación profunda, el ASD ha captado el interés de toda la nación hacia el ámbito SEL. En 2007, la George Lucas Education Foundation filmó un documental in situ sobre la iniciativa SEL del ASD para su revista electrónica *Edutopia*. El superintendente Comeau presentó su trabajo sobre SEL en el Consejo "Great City Schools" y en el Foro CASEL Forum de 2007. Numerosos y conocidos líderes nacionales de SEL y otros profesionales prestan su apoyo y colaboración al trabajo del ASD. Este apoyo a nivel nacional ha ayudado a garantizar

la implementación del aprendizaje social y emocional de alta calidad.

C. La implementación del aprendizaje social y emocional en la P.S. 24

La escuela bilingüe de estudios internacionales de la ciudad de Nueva York³⁹

La Escuela Pública 24, también llamada la Escuela Bilingüe de Estudios Internacionales (español e inglés), es un ejemplo perfecto de una institución educativa donde la instrucción académica, el aprendizaje social y emocional y los servicios de salud mental están completamente integrados en beneficio de los alumnos, de sus familias y del personal docente. Esta escuela de enseñanza primaria para niños de 4 a 12 años de edad se encuentra en el corazón de un barrio predominantemente hispano de clase trabajadora llamado Sunset Park, en el distrito municipal de Brooklyn, Nueva York. Prácticamente la mitad de los 839 alumnos de la escuela aprenden inglés. La mayoría son emigrantes de México, la República Dominicana, Ecuador y otros países de América Central y Sudamérica. También hay algunos niños de origen chino. Cerca del 90% de los alumnos pueden solicitar comidas gratuitas o a precios reducidos, lo cual constituye un claro indicador de que provienen de familias de bajos ingresos. La ciudad de Nueva York cuenta con más de un millón de alumnos de escuelas públicas y con 1.400 escuelas públicas. La población estudiantil del sistema escolar completo es muy heterogénea: 32,5% afro-americanos, 39% hispanos, 14% asiáticos y 14,5% blancos.

Al entrar en el edificio de la escuela, existen señales claras de que el modelo de enseñanza y aprendizaje está pensado en función de los niños. Las paredes de la PS 24 están cubiertas con coloridas expresiones artísticas realizadas por los niños. Los profesores no gritan en los pasillos ni en las aulas; el comedor es ruidoso, pero los niños están ocupados y se comportan correctamente. “Las

personas que visitan nuestra escuela suelen comentar acerca de la calidez y respeto que muestran los alumnos y los adultos presentes,” comenta Christina Fuentes, la directora.

La PS 24 ha implementado programas de aprendizaje social y emocional basados en investigaciones científicas desde que la escuela abrió sus puertas en 1997. Fuentes explica: “Atender las necesidades sociales y emocionales de las personas es un elemento fundamental. Los alumnos deben sentirse a gusto con ellos mismos para que puedan aprender. Si queremos que sean valientes intelectualmente hablando, debemos hacerles sentirse seguros en su escuela y en sus hogares. Mientras más nos dediquemos a las necesidades emocionales, menores serán los problemas de disciplina que tengamos. Esto no sólo lo debemos hacer desde un punto de vista moral; es también una estrategia para que los niños alcancen sus metas desde un punto de vista académico.”

La PS 24 se ha asociado con una organización no gubernamental, la Morningside Center for Teaching Social Responsibility, como colaboradora en la implementación de su currículo SEL. La organización Morningside Center fue fundada en 1982 por educadores preocupados por los peligros de las guerras nucleares. Su misión consistía en ayudar a los alumnos y profesores a aprender maneras creativas y no violentas de enfrentarse a los conflictos y a las diferencias culturales.

Virtualmente todos los profesores han recibido formación profesional en SEL a través del Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP), uno de los más veteranos programas estadounidense SEL basados en investigación científica, que se aplica desde el jardín de infancia (5 años) hasta 8° curso (13 años). Algunos de los profesores también han recibido formación para aplicar un programa SEL más reciente, denominado Programa 4R (Lectura, Escritura, Respeto y

“Atender las necesidades sociales y emocionales de las personas es fundamental. Los alumnos deben sentirse a gusto con ellos mismos para que puedan aprender. Si queremos que sean valientes intelectualmente hablando, debemos hacerles sentirse seguros en su escuela y en sus hogares. Mientras más nos dediquemos a las necesidades emocionales, menores serán los problemas de disciplina que tengamos. Esto no sólo lo debemos hacer desde un punto de vista moral; es también una estrategia para que los niños alcancen sus metas desde un punto de vista académico.” Cristina Fuentes, directora de PS 24

Resolución), que integra la resolución de conflictos dentro del ámbito de las capacidades de lectura, escritura y comunicación verbal de los cursos K-5 (5-10 años). Cada unidad del currículo 4R arranca con una lectura en voz alta de un profesor a sus alumnos. Los alumnos practican las habilidades SEL en el contexto de la historia contada y en función de cómo se aplica a sus vidas. Actualmente, este programa está pasando por una extensa evaluación científica de 3 años y sus resultados iniciales son muy prometedores. A través de estos esfuerzos, los profesores de la PS 24 son capaces de proporcionar una instrucción continuada para sus alumnos en competencias SEL (por ejemplo: escucha activa, gestión de los sentimientos, asertividad, capacidad de negociación, mediación, tolerancia frente a la diversidad y capacidad de resolver problemas).

Además, la escuela cuenta con aproximadamente 40 mediadores formados (para 4º y 5º curso, 9 y 10 años) que ayudan a los compañeros a hablar de los conflictos y alcanzar soluciones. Los mediadores reciben una formación de tres días y aprenden un proceso específico de mediación de 17 pasos. Trabajan en equipos de dos personas, nor-

malmente durante la hora de la comida o en los recreos. Visten camisetas de mediadores cuando están “de guardia”. Están permanentemente acompañados por un entrenador adulto, habitualmente un padre, que también ha recibido formación en este procedimiento mediador. El entrenador está permanentemente asequible en caso de que surja un problema para el cual puedan necesitar ayuda.

Algunos de los mediadores también se han convertido en “Facilitadores de Paz”, y acuden a las aulas desde el jardín de infancia (4 años) hasta 3er curso (8 años) para crear “rincones de la paz” y ayudar a los alumnos más jóvenes a resolver los problemas que puedan surgir, resolviendo conflictos de manera no violenta en estos rincones. Un alumno incómodo o desasosegado también puede optar por refugiarse en estos rincones durante unos minutos. Los facilitadores de paz están disponibles cuando se les llama para sentarse con los alumnos que tienen conflictos, y ayudarles a sentirse mejor o a resolver sus problemas. En la PS 24, cada aula de jardín de infancia hasta 3er curso (8 años) cuenta con un rincón de la paz y con facilitadores de paz. La escuela cuenta además con un programa para después

de la escuela, PAZ (“Paz de la A a la Z”), abierto cada día escolar del año, que se imparte a unos 360 alumnos.

En el verano 2007, algunos alumnos de las clases superiores recibieron formación especializada para formar parte de un “panel de diversidad” donde compartían sus historias y experiencias culturales con diferentes compañeros de la escuela como parte de la primera “Semana de la Diversidad” realizada en la institución. Se pidió a los profesores que hablaran de la diversidad en sus aulas cada día de esa semana, y el panel colaboró dando charlas en las diferentes aulas.

Cuando Heather compartió su historia en el aula, explicó a sus compañeros:

Para mí, era muy difícil en mi anterior escuela. La gente se burlaba de mí porque sólo tengo una mano. De manera que comencé a practicar deportes -baloncesto, fútbol-. Y cuando fui mejorando, empezaron a dejarme en paz.

Jason describió su experiencia como niño afro-americano con los siguientes comentarios:

Un día estaba en el parque con mi madre y su novio. Estaba aburrido porque allí sólo había chicos más pequeños que yo. De pronto aparecieron tres chicos blancos de mi edad. Les pregunté si podía jugar con ellos. Contestaron, “No, no queremos jugar contigo”, y les pregunté por qué. Me contestaron: “Porque eres negro”. Me fui y empecé a pensar en aquello. Me di cuenta de que se equivocaban, de que la diferencia del color de mi piel no tenía ninguna importancia. De manera que regresé y se lo dije.

Muchos otros aspectos del currículo de la PS 24 reflejan la puesta en práctica del mo-

delo SEL. Por ejemplo, el programa bilingüe de idiomas de la escuela ayuda a muchos nuevos inmigrantes a una adaptación más rápida a su nuevo país. Los alumnos leen libros escogidos por ellos mismos, escriben acerca de las experiencias de su vida y practican sus habilidades comunicativas en discusiones de grupo que también fomentan las competencias SEL.

Por supuesto, hay algunos niños en la PS 24 que necesitan ayuda especial de cara al aprendizaje social y emocional (al igual que otros necesitan ayuda especial para la lectura o las matemáticas). Para niños de 2º (6-7 años) y 3er curso (7-8 años) con tendencia a meterse en problemas durante la hora de comida y en los recreos, un miembro del personal docente del Morningside Center y el consejero de guía escolar fomentan la existencia de “clubes de comida” donde tres o cuatro de estos estudiantes jóvenes y conflictivos se emparejan con mediadores mayores y forman un grupo que se reúne una vez a la semana durante seis semanas o más para conocerse entre sí y practicar sus habilidades sociales y emocionales. Por ejemplo, llevan a cabo un juego de rol donde practican ser fuertes sin ser agresivos en determinadas situaciones. Los clubes de comida han significado mejoras notables en la conducta de muchos estudiantes que han participado en ellos. Para atender las necesidades de aquellos jóvenes y de sus familias que necesiten incluso más apoyo, la escuela colabora con el Lutheran Medical Center, una agencia de salud mental local que proporciona terapeutas formados y consejeros que trabajan directamente con las familias.

Hace algunos años, la PS 24 eligió convertirse en una “escuela de otorgamiento de poderes”. Estas escuelas, dentro de la nueva estructura y gobierno del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York (NYC-DOE), tienen mayor autonomía a cambio de mayor responsabilidad. El DOE pilotó un sis-

tema de responsabilidades más justo y matizado en las escuelas de otorgamiento de poderes en el 2007. En este nuevo proceso, llamado “valor añadido”, se hace un seguimiento de determinados grupos de alumnos y su progreso se evalúa anualmente. Las escuelas son comparadas con otras que tienen poblaciones estudiantiles similares y reciben una calificación bajo forma de una letra (de la A a la F).

En el año escolar 2006-2007, había la suficiente evidencia para indicar que todos los esfuerzos de la PS 24 respecto a cómo estaban impartiendo la educación a sus niños estaba teniendo un impacto muy significativo, no sólo en el clima escolar sino también en el rendimiento académico de los estudiantes. El NYC-DOE calificó a la PS 24 como “ejemplar” en el cierre de la brecha de resultados. Recibieron una B+, una de las calificaciones más elevadas conseguidas por las escuelas evaluadas. La escuela también recibió calificaciones extraordinarias en la Encuesta de Entornos de Aprendizaje DOE de NYC. Las respuestas de las encuestas de la PS 24 estuvieron por encima del promedio en todas las categorías (expectativas académicas, comunicación, compromiso, seguridad y respeto).

En su último Informe de Revisión de Calidad, el NYC-DOE otorgó a la PS 24 la calificación más alta, nombrándola “escuela bien desarrollada” en las cinco áreas evaluadas. El informe indica que:

La escuela ha desarrollado excelentes asociaciones con organizaciones dedicadas a la resolución de conflictos y a la mediación pacífica. Los estudiantes desde el jardín de infancia están formados como pacificadores y mediadores. No ha habido suspensiones en el año escolar actual y sólo una durante el año pasado... Los niños están contentos, se

sienten seguros y participan de manera activa en su aprendizaje diario. Los alumnos que fueron preguntados se sienten respetados por todos los profesores y han sido capaces de nombrar no a uno, sino a varios miembros del equipo de trabajo en los que tienen confianza.

Cuando los niños participan activamente en las experiencias de aprendizaje positivas y relevantes durante su día escolar, como ocurre en la PS 24, aprenden conceptos y capacidades de manera profunda y genuina y éstos terminan formando parte íntegra de ellos. Como indica David Elkind, “...una vez que se consigue crecer integrando profundamente los conocimientos, es difícil –tal vez imposible– volver a perderlos” (Elkind, 1998).⁴⁰ La creación de un programa SEL eficaz basado en las necesidades de la escuela, que enseña a los jóvenes cómo intervenir consciente y respetuosamente en situaciones de conflicto y a realizar elecciones éticas de cara a su propia conducta personal y social, exige un modelo de aprendizaje que va más allá de una imposición simple de lo que los alumnos deben saber y de cómo deben comportarse. Requiere una pedagogía de aprendizaje activo que permita a los alumnos reconocer, trasladar y practicar las habilidades e ideas que han aprendido en las aulas en situaciones análogas a la vida real.

Los niños de la PS 24 son muy afortunados porque pueden participar en un programa escolar de este tipo, integrado en toda la escuela, donde aprenden una variedad de habilidades sociales y emocionales que pueden aplicar a la gestión de sus emociones y a la resolución de conflictos de forma creativa y no violenta. Las competencias sociales y emocionales en la PS 24 se enseñan de forma distinta según los distintos niveles de desarrollo del niño, pero el currículo arranca en el jardín de infancia y continúa a partir de entonces. A continua-

Cuando los niños participan activamente en las experiencias de aprendizaje positivas y relevantes durante su día escolar, como ocurre en la Escuela Pública PS 24, aprenden conceptos y habilidades de manera profunda y genuina, y éstos terminan formando parte íntegra de ellos

ción apuntamos un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje en la vida escolar diaria:

Las clases se estaban impartiendo y los pasillos estaban casi vacíos. Un profesor se percató de la presencia de un niño pequeño y regordete, tal vez de 2º curso (6-7 años). Otros dos niños, algo mayores, aparecieron caminando cerca de él. Uno de ellos gritó: "¡Hey, gordito, apestas el campo de fútbol! ¡Eres muy malo jugando al fútbol!"

El niño objeto de la burla respiró profundamente, cuadró sus hombros y se volvió hacia sus atacantes.

"Tienes razón," dijo. "No soy bueno jugando al fútbol. Tú en cambio eres muy bueno –uno de los mejores de la escuela–. Pero, ¿sabes qué? Soy muy bueno en arte. Puedo dibujar casi cualquier cosa."

El niño que había proferido el insulto se quedó de un aire y dijo: "No eres tan malo. ¿Quieres que te enseñe algunos movimientos después de clase?" Luego la pareja de niños se alejó y el niño pequeño se quedó de pie cerca del profesor. "¡Choca esos cinco!" le dijo, reconociéndole el mérito de cómo había manejado la situación. El docente buscó al profesor del niño de 2º curso y le comentó lo ocurrido.

Los chicos de la situación anterior habían recibido instrucción SEL durante al menos un par de años en su escuela. El chico que recibió el insulto practicó algunas técnicas importantes y reconocidos para la gestión de sus emociones y para la resolución de conflictos. En primer lugar, se detuvo y respiró lenta y profundamente. Esta es una técnica que se enseña a los niños para ayudarles a controlar sus emociones cuando se dan cuenta de que están a punto de ser embargados por sentimientos más fuertes que ellos. Después expresó un pensamiento positivo acerca del agresor y de sí mismo, para contrarrestar la negatividad de la situación y por tanto nivelar y mejorar la interacción. Esta actitud también sirvió para recordar a todos los niños involucrados en el incidente aquello que habían aprendido acerca de sus habilidades sociales y emocionales, pudiendo así poner en práctica sus conocimientos acerca de la resolución y manejo de conflictos. Como resultado, lo que podría haber sido el inicio de días, meses o incluso años de conflictos entre el chico más joven y los dos agresores de mayor edad, se resolvió rápidamente y se convirtió en un encuentro positivo.

El aprendizaje social y emocional es el marco que sirve de referencia para mejorar la vida en la PS 24. La escuela se centra tanto en la enseñanza de las competencias emocionales y sociales como en la creación y mantenimiento de un entorno seguro y sólido. Los estudiantes de la PS 24 cuentan con una programación SEL secuencial, ajustada a

Una programación SEL eficaz incluye instrucción y oportunidades para practicar un conjunto integrado de habilidades; entornos caracterizados por relaciones respetuosas; una implementación coordinada en la escuela, fuera de la escuela y en el hogar; una programación sistemática y secuencial, apropiada al desarrollo del niño, a lo largo de todos los niveles; y el seguimiento y evaluación permanente de la implementación para conseguir mejoras continuas

su grado de desarrollo, repleta de oportunidades estructuradas para ponerlas en práctica, aplicarlas y recibir el correspondiente reconocimiento cuando las ponen en práctica durante el día. Sus esfuerzos SEL incluyen todos los componentes esenciales de una programación eficaz, basada en la evidencia científica y aplicada en todos los ámbitos de la escuela.

Una programación SEL eficaz incluye:

- Instrucción y oportunidades para practicar un conjunto integrado de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales.
- Entornos de aprendizaje caracterizados por relaciones de confianza y de respeto.
- Una implementación coordinada que refuerza las actividades de aprendizaje en las aulas en toda la escuela, fuera de la escuela y en el hogar.
- Una programación sistemática y secuencial desde preescolar y a lo largo de todos los niveles.
- Apoyos conductuales apropiados desde el punto de vista del desarrollo del niño y de la cultura circundante.

- Seguimiento y evaluación permanente de la implementación para conseguir mejoras continuas.

Actualmente, la PS 24 es una de las miles de escuelas en Estados Unidos que demuestran que una institución no está obligada a elegir entre conseguir logros académicos o el fomento de las cualidades de una ciudadanía sana en el contexto de una comunidad de aprendizaje. Una nueva visión de la educación que valora los corazones, los espíritus y las mentes de la gente joven está empezando a imponerse. Los adultos y los niños de la PS 24 trabajan conjuntamente para lograr un entorno escolar positivo. Los niños están desarrollando sus capacidades de liderazgo y competencias en el ámbito social y emocional que utilizarán para el resto de sus vidas –en sus hogares, en la escuela, en la calle, en el trabajo y como ciudadanos–.

A medida que preparamos a nuestros niños a sobreponerse a los desafíos de vida y del trabajo en el siglo XXI, reconocemos que todos ellos merecen el tipo de educación ejemplar que se practica en la PS 24. Nuestro futuro depende de ello.

IV. Conclusión

Estados Unidos han sido pioneros en dar alas al aprendizaje social y emocional en el ámbito

educativo mundial. Al menos algún elemento de este modelo educativo SEL se está aplicando en más de la mitad de las miles de escuelas de Estados Unidos. En la última década, esta ola humanizadora en la educación norteamericana ha inspirado a muchas otras partes del mundo. Como subraya este informe, muchos otros países están utilizando el modelo propuesto por el aprendizaje social y emocional. Hoy en día, éste se ha incorporado con denominaciones y formas diversas en escuelas de diferentes tipos: hablamos de “alfabetización emocional”, “educación social y emocional”, “capacidades para la vida”, “educación para la ciudadanía” y “educación del carácter”, entre otros.

En Singapur, el Ministerio de Educación lanzó un programa SEL a nivel nacional en el 2006 y la UNESCO formuló diez principios SEL⁴¹ básicos en un informe publicado en el 2002 a ministerios de 140 países⁴². Los diez principios básicos se resumen en la Tabla 1.

1	El aprendizaje exige comprensión solícita
2	Debemos enseñar competencias útiles para la vida diaria
3	Hay que vincular la enseñanza socio-emocional a los demás servicios escolares
4	Es necesario marcar objetivos claros para centrar el aprendizaje SEL
5	Conviene utilizar procedimientos de instrucción variados
6	El fomento de los servicios comunitarios desarrolla la empatía
7	Los padres deben ser partícipes
8	Hay que desarrollar las competencias socio-emocionales de forma gradual y sistemática
9	El personal docente necesita apoyo y formación
10	El proceso debe evaluarse

Tabla 1

El movimiento SEL es una de las tendencias más prometedoras en el campo de la educación que hemos presenciado en mucho tiempo. Parece tratarse del “eslabón perdido” necesario

para reforzar el éxito académico y preparar a los jóvenes para los desafíos a los que se enfrentarán en el siglo XXI. Los retos a los que se enfrenta actualmente el movimiento SEL pasan por allanar las barreras que podrían obstruir una adopción más amplia del mismo.

¿Qué hace falta para que el aprendizaje social y emocional se incorpore de manera plena en el sistema educativo americano, como norma y no como excepción? En primer lugar, debemos lograr difundir su significado para todos. Los líderes educativos en nuestro país siguen estando muy desinformados acerca de los resultados de las investigaciones relacionadas con los resultados obtenidos gracias al aprendizaje social y emocional. No tienen suficiente información acerca de cómo integrar eficazmente el aprendizaje social y emocional y mantenerlo como un componente central de su currículo, políticas y prácticas educativas. Aunque la evidencia científica y los conocimientos ya están disponibles, esta información no ha sido eficazmente aplicada en la mayoría de las escuelas americanas. Se necesita un plan de divulgación en todos los ámbitos de la sociedad americana para informar adecuadamente a los gestores escolares, profesores, padres y público acerca de los impactos positivos, a corto y largo plazo, del aprendizaje social y emocional. CASEL debe adoptar una posición de liderazgo en la publicación y difusión práctica del impacto del aprendizaje social y emocional y continuar actualizando su “guía para consumidores” de cara a la incorporación continuada a la misma de programas SEL científicamente avalados.

En segundo lugar, para poder transformar los modelos educativos desde el punto de vista del aprendizaje social y emocional, necesitamos un modelo coherente diseñado para formar a muchas personas, que a su vez sean capaces de formar a otras en la aplicación y funcionamiento del aprendizaje social y emocional. Nuevamente, el papel de CASEL

en este sentido es clave para la difusión del aprendizaje social y emocional en Estados Unidos. Sería muy conveniente, por ejemplo, que CASEL evalúe experimentalmente su recurso *Sustainable School-wide SEL: Implementation Guide and Tool Kit* y que continúe proporcionando asistencia técnica a otros estados de cara a la implementación del modelo SEL en las escuelas. Hoy en día, el personal docente se enfrenta a decisiones difíciles para poder elegir, implementar y mantener programas SEL eficaces y requiere apoyo para poder seguir en ese camino.

En tercer lugar, todavía carecemos de determinados conocimientos científicos y tecnológicos de cara a la plena evaluación de los resultados del aprendizaje social y emocional. CASEL debe asumir una responsabilidad añadida de cara a la mejora de las pruebas de campo para la orientación y evaluación de prácticas y programas SEL. En consecuencia, las tarjetas de informes SEL para claustros de padres-profesores-alumnos tienen que estar correctamente diseñadas y evaluadas.

Finalmente, para que la implementación del modelo SEL sea lo más amplia posible en el seno de los diferentes estados y países, las iniciativas de los educadores por sí solas no son suficientes. Se requiere de un esfuerzo político para orientar a los estados y países hacia la implementación y adopción sistemática y amplia de una programación SEL científicamente avalada.

Entre los desafíos a los que se enfrenta Estados Unidos de cara a la educación de sus niños, nos encontramos en un momento esperanzador y que ofrece muchas posibilidades. El marco SEL –si se adopta globalmente– ayudaría mucho a mejorar el sistema educativo estadounidense. Tenemos la responsabilidad de ayudar a nuestros niños a prepararse adecuadamente para superar los desafíos y las oportunidades a los que se enfrentarán. Finalizo con las palabras de Pablo Casals:

“Cada segundo que vivimos es un momento nuevo y único del universo, un momento que nunca volverá a ser de nuevo. Y ¿qué les enseñamos a nuestros niños? Les enseñamos que dos más dos son cuatro y que París es la capital de Francia. ¿Cuándo les enseñaremos también lo que son?”

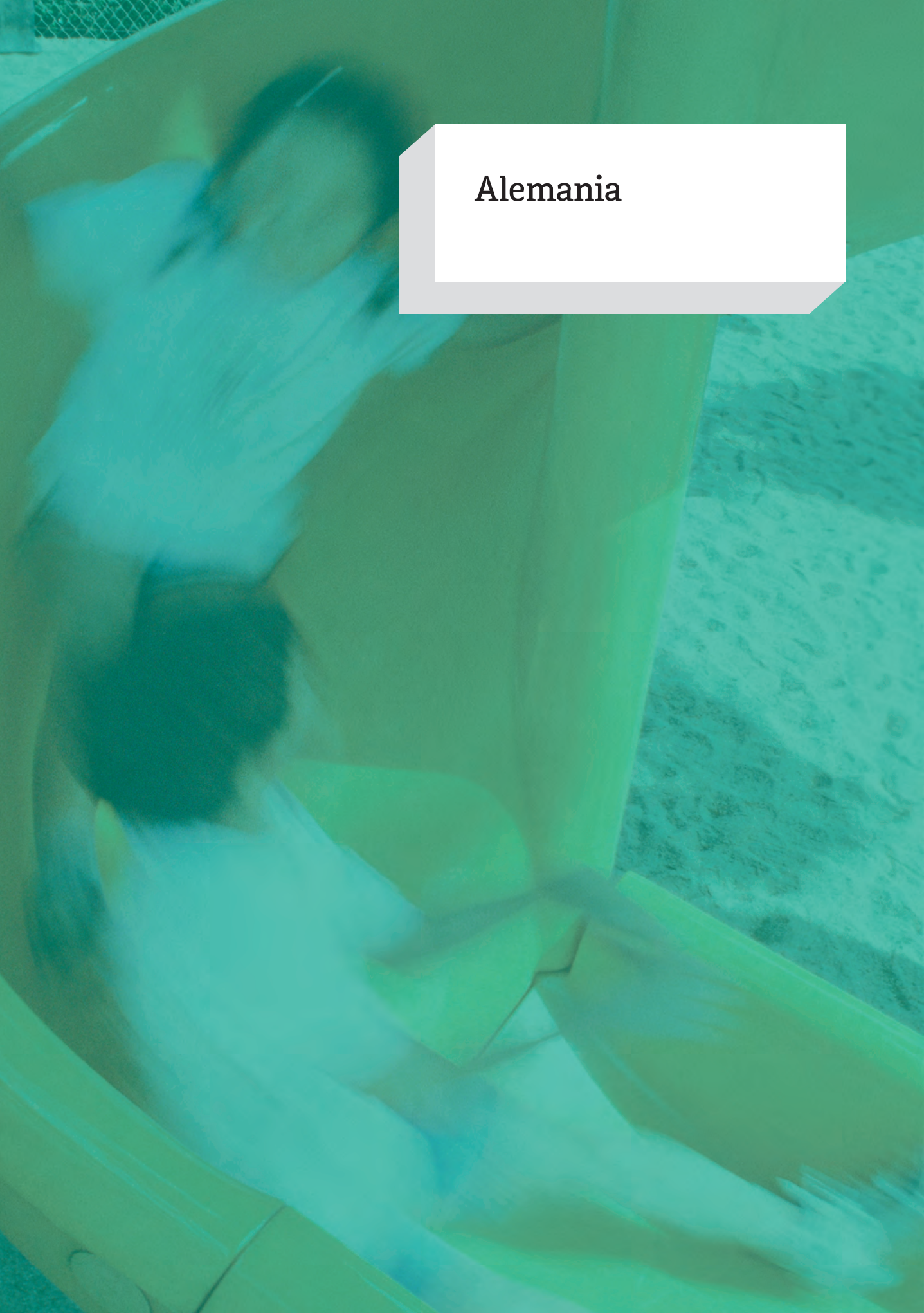
Debemos decirles a cada uno de ellos: ¿Sabes lo que eres? Eres una maravilla. Eres único. Y cuando crezcas, ¿puedes entonces hacer daño a otro que sea como tú, una maravilla? Debes trabajar, todos debemos trabajar, para hacer que el mundo sea digno de sus niños.”

Pablo Casals

Notas:

- 1 http://www.21stcenturyskills.org/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf
- 2 Foster, S., Rollefson, M., Doksum, T., Noonan, D., Robinson, G., & Teich, J. (2005). School mental health services in the United States, 2002-2003. DHHS Pub. No. (SMA) 05-4068. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration
- 3 Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" (El Niño Completo en un Mundo Fracturado) for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fractured-world.pdf>
- 4 Ibid
- 5 Ibid
- 6 Ibid
- 7 Ibid
- 8 http://nces.ed.gov/pubs2006/2006071_CommStat.pdf
- 9 Ibid
- 10 Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fractured-world.pdf>
- 11 www.casel.org
- 12 www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/us.html
- 13 Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fracturedworld.pdf>
- 14 *Child Trends (Tendencias Infantiles) (2003). Kindergarten's social interaction skills (Las Habilidades Sociales Interpersonales de los Niños en la Etapa Escolar Infantil)*, from www.childtrendsdata-bank.org
- 15 Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fracturedworld.pdf>
- 16 Ibid
- 17 Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- 18 CDC Youth Risk Behavior Survey. (2003) Division of Adolescent and School Health, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Atlanta: CDC; and Fleming, M. and Towey, K. (May 2002) eds. *Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying (Foro Educativo para la Salud Adolescente: El Acoso Infantil)*. Chicago: American Medical Association. <http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf>
- 19 Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) (Sistema de Vigilancia de los Comportamientos de Riesgo de la Juventud), Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Health and Human Services, 2005
- 20 U.S. Department of Labor. (1999). *Futurework: Trends and challenges for work in the 21st century (El Trabajo del Futuro: Tendencias y Retos Laborales del Siglo 21)*. Washington, DC: Author
- 21 Tyre, P. (2005, January 30). The trouble with boys (Problemas con los Niños Varones), *Newsweek*. 44-53.
- 22 National Center for Education Statistics. (December 2006). *Indicators of School Crime and Safety: 2006*. <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007003a.pdf>
- 23 Bernard, B., *Resiliency: What We Have Learned (La Resiliencia: Lo que Hemos Aprendido)* (San Francisco: West Ed, 2004)
- 24 Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning (Mejorar la prevención escolar y el desarrollo de la juventud a través del aprendizaje social, emocional y académico coordinado)*. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474
- 25 *From a forthcoming report by Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., & Schellinger, K. (2008)*
- 26 Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G. (1999) Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood (Prevenir los comportamientos de riesgo durante la adolescencia, fortaleciendo la protección durante la infancia) *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 153, 226-234
- 27 Huesmann, L. R., & Guerra, N. G., "Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior," (Las creencias normativas de los niños respecto a la agresión y al comportamiento agresivo), *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), (1997), 408-419
- 28 Daniel Goleman, *Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional)* (New York: Bantam Books, 1995).
- 29 Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., and Walberg, H. J. (Eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (New York: Teachers College Press, 2004)
- 30 The section "The Founding of the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)" in this report has been adapted with permission from Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL) website: www.casel.org (la sección citada ha sido adaptada con permiso de sus autores)
- 31 The section "The Implementation of SEL in the State of Illinois" in this report has been adapted with permission from the information on the CASEL website www.casel.org and CASEL 2006 Proposal to ICHF, *Design and Dissemination of Professional De-*

- velopment to Promote Social and Emotional Learning: A Study in DuPage County, Illinois (la sección citada ha sido adaptada con el permiso de sus autores)
³² <http://quickfacts.census.gov/gfd/states/17000.html>
³³ <http://il.localschooldirectory.com/index.php/cPath/14>
³⁴ Illinois Children's Mental Health Task Force (2003). *Children's Mental Health: An Urgent Priority for Illinois. Final Report. (Informe Final: la salud mental de los niños, una prioridad urgente para Illinois)*.
³⁵ Illinois Children's Mental Health Act of 2003 (PA 93-0495) - Section 15 (b)
³⁶ *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs; Illinois Edition* developed by CASEL. (Seguro y Coherente: La Guía para los Líderes Educativos para un Aprendizaje Social y Emocional Científicamente Avalado).
³⁷ The section "The Implementation of Social and Emotional Learning in the Anchorage School District in Alaska" in this report has been adapted with permission from the information on Anchorage School District's website <http://www.asd.k12.ak.us/> and written in collaboration with Michael Kerosky, Director of The Safe and Drug Free School Program of the Anchorage School District and Victoria Blakeney, Curriculum Coordinator of Social and Emotional Learning of the Anchorage School District (la sección citada ha sido adaptada con el permiso de sus autores)
³⁸ Journal entries of Linda Lantieri, Russian Jack Elementary School, Anchorage, Alaska, May 1993. (*Diario de Linda Lantieri*)
³⁹ The section "The Implementation of Social and Emotional Learning at P.S. 24 - the Dual- Language School for International Studies in New York City" in this report has been adapted with permission from *Action News: Fall 2007*, Morningside Center for Teaching Social Responsibility and written in collaboration with Tom Roderick, Executive Director of Morningside Center for Teaching Social Responsibility (La sección citada ha sido adaptada con el permiso de sus autores)
⁴⁰ Elkind, D. (1998). *All grown up and no place to go*. Cambridge, MA: Perseus Books
⁴¹ Source: Elias, Maurice J. Academic and social-emotional learning. Educational Practices Series-11. International Academy of Education/International Bureau of Education. Printed in France by SADAG, Bellegarde
⁴² SEL Across the Globe (*El Aprendizaje Social y Emocional en el Mundo puede consultarse en la web de CASEL*) on CASEL website www.casel.org/sel/globe.php and Goleman, D. blog on Emotional Intelligence on his website (*el blog de Daniel Goleman puede consultarse en su página web*) www.danielgoleman.info/blog/emotional-intelligence/

A photograph of a woman and a young girl in a swimming pool. The woman is standing and holding the girl, who is sitting on the edge of the pool. The image is overlaid with a teal color. A white text box with a drop shadow is in the upper right corner.

Alemania



Perspectivas acerca de la Educación Emocional y Social en Alemania

Harm Paschen

Resumen

La educación emocional y social se ha abierto paso sólo recientemente en muchas escuelas alemanas, aunque desde distintos enfoques y en varios tipos de escuela. Existen diversas razones que explican esta corriente, que incluye la violencia en las escuelas; la integración de los inmigrantes; la aceptación de la pluralidad; la necesidad de cultivar los sentimientos, las emociones y la empatía; o la preocupación por la salud física y emocional.

Se han seleccionado aquí seis escuelas que presentan distintos modelos de trabajo en el marco de la educación emocional y social –todos ellos con enfoques y culturas pedagógicas diferentes–. Estos enfoques están basados en recursos nacionales e internacionales, y sus estrategias han sido en cada caso una decisión personal por parte de cada escuela. Resultan eficaces en el sentido de que provocan cambios observables por parte de los profesores, las autoridades educativas, el público y los expertos, aunque de momento disponemos de poca evidencia científicamente demostrada que avale estos resultados.

En este informe encontrará lo que denomino “olas educativas”, término que utilizo para señalar los ejemplos e inspiración que podemos encontrar en los estudios de los casos prácticos presentados en la sección 2, así como información objetiva sobre el marco general al que estos casos pertenecen, incluyendo la situación actual de la educación emocional y social en Alemania.

Es importante recalcar que en Alemania no se dispone todavía de formación académica para el profesorado en el ámbito de la educación emocional y social.

El Dr. Harm Paschen recibió su primera cátedra en 1971, en el Teacher Training College en Kiel. En 1980 ingresó en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Bielefeld, dedicando su labor en esta cátedra a la filosofía de la educación. Actualmente, es conferenciante (viaja por todo el mundo divulgando su labor educativa), escritor y sigue activo en el mundo académico. Perteneció al “Laborschule” de su universidad y forma parte del Centro para la Investigación Multidisciplinar (ZiF).

Prólogo

En mi primera tarde en Santander estuve paseando al atardecer por la orilla de la playa. Había un grupo de jóvenes haciendo surf, mirando fijamente las olas que bañaban el muelle y ansiosos por dominar las crestas de las olas más grandes. Se lo estaban pasando en grande, se ayudaban entre sí y disfrutaban de su mutuo éxito. Nadie les enseñaba, nadie tenía que motivarles: estaban absortos por la excitación del momento. Pensé en cómo estos jóvenes eran el vivo ejemplo de la manera en la que la educación social y emocional puede incorporarse a la vida de una forma natural, apoyándose simplemente en la excitación de la vida diaria para aprender habilidades que podrían ayudarles a vivir sus vidas con mayor plenitud.

Si uno desea conmoverse y conmover a los demás de forma profunda, desafiar y ser desafiado, debe buscar las “olas grandes”: aquellos acontecimientos que nos fascinen, que nos orienten y que nos permitan aprender y dominar habilidades para toda la vida.

Si uno desea conmoverse y conmover a los demás de forma profunda, desafiar y ser desafiado, debe buscar las “olas grandes”: aquellos acontecimientos que nos fascinen y nos permitan aprender y dominar habilidades para toda la vida. Hay olas por doquier: en el dominio del intelecto, en el arte, en la sociedad, en la economía y en la política; y también, a veces, afloran a la superficie en los contextos convencionales del aprendizaje y de la docencia

Hay olas por doquier: en el dominio del intelecto, en el arte, en la sociedad, en la economía y en la política; y también, a veces, afloran a la superficie en los contextos convencionales del aprendizaje y de la docencia. En este informe encontrará lo que denomino “olas educativas”, término que utilizo para señalar los ejemplos e inspiración

que podemos encontrar en los estudios de los casos prácticos presentados en la sección 2, así como información objetiva sobre el marco general al que estos casos pertenecen, incluyendo la situación actual de la educación social y emocional en Alemania.

Entender la educación emocional y social en Alemania

Mi opinión acerca de la situación de la educación emocional y social en Alemania se basa en tres presupuestos:

1 | Cuando utilizo el término “educación emocional y social” en el contexto alemán, me refiero a aquellos ejemplos que son pertinentes en este campo en un sentido amplio, ya que existen relativamente pocos entornos en los que el término “aprendizaje social y emocional” se utilice explícitamente (hay otros términos que se utilizan habitualmente, como “competencia social” o “competencia emocional”).

2 | No es posible considerar sistemáticamente los efectos del aprendizaje social y emocional de forma aislada. Es importante reconocer que, en todos los casos, los focos educativos específicos se encuentran interrelacionados en lo que se refiere a sus efectos (por ejemplo, cognitivos y sociales). Esto

se debe a la naturaleza integral del aprendizaje: en otras palabras, todo aprendizaje incluye aprendizaje social y emocional, de una u otra forma, aunque normalmente no seamos conscientes de la naturaleza de los efectos sociales y emocionales que estamos considerando.

3 | Construir una sociedad cohesiva y ayudar a las personas a desarrollarse de forma integral tiende a infravalorarse pedagógicamente y no suele considerarse un valor clave en las escuelas. Lo importante, por lo tanto, es que desarrollemos comunidades escolares cohesivas e integradas y que formemos a los profesores tanto en habilidades y capacidades sociales y emocionales, como interculturales.

Historia

Durante los períodos clásico y romántico de la historia alemana –en que Goethe, Herbart y Fröbel fueron figuras claves– fue Herbart, considerado por los historiadores alemanes de la educación como la primera persona que adoptó una perspectiva académica para el estudio de la educación, quien habló de la importancia de los modelos de aprendizaje no cognitivos: “*La principal tarea de la educación es la presentación estética del mundo. ¡Este mundo debería ser un círculo rico y abierto lleno de vida diversa!*” (Herbart).¹ Durante el movimiento romántico, la idea de que la vida sólo podía incorporarse a la educación a través de principios estéticos y naturales era un principio orientador pedagógico. Fröbel, fundador del concepto de *kindergarten* (jardín de infancia), fue el principal defensor de esta idea.

A partir de 1880, durante el período conocido como movimiento de Reforma en el que se desarrollaron perspectivas progresivas para la educación, la “vida” era la inspiración que guiaba la educación (en oposición al aprendizaje adulto, abstracto y académico). El

movimiento de Reforma adoptó el concepto de aprendizaje y vida adecuada para la infancia. Las escuelas se consideraban comunidades centradas en los niños, microcosmos que reflejaban la sociedad futura (entre las figuras claves en la *Reformpädagogik* se encontraban Hugo Gaudig, Otto Hahn y Rudolf Steiner). Aunque la educación emocional y social constituía un elemento central de los métodos docentes en todas las materias, no se impartía como curso o asignatura especial. Y como la enseñanza a través de la estética demostró ser pedagógicamente eficaz, especialmente a través de la música, los nazis utilizaron muchos de estos métodos docentes, aunque imbuidos de su propia ideología.

Después de la Segunda Guerra Mundial se retomaron parcialmente los métodos de educación progresiva, pero el enfoque se centró en la reeducación democrática, que hacía hincapié en las formas y valores de la sociedad democrática. Este enfoque democrático se encontraba, por ejemplo, en las revueltas estudiantiles de Alemania de finales de los sesenta del siglo XX, o en las nuevas asignaturas escolares que cubrían virtudes democráticas, estructuras e instituciones políticas y, especialmente a partir de la década de los sesenta, en el estudio del holocausto. Tras el denominado “*sputnik-shock*,”² el enfoque volvió a la docencia puramente académica, acompañado por una interpretación especial de la educación emocional y social (el anhelo de esta enseñanza era fomentar la crítica cada vez más dura contra las instituciones sociales y sus representantes). En aquel punto, la Teoría Crítica de inspiración marxista tenía una fuerte influencia sobre la educación. El objetivo de este movimiento en la educación consistía en que todos cobraran conciencia de las bases ideológicas de la pedagogía.

Más recientemente ha habido otros dos impulsos pedagógicos que han abogado por la incorporación de actividades educativas de corte más social y emocional en la educación

normalizada de Alemania. El primero surge al raíz del interés por la importancia cualitativa de la estética, la personificación³ y las emociones en el aprendizaje⁴; el segundo pretende evitar la violencia en las escuelas.⁵

Podríamos describir también un tercer impulso pedagógico centrado en la necesidad de resaltar que existen muchas formas individuales de aprender, y en ellas también parece muy pertinente la adquisición de habilidades emocionales y sociales.⁶ El interés moderno en “aprender a aprender”⁷ está estrechamente relacionado con este aprendizaje “individualizado”, especialmente en lo referente al autocontrol que las dimensiones emocionales y sociales del *aprendizaje por reflexión* ofrece.⁸ El aprendizaje por reflexión es un proceso mediante el cual procesamos conscientemente la experiencia del aprendizaje, ya sea individualmente o como parte de un grupo.

Por último, aunque no por ello menos importante, el aumento del interés por la educación emocional y social en Alemania puede deberse a la creciente sensación de ansiedad que experimentan las generaciones más jóvenes, que están expuestas a una gran cantidad de información relativa a toda una serie de amenazadores desarrollos del mundo, como la amenaza de una guerra nuclear, la pandemia de la gripe aviar, la superpoblación, los conflictos entre culturas y otros muchos factores.

La situación actual

La situación actual en lo referente al contexto educativo en Alemania se ve afectada por tres grandes cuestiones pedagógicas:

- *Una reacción a los bajos resultados del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante) (Alemania obtuvo el 20º puesto en los resultados de 2000, y el 17º en 2003). Tras los resultados del informe PISA, se puso el énfasis en la enseñanza académica y se incre-*

mentaron las pruebas nacionales. Hubo algunos factores que fueron especialmente culpados por los pobres resultados del informe PISA como, por ejemplo, la metodología de enseñanza, el impacto del entorno social y económico sobre los resultados escolares y la preocupación por aquellos inmigrantes que estaban menos integrados en la sociedad alemana.

- *El desafío pedagógico de la competencia mundial provocada por el proceso de globalización.* Como Alemania es parcialmente dependiente desde el punto de vista económico del exterior (tiene pocos recursos naturales), se quiere conseguir una buena educación porque se considera un importante factor económico, por esto se presta una gran atención a los resultados del informe PISA, que se espera que mejoren sobre la base de la enseñanza académica.

- *Un nuevo interés pedagógico por la educación de los niños debido a la dramática caída en la tasa de natalidad.* El fenómeno de la caída en la tasa de natalidad está atrayendo un mayor interés sobre todos los aspectos de la educación de los niños. Parece ser que los posibles padres perciben que tener niños supone un detrimento para el desarrollo de sus carreras profesionales y una gran responsabilidad ante un futuro incierto. De nuevo es cuestión de establecer prioridades. La mayoría de los esfuerzos de la Administración se dirigen a proporcionar ayuda financiera y de tipo práctico a los padres para animarles a tener hijos.

Promoción de la integración social y educativa de los inmigrantes en la sociedad alemana

Alemania ha absorbido un gran número de inmigrantes con tendencia a tener una escasa formación educativa y a mantener fuertes lazos con sus propias culturas nacionales y religiosas. Probablemente esta cuestión no se haya tenido suficientemente en cuenta desde el punto de vista de la integración educativa y, por lo tanto, no se ha abordado adecuadamente, por ejemplo, a través de programas especiales orientados a mejorar el rendimiento y la integración escolar en la población activa de cara a aquellos estudiantes con necesidades especiales, tanto alemanes nativos como inmigrantes. Con el aumento de la violencia en la vida diaria y en las escuelas, la prevención de la violencia y las intervenciones orientadas se han convertido en tareas educativas urgentes. Muchas veces estas tareas se han abordado a través de programas que subrayan el desarrollo social y emocional. Hay una mayor concienciación pública de la importancia de una educación completa y cohesiva. Por ello, hay una miríada de distintos tipos de organizaciones,

como cadenas de televisión, organizaciones industriales y comerciales, revistas, destacamentos de bomberos, universidades, centros de evaluación y de formación y otros muchos, que están ofreciendo todo tipo de actividades educativas. Su principal objetivo, además de fortalecer su propio perfil social, es la promoción de la popularización, a través de los medios de comunicación, del conocimiento técnico y académico para los “niños” (haciendo en alemán la distinción con el término utilizado desde Rousseau para describir a niños “modernos”). Estos programas y actividades educativas suelen combinarse con una variedad de métodos educativos progresivo.⁹

El último desarrollo en Alemania es la fundación de escuelas privadas¹⁰ por los padres, que suelen tener formación académica y quieren una educación para sus hijos de calidad, individualizada, cognitivamente exigente y más desafiante que el mero aprendizaje basado en la memoria.

En estos contextos, puede que la educación emocional y social tenga mucho que ofrecer y podría resultar interesante revisar el pano-

Fenómeno	Deficiencias, defectos	Dónde	Actividad educativa requerida
1 Integración	Falta de integración social, económica y lingüística	Estudiantes con antecedentes migratorios y aquellos de clases sociales con diferentes estándares educativos	Integración educativa en las escuelas
2 Violencia	Falta de programas de intervención o pobre implementación de los mismos	En clases, en los patios y durante el tiempo libre	Programas de intervención; por ejemplo, de gestión de conflictos, mediadores estudiantiles
3 Pluralismo	Baja aceptación de la diversidad y falta de tolerancia	En las escuelas: los estudiantes, el conocimiento que se imparte, los métodos de enseñanza, las culturas, opiniones	Enseñanza y aumento de las competencias emocionales y diversidad social en todas las materias
4 Una cultura de sentimientos, emociones y empatía	La cultura de los sentimientos y emociones no se tiene en cuenta, no se desarrolla suficientemente	En el aprendizaje y la enseñanza, comportamiento y comunicación	Énfasis pedagógico en las artes, el movimiento, la ética y su integración en las materias y temas impartidos
5 Experiencias de la vida real, ser activos, creativos y sanos	Problemas de salud, inactividad... demasiadas experiencias virtuales, muy pocas cosas hechas por uno mismo	En el entorno escolar y del hogar, enseñanza y aprendizaje a través de los medios de comunicación	Creación de entornos más exigentes para la salud, las experiencias reales, “trabajo” activo y creativo

Tabla 1

rama pedagógico en Alemania, concentrándonos en las deficiencias que se han identificado y en lo que hace falta hacer para abordarlas (ver Tabla 1)

Para descubrir lo que verdaderamente funciona pedagógicamente en estos temas, debemos investigar y evaluar las perspectivas, instituciones y actividades existentes y el entendimiento de la educación emocional y social, así como otros problemas relacionados, por ejemplo, los conceptos de eficacia, evaluación, calidad, contextos culturales, y variaciones en el estatus socioeconómico de los 16 estados, que se conocen como “Länder”.

Con las cinco áreas de deficiencia antes indicadas en mente, voy a pasar a revisar el panorama de escuelas y actividades pertinentes para la educación emocional y social, y propondré modelos que tienen un interés general o particular.

Diferentes tipos de escuelas

Esta sección, que cubre los ejemplos de trabajo que he seleccionado, se basa en tres presupuestos sobre la educación emocional y social en Alemania, mencionados en la anterior sección (1). Describiré seis escuelas y pasaré a analizar una de ellas con mayor detenimiento. Mi selección se basa en los siguientes criterios:

- Clasificación en cuanto a calidad pública (es decir, escuelas clasificadas en una lista publicada, en función de lo buenas que se consideran);
- Documentación publicada existente acerca de la escuela; y
- Si la escuela representa un ejemplo extraordinario de su tipo.

La calidad y el éxito pedagógico de una escuela se explica por distintas condiciones y parámetros¹¹, como el modelo pedagógico, el

tipo de escuela (es decir, si es municipal o privada), los antecedentes familiares de los alumnos, la ubicación, el personal, las tradiciones de la escuela, y así sucesivamente. Los seis ejemplos que he elegido cubren todos los tipos de escuelas primarias y secundarias, pero todos ellos destacan por su conciencia sobre las nuevas tareas pedagógicas, las iniciativas educativas adoptadas por el personal, el éxito de la escuela y el reconocimiento público de lo que han conseguido. Los diferentes tipos de escuelas alemanas incluyen las siguientes:

Escuelas de primaria (*Grundschulen*; ver estudio de caso n° 1 en este informe), de 1°–4° o 6° cursos (de 6 a 10 ó 12 años).

Escuelas de secundaria polivalentes (*Gesamtschulen*; ver estudio de caso n° 3 en este informe), de 5°–10° cursos (de 10 a 16 años).

Escuelas de secundaria polivalentes con itinerarios separados de los siguientes tres tipos bajo un mismo techo y con el mismo personal (*Integrierte Gesamtschulen*; ver estudio de caso n° 4 en este informe) de 5° ó 7° curso al 10°, 12° o 13° (de 10 a 15, 16 ó 18 años).

Escuela de nivel inferior (*Hauptschulen*; es decir, n° 4) del 5° ó 7° curso (de 11 ó 13 años) a 9° ó 10° curso (de 15 ó 16 años), que tienden a estar cada vez más combinadas con el siguiente tipo de escuela.

Escuelas de nivel medio (*Realschulen*) de 5° ó 7° curso al 10° (de 11 ó 13 a 16 años).

Institutos (*Gymnasien*) de 5°–12° ó 13° curso (de 11 ó 13 a los 18 años)

Escuelas con jornada completa (*Tagesschulen*; es decir, ver estudios de caso n° 1 y 3 en este informe), en Alemania una nueva fórmula para todos los tipos de escuelas estatales.

Algunas escuelas experimentales (*Versuchsschulen*; es ver estudio de caso n° 2), que tienen la tarea de desarrollar nuevos currículos, métodos de enseñanza e investigación, y que por lo tanto tienen una mayor libertad para la selección curricular, de métodos y equipos, etc.

Escuelas independientes (*Alternative Schulen*; ver estudio de caso, n° 6) con materias, currículos y métodos de enseñanza alternativos, parcialmente (60–80%) financiadas por el estado, como las escuelas Montessori y las Waldorf/Rudolf Steiner).

La escuela primaria Kleine Kielstraße combina la pasión pedagógica con habilidades profesionales y una moderna gestión de calidad, la vitalidad de la renovación y la dinámica del desarrollo de estructuras y rutinas fiables. Es un ejemplo de pedagogía que capacita a los niños para hacer las cosas bien en el mundo actual y futuro

Seis ejemplos de escuelas que trabajan en el campo de la educación emocional y social

Para cada uno de los cinco desafíos anteriormente mencionados, existe al menos un ejemplo en la lista que se incluye a continuación de una escuela que está cosechando éxitos al abordar el problema. Evidentemente, cada una de ellas también cosecha éxitos en otras áreas. La sexta escuela cuenta con un extraordinario historial en la adopción de una perspectiva *preventiva* ante las dificultades emocionales, sociales y de comportamiento. El modelo holístico seguido por esta escuela incluye dedicar tiempo sustancial a las actividades estéticas.

1 | Kleine Kielstraße de Dortmund, una escuela de enseñanza primaria con jornada completa¹²

La escuela de enseñanza primaria Kleine Kielstraße fue reabierta en 1997 y se convirtió en la escuela primaria de Dortmund. Se encuentra ubicada en el extremo norte del área industrial del Ruhr. El edificio tiene una antigüedad de 100 años y se asienta en medio de una urbanización de bloques de pisos que albergan a cerca de 1.000 personas procedentes de muchos países (aunque la mayoría son de Grecia o Turquía). Muchos viven de los subsidios de desempleo, muchos de los niños crecen sin la figura del padre, asisten a la escuela sin haber desayunado y muchos apenas hablan alemán. El 83% de los niños que asisten a esta escuela son de ori-

gen extranjero. Los 420 alumnos de la escuela proceden de 20 países diferentes, hay 26 miembros del personal docente, dos pedagogos especializados en educación social, un trabajador social y dos profesores dedicados a impartir clases en griego y turco. Otros siete miembros del personal prestan asistencia durante todo el día en la escuela. La escuela elaboró su propia declaración de objetivos antes que otras escuelas y fue galardonada con el Premio Escolar Alemán otorgado por un jurado internacional de expertos. “Rodeada de un elevado potencial de riesgo de conflictos por la realidad multiétnica y multicultural, la escuela permite a los niños experimentar la confianza en sí mismos, la alegría del aprendizaje, la solidaridad y un espíritu de democracia, y desarrollar estas cualidades individualmente. La escuela primaria Kleine Kielstraße combina la pasión pedagógica con habilidades profesionales y una moderna gestión de calidad, la vitalidad de la renovación y la dinámica del desarrollo de estructuras y rutinas fiables. Es un ejemplo de pedagogía que capacita a los niños para hacer las cosas bien en el mundo actual y futuro.” (extraído del discurso del jurado al otorgar el premio).

La información proporcionada por la escuela nos indica que utilizan “proyectos paraguas” que abarcan diversas materias, y que esto constituye una práctica común. Por ejemplo, si el otoño es el tema común en Es-

tudios Generales, Alemán y Matemáticas, existe un taller abierto a todos y centrado en este tema. El aprendizaje se desarrolla al ritmo propio de los alumnos. Se ofrecen clases en los idiomas maternos de los estudiantes, además de baile y teatro. Habitualmente el uso de hojas de trabajo facilita el ritmo individual de aprendizaje y cada niño tiene su propio plan semanal personalizado. Dentro del marco de aprendizaje social y emocional directo, se utilizan señales que se aplican a todos los alumnos de la escuela: por ejemplo, para indicar el tiempo de silencio. También existen normas diseñadas para detener el abuso verbal y físico. Las discusiones o peleas más serias se anotan y discuten una vez por semana en la clase del consejo del curso. Las clases se dividen según grupos anuales sólo a partir de 3^{er} curso (a la edad de 8 años). Cada niño apunta lo que ha aprendido cada semana en un “diario de trabajo”.

La escuela centra su programa de enseñanza y aprendizaje en la necesidad de:

- Estructurar procesos de aprendizaje individuales
- Buscar diferentes materiales desarrollar ideas y preguntas
- Construir sobre los conocimientos anteriormente adquiridos
- Relacionar los pensamientos individuales y las preguntas con las de otros
- Trabajar con objetivos
- Desarrollar soluciones individuales creativas
- Revisar el trabajo y los procesos de grupo regularmente para recibir información sobre el propio nivel de trabajo
- Desarrollar una voluntad de cooperación
- Entrenar la perseverancia
- Documentar y presentar lo que se ha aprendido.

Se trata de objetivos exigentes que, dentro de una cultura holística y de aprendizaje social, sin duda también deben proporcionar alguna seguridad emocional.

Todo el espectro, desde la evaluación preescolar de habilidades y necesidades de un grupo futuro de alumnos a la integración de los padres en la vida de la escuela a través de una cafetería para padres, y la cooperación con la oficina de desarrollo regional, que alquila 300 pisos, lleva a una cultura del aprendizaje que fomenta la atención, el interés, el estímulo y la seguridad y ayuda a crear un clima socioemocional seguro, que triunfa en todos sus aspectos según las evaluaciones internas y públicas (además del Premio Escolar Alemán, la escuela también ha sido galardonada con el primer premio NRW de calidad escolar en 2000 y el premio de calidad escolar en 2003). El éxito a largo plazo sólo podrá documentarse en base a los estudios de los graduados de la escuela. No existe información sobre la salud de los alumnos.

2 | Escuela piloto laboratorio del condado de North Rhine Westfalia, en la Universidad de Bielefeld

La escuela fue fundada en 1974 por el Profesor Dr. Harmut von Hentig¹³, en cooperación con la Universidad de Bielefeld. Se encuentra en el campus universitario, a las afueras de Bielefeld (al suroeste de Hanover), al borde del bosque de Teutoburg. El tejado y tragaluces triangulares le dan un cierto aspecto de almacén. Una vez dentro destacan grandes zonas donde hay varias aulas que tienen clases simultáneas; y los profesores cuentan con estaciones de trabajo en la galería, fácilmente accesibles y visibles para todos. La escuela es una alternativa a un colegio estatal y acepta niños a partir de los 5 años de edad, con arreglo a determinadas normas de ingreso (relativas a la situación social, equilibrio de sexos, distancia del hogar a la escuela y casos de alumnos con dificultades sociales). Se trata de una escuela se-

“Lo que intentamos enseñar aquí a los alumnos en su vida diaria son los códigos de conducta que nuestra sociedad espera de los ciudadanos adultos: la organización pacífica y conjunta de cuestiones comunes. Dicho aprendizaje se lleva a cabo a través de la responsabilidad y la participación. Dentro de esta “sociedad en miniatura”, los individuos aprenden a responsabilizarse de ciertas tareas y cada vez más por su propio progreso en el aprendizaje”. Escuela Laboratorio del condado de North Rhine Westfalia

cundaria polivalente no selectiva respecto a los logros. Cuenta con un sistema de evaluación individual e informa sobre el desarrollo del aprendizaje de cada niño. La escuela acaba después de 10º curso, en línea con los institutos estadounidenses. Desde 1982, la Escuela Laboratorio es miembro de la Asociación de escuelas proyecto de la UNESCO.

El perfil pedagógico de la escuela se ha moldeado en base a la pedagogía de John Dewey y por el deseo de convertirse en una escuela modelo respecto a su currículo y a sus prácticas docentes. No existen indicaciones estatales claras en estas áreas. Por otro lado, los proyectos docentes son archivados, analizados y publicados científicamente por los profesores (como investigadores) y por miembros de la universidad. Todo esto tiene como resultado que los profesores están especialmente comprometidos con su trabajo y desarrollan constantemente prácticas innovadoras (que son posteriormente evaluadas científicamente) para compartirlas con cualquier interesado.

Los puntos focales de las directrices pedagógicas son los siguientes: la escuela es un espacio para la vida y la experiencia, pero también para compartir diferencias; la escuela es una sociedad por derecho propio, donde los procesos de aprendizaje gradual

conforman una parte central del modelo: “Lo que intentamos enseñar aquí a los alumnos en su vida diaria son los códigos de conducta que nuestra sociedad espera de los ciudadanos adultos: la organización pacífica y conjunta de cuestiones comunes. Dicho aprendizaje se lleva a cabo a través de la responsabilidad y la participación. Dentro de esta “sociedad en miniatura”, los individuos aprenden a responsabilizarse de ciertas tareas y cada vez más por su propio progreso en el aprendizaje”.

En las clases inferiores existen “áreas de experiencia” en lugar de materias: por ejemplo, los niños tratan con seres humanos (ciencias sociales), con cosas I (artes), con cosas II (ciencias naturales), con pensamientos (idiomas, matemáticas), con su propio cuerpo (deportes, juegos). Las clases sobre el proyecto suelen organizar el día. La idea que sustenta todo esto es que las experiencias concretas conducen a los alumnos a desarrollar modelos de aprendizaje práctico sobre las diferentes materias, lo que aumenta su concienciación y refleja el significado de lo aprendido.

El programa de las escuelas UNESCO adoptado por la Escuela Laboratorio (que incluye la comunicación y cooperación internacional, el mantenimiento y desarrollo de

una paz justa, el respeto y la aplicación de los derechos humanos, así como la abolición de los prejuicios y las falsas expectativas sobre los demás) requiere una educación más intensiva respecto a la concienciación social y la estabilidad emocional. Por ejemplo, desde 2004 los alumnos han sacado brillo a 2.000 pares de zapatos como parte de su empresa comercial de Pulido de Zapatos. Al atraer la atención sobre sí mismos, son capaces de identificar prácticas injustas en el mundo, por ejemplo, el trabajo infantil. A la vez, generan un beneficio económico que posteriormente donan a organizaciones benéficas para alimentos. Además, casi todos los días, la Escuela Laboratorio organiza semanas de proyectos que tratan objetivos de la UNESCO y hay grupos compuestos por estudiantes de diferentes edades que trabajan en ellos en todo el colegio. También existen “módulos” obligatorios de docencia académica en el currículo y compromisos a largo plazo, como el compromiso cooperativo en Nicaragua que lleva 22 años en funcionamiento.

Se desarrolla investigación continua conjuntamente con este trabajo (asistida por un Fondo Científico y por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad, entre otros): todos los aspectos de la escuela son objeto de evaluación continua (y se documentan en más de 100 publicaciones). También se incluyen estudios sobre ex alumnos.¹⁴ Estos estudios suelen presentar excelentes resultados en el dominio de la educación socioemocional. Se debaten los puntos débiles del aprendizaje académico (por ejemplo, en matemáticas) y se van abordando a medida que surgen. Hay una película sobre la Escuela Laboratorio, en seis capítulos, disponible en la universidad.¹⁵

3 | Escuela Max Brauer de Hamburgo, una escuela secundaria polivalente con jornada completa¹⁶

La escuela Max Brauer, que recibe su nombre en honor a un conocido alcalde de Ham-

burgo, está situada en un área de crisol social y cuenta con dos edificios separados cercanos entre sí que albergan clases para niños de 1 a 6 y de 7 a 12 años. Se trata de una escuela secundaria polivalente con jornada completa que cuenta con cerca de 1.200 alumnos procedentes de 30 países diferentes. La escuela emplea cerca de 100 profesores y dos trabajadores sociales y es miembro de un grupo de 19 colegios de Hamburgo que reciben una financiación estatal especial por tratarse de “escuelas autogestionadas”. La escuela se conoce fuera de Hamburgo como “Escuela del Club de Roma” y también ha sido galardonada con el Premio Escolar Alemán en 2007. Según el informe PISA, sus alumnos se encuentran académicamente un año por delante de sus homólogos en Alemania.

El barrio en el que se encuentra la escuela, y al que ha tenido que adaptarse, cuenta con una densa construcción de bloques de pisos y fábricas derruidas y alberga una población multicultural con diversos problemas sociales y económicos. No obstante, la diversidad de los niños se considera uno de los recursos más importantes de la escuela. “La diferenciación de instrucción para formas de aprendizaje individualizadas” es la principal característica de su perfil pedagógico. Aquí se requieren actividades pedagógicas y organizativas especiales. A veces hay dos profesores dando una clase, lo que permite quedarse a aquellos niños que, de lo contrario, tendrían que asistir a una escuela para niños con diferencias de aprendizaje. *“No todos trabajan en las mismas tareas al mismo tiempo, y dedican distintos plazos de tiempo en tareas individuales. [...] Intentamos tener en cuenta este hecho creando planes individuales para los niños”*.¹⁷ El programa pedagógico se construye sobre los siguientes principios generales:

- Desarrollar la confianza y la seguridad en uno mismo.



La escuela Max Brauer de Hamburgo ha sido galardonada con el Premio Escolar Alemán en 2007. Según el informe PISA, sus alumnos se encuentran académicamente un año por delante de sus homólogos en Alemania

- Aprender a estudiar, para dominar nuevas tareas y situaciones de forma independiente
- Responsabilizarse de uno mismo y de los demás
- Pensar y actuar de forma coherente para comprender un mundo complejo y para resolver tareas cooperando con los demás

El aprendizaje socioemocional está integrado en el programa y no se imparte como materia independiente.

Se hace especial énfasis en una mejor comprensión de los puntos fuertes y débiles de cada alumno respecto al aprendizaje; en construir la cooperación entre los profesores, los alumnos y los padres, en fomentar una atmósfera de trabajo sana en la escuela, en la orientación profesional a partir del 1^{er} curso (6 años) hasta los exámenes de acceso a la universidad (Abitur), en la experiencia laboral en la industria (8^o, 9^o, 13^o y 14^o cursos) y en la cooperación con instituciones externas y lugares de aprendizaje.

El denominado “Sistema de Jefe” es una actividad especialmente diseñada para contribuir al aprendizaje socioemocional. Cada niño es jefe por turnos. Hay 23 cestas que contienen 23 tareas, una para cada niño. Cada uno es responsable de una cesta. Los “jefes” debaten sus tareas con el profesor y los demás siempre deben preguntar primero al jefe. “Para algunos de los niños era real-

mente difícil dirigirse a una chica para pedirle que les explicase algo o que ella les dijese que algo todavía no estaba bien. Para algunos niños esto resultaba difícil pero efectivamente contribuyó a la coherencia social de las clases, ya que aumenta la sensación de confianza mutua. Si llevo mi problema a mi jefe y tengo que pedirle “por favor, explícame esto porque todavía no lo he entendido”, debo estar expuesto a esta situación y admitir que hay algo que no sé, y que necesito tu ayuda”.¹⁸ Las “habitaciones especiales” tienen un significado especial, como “hacer cosas agradables juntos”: hay una habitación de fantasía, una de terror y fantasmas, una de “lavado de coches”... No obstante, de momento no existe una educación socioemocional “basada en la evidencia” (“EBE” o “basado en la evidencia” se refiere a cualquier modelo o actividad educativa basada en un conocimiento empíricamente contrastado; es decir, con grupos de control).

4 | La escuela Rütli de Berlín: una Hauptschule con 10^o curso (y la opción de conseguir un certificado que habitualmente sólo puede conseguirse en las llamadas Realschule)

Esta escuela (del tipo Hauptschule) situada en el barrio de Neukölln de Berlín cuenta con 267 alumnos y fue conocida en el ámbito nacional en 2005/2006, cuando algunos de los profesores escribieron una carta al Senado de Berlín *supuestamente* solicitando su cierre en su actual configuración al no ser ya capaces de controlar la violencia de los alumnos.

La escuela cuenta con una larga e interesante tradición social. Una placa recuerda la

ejecución el 28 de Julio de 1941 de un grupo de alumnos que habían sido activistas políticos tras el cierre de la escuela debido al inconformismo político y que posteriormente fueron arrestados por la Gestapo.

En 2005/2006 había 13 clases con 142 chicos y 126 chicas; cerca del 35% de los alumnos son de origen árabe, 25% turco y únicamente el 17% es de origen alemán y más del 80% de musulmanes. Estas condiciones, similares a las de muchas escuelas alemanas, dificultan la integración de los diferentes grupos culturales. Ya en 2004, la directora de la escuela informó de que los intentos de integración multicultural que se habían emprendido podían fracasar. En octubre de 2005 se nombró un nuevo director, el único que solicitó la vacante.

La amplia cobertura de los medios de comunicación generó un debate público sobre los “problemas de migración”, que tendían a culpar de este tipo de situación al entorno social de los estudiantes y a la falta de perspectivas profesionales para los profesores, tal y como la anterior directora expresa en su libro.¹⁹

Podemos considerar estos acontecimientos y su difusión por parte de los medios de comunicación como un importante desafío para el concepto de los aspectos sociales y emocionales en la educación. ¿Cómo logró el nuevo director desvincular a esta escuela de los titulares políticos partidistas y abrir nuevas perspectivas educativas para los jóvenes? Al fin y al cabo, se trataba de un modelo significativo implantado en una zona desfavorecida, en la capital de Alemania.

Tres proyectos (es obligatorio elegir y realizar al menos uno de ellos) parecen haber desempeñado una importante función educativa:

1 | La opción de recibir clases de boxeo permitió a los jóvenes apren-

der valores sociales y emocionales y aceptar las normas del entrenador.

2 | Un proyecto económico (Rütli Wear), donde los alumnos de los cursos 8° a 10° aprendieron a producir camisetas. Ellos mismos realizaron los diseños y comercializaron las camisetas con éxito a través de la red.

3 | Un taller con el grupo estadounidense del espectáculo *Young Americans*, entre el 2 y el 22 de mayo de 2006, que tuvo como resultado la interpretación de un musical ante una audiencia de 900 personas.

Estas tres actividades parecen incorporar características especiales y pedagógicamente eficaces, cuyo éxito se explica principalmente al desafiar a los alumnos a que hagan frente a situaciones reales. Existen algunas similitudes con los logros (sociales y emocionales) alcanzados por Simon Rattle a través del desafío planteado a los jóvenes con un extenso y exigente proyecto de baile. La característica principal de este proyecto, llevado a cabo en Berlín, era que personas que no eran profesores tomaron en serio a jóvenes “difíciles” que fueron capaces de asumir retos significativos, y eso les permitió desarrollar nuevas actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia su futuro. Dichos intentos no son los únicos en la educación. Hay otros ejemplos, como las “Kurzschulen” (escuelas breves) de Kurt Hahn, la práctica de colocar jóvenes “difíciles” en barcas de pesca, la enseñanza de la navegación a vela y la formación en supervivencia. Suelen ser intentos que no están directamente relacionados con la escuela; es decir, se trata de intentos no académicos que se hacen más efectivos con personalidades carismáticas, por ejemplo, en el caso de una escuela, puede ser el director, el profesor de gimnasia, o los profesores de teatro o música.

Existen informes que indican la superación de la violencia en la Escuela Rütli, donde aparentemente un año después se había producido un cambio total gracias a los esfuerzos del nuevo director, los nuevos profesores, las clases adicionales, nuevas iniciativas, el trabajo artístico creativo y también gracias a los alumnos formados como gestores de conflictos. Por primera vez los estudiantes que solicitaban trabajo recibían respuestas de las empresas. No obstante, todos estos medios de creación de condiciones para intensificar la educación emocional y social requieren nuevos marcos que tienen que ser desarrollados y mantenidos por profesores carismáticos. Queda por ver si es posible alcanzar dichos recursos y cobrar eficacia a través de la formación de los profesores. Aquí, también, hacen falta marcos necesarios que conlleven contenidos no académicos, oportunidades de experiencia y profesores comprometidos.

5 | Escuela Helene-Lange de Wiesbaden, una escuela piloto de secundaria polivalente e integrada

La escuela Helene-Lange está ubicada en uno de los barrios más elegantes de Wiesbaden, cerca de la desembocadura del río Main en el Rin. Originalmente era una escuela secundaria femenina y en 1986 se convirtió en una escuela reformista con educación progresiva. Actualmente es una escuela secundaria polivalente integrada, que abarca tres diferentes tipos de escuelas. El interior de la escuela no parece vacío, como ocurre con muchas de ellas: hay alfombras de lana, plantas y pinturas infantiles por doquier. En una clase (las puertas de las aulas están siempre abiertas) hay grupos de alumnos desplegados por la alfombra trabajando con sus libros en silencio. La concentración y el respeto son un resultado natural de la introducción de rituales, como el uso de señales específicas para pedir silencio.

Desde mediados de la década de los noventa, la escuela ha tenido la condición de es-

cuela experimental (como ocurre con la escuela laboratorio anteriormente descrita). Como tal, es responsable de probar y documentar nuevos patrones pedagógicos. Enja Riegel, recientemente jubilada, ha sido durante muchos años la comprometida directora de la escuela y su influencia en el desarrollo de la escuela ha sido esencial para que se convirtiera en lo que actualmente es.

Siguiendo las recomendaciones de sus profesores, el 15% de los 600 alumnos pasa a la Hauptschule (que termina tras el 9º curso); el 30% a la Realschule (que termina tras el 10º curso, con el equivalente del certificado de secundaria); y el 55% a escuelas de secundaria (que conducen a los exámenes de acceso a la universidad). En esta escuela los antecedentes sociales y culturales de los padres tienden a ser más homogéneos, pocos están en paro y, en general, tienen un buen nivel de formación académica.

La escuela es famosa por sus resultados PISA, internacionalmente altos (competencia en lectura 579 puntos, ciencias naturales 598 puntos, matemáticas 50 puntos por encima de la media alemana). Se trata de unos logros extraordinarios que nos llevan a preguntarnos si, efectivamente, es una clásica escuela de “élite”. La directora, no obstante, alega que los excelentes resultados cognitivos y académicos alcanzados por los alumnos se inspiran en el hecho de que disfrutan aprendiendo en la escuela. Ella cree que esto se debe al espíritu general de la escuela, donde, por ejemplo, los profesores trabajan en equipos: es perfectamente posible que un profesor de matemáticas también enseñe biología o arte. Cada profesor pasa todo el tiempo posible con una clase en concreto para llegar a conocer mejor los puntos fuertes y débiles de los alumnos. Se realiza mucho trabajo a través de proyectos temáticos que cubren diversas materias (por ejemplo, el Mundo Antiguo), cuyo principio es el de “menos temas, más profundidad” (los resultados de los tra-

bajos de los alumnos suelen exhibirse en los pasillos de la escuela).

El proyecto de teatro de 9º curso (edad de 14 años) está dirigido por una actriz del Teatro Estatal de Hesse. La actual directora, Ingrid Ahlring, comenta que: “...*estos proyectos durante la adolescencia son importantes, no sólo para ayudar a los estudiantes a encontrar su identidad, sino también para unir a la clase*”. Los principales objetivos de la escuela parecen estimular a los alumnos a

señalar una tarjeta roja y se le pide que abandone el círculo. Cada estudiante puede sentirse parte de la manera en la que se gestiona la escuela.

Respecto a la educación socioemocional, esta escuela ha demostrado que incorpora partes de un programa de aprendizaje social y emocional, pero no lo sigue sistemáticamente en su currículo. En cambio, desarrolla aspectos del modelo en las clases que, de muchas maneras, están abiertas al análisis de

Los principales objetivos de la Helene-Lange-School parecen estimular a los alumnos a que desarrollen un sentido de honestidad, autodisciplina y compromiso con las tareas que tienen entre manos. El proyecto de teatro para mayores de 13 años está dirigido por una actriz del Teatro Estatal de Hesse. La actual directora, Ingrid Ahlring, comenta que: “...estos proyectos durante la adolescencia son importantes, no sólo para ayudar a los estudiantes a encontrar su identidad, sino también para unir a la clase”

que desarrollen un sentido de honestidad, autodisciplina y compromiso con las tareas que tienen entre manos. No se pide a ningún estudiante que repita curso. Los logros se impulsan a través de una combinación de responsabilidad consciente por el propio proceso de aprendizaje y actividad orientada. Esencialmente, aquí el aprendizaje es un desafío individual y holístico. El currículo incluye actividades cuyo alcance va más allá de la enseñanza tradicional de materias, como la experiencia laboral (por ejemplo, en hospitales) o el consejo del curso que se reúne cada viernes para discutir asuntos de actualidad. Si alguien opta por criticar de manera irracional (incluso un profesor), o se toma las cosas como algo personal, se le en-

temas significativos más que al mero conocimiento basado en las materias. La educación emocional y social se realiza de forma más indirecta, mediante procedimientos disciplinados (proyectos), actividades (creación de productos para el público) y el espíritu o clima general de la escuela, que puede percibirse por doquier.

Las competencias socioemocionales se evalúan y comprueban tanto a través de la evidencia inmediata de su eficacia en los alumnos, como a través de los logros cognitivos, tal y como se muestra en los resultados de las evaluaciones PISA.

6 | Escuela intercultural independiente Waldorf de Mannheim, una escuela secundaria polivalente alternativa

La escuela fue fundada el 11 de septiembre de 2003 en un barrio con un elevado porcentaje de inmigrantes y de tiendas de bajo presupuesto. Desde fuera, la escuela no se distingue de los comercios circundantes y tiene su sede en medio del lugar donde viven los alumnos (se trata de una ubicación y arquitectura poco habitual para una escuela Waldorf). La escuela está diseñada para acoger de 1° a 12° curso (de 6 a 18 años) como

muchos años trabajando en fábricas o empresas. Esto significa que no sólo tienen una experiencia laboral y vital más amplia, sino que además están familiarizados con los mundos del trabajo en los que participan los padres de los alumnos. Casi todos los profesores, aunque son alemanes, han tenido una exposición significativa a otras culturas, como la croata, rumana, india, tailandesa, namibia, brasileña, rusa, polaca, turca, bosnia y española. Algunos de ellos nacieron y crecieron en distintos países, y luego vinieron a Alemania. Todos ellos hablan alemán correcta-

Estas seis escuelas ofrecen extraordinarios ejemplos de cómo es posible trabajar con niños y adolescentes en la actualidad. El personal está especialmente motivado y comprometido, las escuelas asumen tareas desafiantes, la mayoría puede elegir libremente a sus alumnos, personal y planes de estudio y suelen contar con el apoyo de recursos especiales. Asimismo, atraen la atención pública, ganan concursos y logran elevadas posiciones en los listados públicos de escuelas

escuela secundaria polivalente de jornada completa. Hasta ahora se han establecido los cursos 1° a 6° (de 6 a 12 años) con un total de 97 alumnos. El 53% de los estudiantes proviene de familias inmigrantes de 11 países diferentes (el 61% de los padres de los alumnos abandonaron la escuela antes de acabarla, y el 61% de los alumnos tiene dificultades de aprendizaje).

Los miembros del personal docente también proceden de culturas muy diferentes. Un nuevo libro sobre la escuela²⁰ (Brater y otros 2007, 50) indica que la formación inicial de muchos de los profesores no ha sido la educación, muchos de ellos han pasado

mente pero son reflejo de la variedad cultural y lingüística de sus estudiantes. Más del 50% de los profesores provienen de antepasados no alemanes. Esto significa que cerca de la mitad del personal comparte las experiencias migratorias de sus alumnos.²¹

Para definir el perfil pedagógico de la escuela, podríamos indicar que el profesor de la clase se queda con ella desde el 1° al 8° curso (1 a 14 años). La educación se basa en la antroposofía y en un concepto holístico del desarrollo.

El currículo ofrece una amplia educación intercultural. Se enseñan idiomas: inglés

desde 1^{er} curso y una segunda lengua extranjera desde 4^o, en gran medida a través del “método directo” donde se enseña un idioma y cultura a todos los alumnos al mismo tiempo. Se hace hincapié en el trabajo de proyectos en grupos pequeños, excursiones semanales y apoyo individual. Los proyectos pueden ser sobre psicomotricidad, lectura, concienciación, prevención de la violencia, teatro, jardinería, apoyo para alumnos con problemas especiales de desarrollo o aprendizaje, estrategias de aprendizaje o profundización del contenido de las lecciones de clase. Todos los alumnos se benefician de los efectos estabilizadores de que la clase se mantenga unida y de que nadie tenga que repetir curso y esto construye una cohesión social fundamental en el grupo de compañeros.

Resulta especialmente interesante respecto a la educación emocional y social de los alumnos el intento de cultivar sentimientos y emociones de forma metódica a través de la enseñanza de inspiración artística. Todas las experiencias, informaciones y tareas se introducen de manera artística. Cada tema cognitivo o social se acompaña de aspectos estéticos, como poemas, música, movimiento o manualidades. Los alumnos crean los libros de ejercicios en base al contenido de las lecciones que se utilizan en lugar de los libros de texto. Como el alumno realiza una presentación creativa por sí mismo, se convierte en algo significativo para él, cosa muy diferente del aprendizaje académico a partir de un libro de texto tradicional. Un informe de evaluación inicial de un equipo de investigación de la Universidad de Karlsruhe indica que *“la observación de las clases y las conclusiones de las investigaciones externas han demostrado claramente que existe un profundo estímulo lingüístico, un fortalecido sentido de la confianza y seguridad estable en uno mismo, de autovaloración, destrezas sociales y atención y una mayor sensibilidad por todo lo bello y bueno”* (Beichel y otros).²²

La escuela pretende inspirar a los niños a través de todas las actividades, con lo cual el aprendizaje emocional y social se integra sutilmente en la vida diaria. También debemos mencionar el hecho de que los padres y profesores eligen esta pedagogía concreta libremente y asumen por tanto un cierto compromiso personal. Tienen un profundo interés básico en promocionar “su” escuela: construirla y repararla, debatir problemas y perspectivas pedagógicas, asistir a comités, organizar festivales y asumir tareas especiales en caso de ser necesario. La escuela está dirigida por profesores y padres: no hay ningún otro organismo responsable. Existe un gran interés en esta educación desde el exterior (medios de comunicación, autoridades educativas, pedagogos y otros visitantes interesados).

Estas seis escuelas ofrecen extraordinarios ejemplos de cómo es posible trabajar con niños y adolescentes en la actualidad. El personal está especialmente motivado y comprometido, las escuelas están preparadas para abordar situaciones especialmente difíciles y asumen tareas desafiantes, la mayoría puede elegir libremente a sus alumnos, personal y planes de estudio y suelen contar con el apoyo de recursos especiales (fondos, padres, personal adicional, y muchas veces con recursos de instituciones académicas). Asimismo, atraen la atención pública, ganan concursos y logran elevadas posiciones en los listados públicos de las escuelas (por ejemplo, de la Fundación Bosch). Pedagógicamente, aunque son difíciles de alcanzar, éstas son condiciones necesarias para todo buen colegio. A fin de cumplir con las tareas educativas de hoy, es necesario establecer estas condiciones para preparar a los estudiantes frente a todo tipo de desafíos futuros (sociales, económicos, políticos e individuales, en materia de salud, integración, etc.).

La situación actual del conocimiento sobre la educación emocional y social en Alemania
Nuestro conocimiento en Alemania sobre el

campo emocional y social cubre varios aspectos:

- El conocimiento de los vacíos y de las situaciones problemáticas en el campo emocional y social
- La situación del conocimiento respecto a la educación emocional y social
- La información acerca de las escuelas con marcos eficaces de educación emocional y social
- Programas y actividades
- El conocimiento concreto de actividades relevantes en la esfera emocional y social
- La evaluación de las escuelas y actividades donde se aplican parámetros emocionales y sociales
- Y un conocimiento sistemático de las perspectivas pedagógicas ante la educación emocional y social.

A continuación se indican algunas notas para cada uno de estos dominios bajo los correspondientes epígrafes:

Conocimiento de los vacíos y de las situaciones problemáticas en el campo social y emocional:

Existen diferentes factores que provocan cambios en el entorno y que afectan al desarrollo y educación de los niños y que producen conceptos académicos como la “infancia en riesgo” (Honig)²³ o en los que se considera que los niños son parte de un laboratorio social (Schweizer).²⁴ Honig elaboró un resumen de estos problemas y perspectivas y dijo que “*actualmente, todos los aspectos de la infancia están en riesgo*”. Schweizer cree que experimentamos con los niños –la niñez es como un laboratorio social– refiriéndose específicamente a la escolarización académica temprana. En general, estos diferentes riesgos conducen a mayores desafíos físicos, psicológicos, sociales y mentales relativos a la adaptación y desarrollo de los niños.

Existen muchas investigaciones sobre las deficiencias antes mencionadas (incluyendo la desintegración social; la violencia; las dificultades en la aceptación de la pluralidad y la tolerancia; una cultura subdesarrollada en cuanto a sentimientos, emociones y empatía; una falta de experiencias de la vida real y estilos de vida activos y creativos; y menos entornos físicos sanos, por ejemplo, debido a la polución) que coexisten con situaciones incluso más dramáticas (como la caída excesiva en la tasa de natalidad, abortos de adolescentes, pobreza y abuso infantil). Todas ellas exigen que la salud y el bienestar individual conformen una base coherente del marco pedagógico. Parte de la concienciación sobre estas tendencias incorpora la necesidad de considerar la evaluación como instrumento importante, necesario para mejorar el estado de las cosas.

Con todo, aunque la educación emocional y social siempre parece ser importante al abordar estas preocupaciones, existen, en la práctica y en teoría, dos perspectivas pedagógicas independientes: por una parte, los modelos preventivos orientados a la creación de una atmósfera de confianza y cooperación en las aulas y un marco holístico para la vida escolar; y por otra, los modelos intervencionistas directos que recomiendan como única perspectiva empíricamente contrastada la formación directa en habilidades sociales y emocionales y el aprendizaje para gestionar conflictos a través de un conjunto de normas comunes acordadas por la comunidad. Estos modelos no son excluyentes entre sí sino que deben complementarse, pero en la práctica muchas escuelas ponen más énfasis en uno que en otro.

Lamentablemente, hay una evidente carencia de un análisis más profundo respecto a la interdependencia de diferentes fenómenos, factores e ideas y de una perspectiva educativa integral para ellos. Cada uno de los diferentes parámetros se elabora por derecho

propio, de manera que se corre el peligro de que, si un alumno fracasa, se le echará completamente la culpa. Las repercusiones de los resultados relativamente pobres de TIMMS y PISA, por ejemplo, llevan a hacer hincapié en las pruebas y en la cultura de estándares educativos mínimos. Las experiencias educativas negativas²⁵, o positivas²⁶ sobre profesores, padres y alumnos, se hacen públicas a través de los medios de comunicación y desembocan en debates y *reality shows* televisivos prácticamente a diario (por ejemplo, el programa de televisión denominado *Supernanny*), que pretenden mostrar la forma de educar correctamente a los niños aparentemente ingobernables.

La situación del conocimiento respecto a la educación emocional y social en Alemania

El conocimiento de la educación emocional y social está limitada en este caso tanto por el conocimiento del autor como por las fuentes oficiales. Empezaré con una revisión de la literatura existente y ofreceré mis propias evaluaciones de dichas fuentes.

Bajo la categoría y título de aprendizaje social y emocional (SEL), encontramos relativamente pocos títulos orientados a los profesionales. En *aprendizaje emocional* encontramos una base de datos profesional (FIS) con alrededor de 10 entradas; y en *aprendizaje social* identificamos cerca de 307 entradas, pero existe una falta de bibliografía acerca de la evidencia empírica encontrada a través de la investigación profunda sobre la eficacia de las acciones, proyectos y perspectivas sobre el aprendizaje emocional y social.

El aprendizaje social es un tema educativo común, pero la enseñanza social aborda principalmente problemas de conducta social (a través de la instrucción y la formación), y se orienta fundamentalmente a problemas específicos, como la intervención para prevenir la violencia y la mediación de los compañeros en caso de conflicto (en Melzer, 2004,

encontrará datos con investigación empírica).²⁷ El caso es similar respecto al menor corpus de bibliografía alemana sobre el aprendizaje emocional. El libro de Simone Pfeffer²⁸ está dedicado a las habilidades docentes relativas a la comprensión y gestión de las emociones en el jardín de infancia, como los ejemplos presentados por Bernstein.²⁹ Las demás fuentes sobre el aprendizaje emocional en las escuelas son más antiguas.³⁰ Proporcionan ejemplos prácticos, pero casi no ofrece ninguna práctica contrastada empíricamente (se centran en la gestión de “turbulencias” en el aula utilizando instrumentos como los juegos interactivos).

En los últimos diez años se ha desarrollado un modelo especial, denominado “*pedagogía confrontacional*” en alemán³¹ que se centra en un conjunto identificado de destrezas y de sus correspondientes programas formativos (formación sobre tranquilidad, métodos confrontacionales, formación social...). Estas técnicas se utilizaron originariamente para ayudar a rehabilitar a jóvenes delincuentes. Todavía no se ha evaluado la eficacia de la mayoría de estos programas (véase el resumen),³² aunque sólo en el caso de Berlín, por ejemplo, se han desarrollado más de 2,000 solicitudes de programas de prevención de la violencia en 789 escuelas municipales de todo tipo.

Existen, no obstante, algunos resultados relacionados con la eficacia de los programas orientados a la rehabilitación de delincuentes,³³ que describen la cooperación entre 106 escuelas custodiadas por policías, y de 13 escuelas que trabajaban con una compañía de seguridad privada en Berlín,³⁴ y esto nos permite realizar algún tipo de evaluación sobre la eficacia de las escuelas. Una de las evaluaciones más recientes y completas en los países germanoparlantes relativas a la eficacia de los programas de intervención y prevención temprana (respecto de conflictos y violencia) es el estudio de Eisner, M. y otros.³⁵

En las publicaciones más recientes se prefiere un modelo más holístico: para el aprendizaje social, véase Baudisch y otros;³⁶ para la enseñanza estética indirecta, véase Beichel y otros,³⁷ y para una promoción general de la salud véase el modelo de coherencia de Wydler y otros.³⁸ Al recomendar programas de educación emocional y social debe tenerse en cuenta un panorama integral sobre los desarrollos en la salud de los alumnos (Hurrelmann),³⁹ los cambios de actitudes en el aprendizaje⁴⁰ y también el impacto mental del crecimiento y los flujos inmanejables de todo tipo de información sobre los alumnos.

Por todo lo anterior, mi conclusión es como sigue:

- Dada la rápida transformación producida en la sociedad por todo tipo de cambio: cambio social, nuevas perspectivas profesionales y trabajos y carreras profesionales flexibles, el incremento de entornos artificiales, los cambios en el entorno natural, las pruebas, el impacto de los medios de comunicación y las nuevas culturas de aprendizaje (por ejemplo, trabajar con Internet, aprender a aprender y las evaluaciones frecuentes), es necesaria una nueva comprensión e investigación holística para encontrar respuestas pedagógicas que se sitúen entre el máximo aislamiento posible del tipo propugnado por Rousseau para niños y estudiantes a fin de protegerlos de influencias nocivas (el tipo de educación “biotipo”, similar a las reservas de vida salvaje y biotopos para las plantas y animales en peligro de extinción), o su exposición lo antes posible a todos los desafíos de la vida adulta moderna para que sean aptos para sobrevivir, arriesgando, de este modo, la “selección natural” sólo de los niños más aptos.

• La educación emocional y social y se ve desafiada y confrontada por nuevos desarrollos de los entornos físico, psíquico, social y mental en el desarrollo y educación de los niños y estudiantes. La educación socioemocional debería fortalecer la naturaleza física, psíquica, social y mental del estudiante. Pero debemos tener en cuenta que estas tareas adicionales podrían también fomentar la tensión del niño, especialmente si se combinan con una pedagogía de autorresponsabilidad, evaluaciones estrictas y objetivos exigentes.

- Tenemos conocimientos específicos sobre diversos problemas, como la violencia, el acoso o la falta de bienestar (como los síntomas del estrés, por ejemplo) que, a su vez, nos llevan a tratamientos especializados. No obstante, no sabemos lo suficiente acerca de los factores básicos que ocasionan estos problemas, ni sobre la medida de su interdependencia. Deberíamos buscar una comprensión más holística (o integral), y al mismo tiempo vigilar de cerca diferentes indicadores de bienestar (por ejemplo, respecto a la salud de los niños, sus intereses, asistencia a la escuela, compromiso y dedicación educativa) y centrarnos en la forma de promocionarlos. Por último, pero no menos importante, podría ser *“resistir la tentación de hacer recomendaciones fáciles para acciones futuras, tener una orientación más estrecha de miras sobre las pruebas y la responsabilidad”*⁴¹

- Lo que aún no se ha debatido ni investigado (aunque suele hacerse en la práctica) podría ser la enseñanza del aprendizaje social y emocional (SEL) a través de asignaturas artísticas como la literatura. Por ejemplo, el



tema de la tragedia podría tener efectos catárticos sobre la educación emocional y social de los estudiantes, como sugirió Benne en la década de los años sesenta.⁴²

No debemos buscar únicamente prácticas pedagógicas exitosas de cara a la educación emocional y social, sino también comprobar los aspectos preventivos –en otras palabras, estudiar las condiciones de las escuelas y las actividades que experimentan menores problemas y situaciones conflictivas y que por tanto requieren una escasa intervención emocional y social–.⁴³

Información concreta acerca de las escuelas con marcos, programas y actividades sociales y emocionales

Existe una creciente concienciación pública sobre las “mejores” escuelas (*‘gelingende Schulen’*) a través de clasificaciones publicadas (patrocinadas por periódicos, revistas o cadenas de televisión), similar a los seis ejemplos anteriormente presentados. Prácticamente la totalidad de las mejores escuelas hacen hincapié en la adquisición de competencias sociales, en el aprendizaje controlado individualmente, en “aprender a aprender” y en diferentes métodos de trabajo con grupos reducidos. Se consideran escuelas modelo y se distinguen de otras escuelas por la posición que ostentan en estas clasificaciones competitivas.

Conocimiento concreto de actividades relevantes en la esfera social y emocional

Algunos de los primeros programas de base teórica evolucionaron en la década de los años ochenta.⁴⁴ En Melzer y otros,⁴⁵ podemos encontrar una lista completa de programas de intervención (principalmente sobre prevención de la violencia) para estudiantes de todas las edades (11), para alumnos jóvenes (3), y para estudiantes mayores (3): incluyen algunos programas internacionales (por ejemplo, Fit for Life, Lions Quest), programas

para profesores⁴⁶ orientados a diferentes tipos de escuelas y sistemas educativos (5). Prácticamente no existen evaluaciones basadas en evidencia relativas a estos programas, aunque los usuarios sí ofrecen sus propias opiniones y experiencias al respecto.

A partir de una diversidad de fuentes es posible individualizar los ejemplos más básicos de actividades sociales y emocionales relevantes con expertos y usuarios (por ejemplo, los DVD de Kahl ofrecen entrevistas con los usuarios de estas actividades).⁴⁷ Muchos expertos consideran que las siguientes actividades sociales y emocionales son medios eficaces en sí mismas, aunque resulta interesante que algunos expertos parecen aplicarlas independientemente de su entorno pedagógico original, utilizando enfoques extranjeros sin demasiado espíritu crítico⁴⁸ o sin conocer sus debilidades o carencias.⁴⁹ Asimismo, nuevamente debemos distinguir claramente entre intenciones preventivas e intervencionistas, y entre efectos directos e indirectos.

En vista de lo anterior, únicamente voy a enumerar a continuación grupos de actividades aparentemente eficaces que son relevantes para la educación emocional y social, sin entrar a debatir sus antecedentes, funciones o calidad pedagógica (para ello, véase la sección sobre evaluación posterior).

- **Instrucción sobre temas políticos** relativos a la democracia, por ejemplo, minorías, historia, aprendizaje intercultural, política municipal, cultura escolar, violencia y responsabilidad (existen ejemplos de excelentes prácticas en Beutel, Fauser).⁵⁰
- **Métodos de confrontación de la conducta de los estudiantes** si no siguen las normas (véase Kilb y otros).
- **Desarrollo de habilidades sociales y emocionales específicas** a través

No debemos buscar únicamente prácticas pedagógicas exitosas de cara a la educación emocional y social, sino también comprobar los aspectos preventivos -en otras palabras, estudiar las condiciones de las escuelas y las actividades que experimentan menores problemas y situaciones conflictivas y que por tanto requieren una escasa intervención emocional y social-

de la formación básica orientada a reducir conflictos y prevenir la violencia (véase Humpert, Dann).⁵¹

- Fortalecimiento de la **identidad escolar** a través del refuerzo del nombre, logotipo, himno, camiseta, competiciones, tradiciones, etc., de la escuela (al estilo de la escuela Rütli).

- Fortalecimiento de los recursos del niño con un trato cálido y normas claras (Hurrelmann, Unverzagt)⁵²

- Promocionar actividades **no académicas** como los deportes, el arte, las experiencias, tareas (véase Brater y otros,⁵³ y Breichel⁵⁴).

- Énfasis en los **códigos deontológicos** humanos, democráticos y pedagógicos: como el respeto, la gestión de conflictos y maneras comunes de abordar las tareas de aprendizaje y enseñanza... (véase Beutel, Fauser,⁵⁵ Kilb y otros⁵⁶)

- **Didáctica integral u holística** que ofrece tareas de aplicación en el ámbito individual como parte de una serie de soluciones que pertenecen a un marco común, por ejemplo, en actividades no-académicas (Brater y otros).⁵⁷ Un ejemplo sería la ense-

ñanza de matemáticas de una manera que promueva simultáneamente la educación socioemocional (si precisa ejemplos, véase Schuberth).⁵⁸

- **Subrayar el alto prestigio cultural** de entornos, temas, preguntas, tareas y materiales significativos y holísticos (véase Brater y otros).⁵⁹ Tiene especial relevancia aquí filosofar con los niños (Zeitler y otros)⁶⁰ y por supuesto el célebre libro y película “La Ola”, que se lee mucho en las escuelas alemanas.⁶¹

Aunque estas actividades representan un alto estándar de calidad educativa, deben emprenderse con conciencia pedagógica; en otras palabras, deben ser valoradas y elegidas por el personal, las administraciones, legisladores y consumidores, y deben ser al mismo tiempo gestionadas y mejoradas de manera continua a través de una formación y evaluación seria.

Evaluación de las escuelas y actividades donde se aplican parámetros emocionales y sociales

Existen al menos seis fuentes que ayudan a evaluar la eficacia de la educación emocional y social:

Literatura narrativa, autobiográfica y de ficción, con información relacionada con la

educación socioemocional (por ejemplo, un conjunto de seis películas sobre la Escuela Laboratorio de Bielefeld,⁶² inspirada por su fundador, H. v Hentig).

Las opiniones de educadores profesionales externos que asesoran sobre la clasificación de las escuelas (por ejemplo, documentación, criterios y evaluación sobre la selección de escuelas en clasificaciones competitivas, como la Bosch-Foundation; así como entrevistas documentadas con profesores, estudiantes, padres y eruditos sobre las escuelas, centradas en las actividades de aprendizaje social y emocional de las “escuelas que triunfan” por Rainer Kahl, en un conjunto de seis DVD).⁶³

Análisis comparativo de entrevistas con el personal, padres y alumnos dentro de una institución educativa concreta (véase Melzer⁶⁴ para obtener un interesante análisis de factores sobre la violencia en las escuelas, y Randoll,⁶⁵ que compara las actitudes de los estudiantes hacia los profesores en “escuelas estatales” y en escuelas Waldorf). Otro estudio interesante es el de Brater⁶⁶ sobre los logros alcanzados por los niños con “antecedentes migratorios”, que destaca:

- El éxito en alcanzar una estructura social heterogénea entre los alumnos;
- El éxito en el enfoque sobre los distritos urbanos socialmente problemáticos;
- El éxito en la capacidad de lenguaje de los alumnos con “antecedentes migratorios”;
- La ausencia de diferencias en el comportamiento social y de aprendizaje entre los estudiantes con y sin “antecedentes migratorios”;
- Menores diferencias en problemas de conducta entre los estudiantes con padres con y sin antecedentes académicos;

- Ausencia de diferencias en el desarrollo entre sexos.

Pruebas profesionales o análisis de diseño experimental en el ámbito académico (véase Eisner, M. y otros).⁶⁷

Estudios de seguimiento: Hofmann y otros.⁶⁸ hasta 2007 éste era el estudio de seguimiento más riguroso de una escuela alemana sobre el currículo vitae educativo de los ex alumnos de las escuelas Waldorf. Bartz, Randoll,⁶⁹ basándose en un extenso estudio cuantitativo y cualitativo de seguimiento indica que: *“Para la mayoría de los ex alumnos, el criterio de responsabilidad social tiene una alta prioridad, cosa que se confirma con los resultados de la exploración cualitativa y con el cuestionario cumplimentado con posterioridad. Otro resultado importante es una elevada identificación con su escuela, en la que se sienten absolutamente cómodos. En este sentido, la educación cultural y el aprendizaje tienen connotaciones muy positivas. El alumnado suele destacar que ha recibido muy buenas bases y herramientas para toda la vida. A esto se asocian algunas competencias clave para la vida diaria, como una actitud positiva hacia la vida, una confianza básica en las propias habilidades, interdependencia y adaptabilidad. Suele emitirse un fuerte sentimiento de fraternidad debido a todo el tiempo compartido en clase (12 años), apoyado por numerosas presentaciones y celebraciones públicas, y por un fuerte instinto de cooperación social que no se ha visto destruido por sentimientos evocados en situaciones competitivas”*.

También existen estudios de seguimiento de la Escuela Laboratorio.⁷⁰

Conocimiento sistemático de las perspectivas pedagógicas ante la educación emocional y social:

En la aplicación de estos modelos de trabajo y actividades de educación emocional y social, debemos tener en cuenta que todas

ellas están integradas en marcos pedagógicos que no siempre se reconocen o comprenden conscientemente. Estos marcos pedagógicos (como la pedagogía de Dewey o Montessori) podrían proporcionar a todas las actividades significados educativos específicos, pero ignoran otras consideraciones pedagógicas. Estos aspectos importantes educativamente conforman la diferencia pedagógica entre el aprendizaje social y emocional a través de la instrucción directa (mediante cursos de formación), en que las habilidades sociales y emocionales se imparten y aprenden conscientemente (SEL), o una intención más implícita, que podría incluir la promoción del desarrollo socioemocional a través de las artes. La elección de una de estas dos opciones suele verse influida por las diferentes corrientes pedagógicas aplicadas en distintos países. No obstante, la eficacia pedagógica es difícil de evaluar por su naturaleza y efectos holísticos: cada actividad pedagógica podría tener un efecto sobre el aprendizaje social y emocional, aunque no lo pretenda y a la inversa, toda actividad de aprendizaje social y emocional podría tener algún efecto sobre otros contenidos y formas de aprendizaje.

Hay que tomar en serio este fenómeno de integración de distintas formas y contenidos del aprendizaje, porque esta naturaleza integral (Paschen,)⁷¹ podría provocar diferentes efectos en dominios muy distintos a los pretendidos o controlados. Además, este efecto holístico también podría resultar muy útil para los modelos implícitos, ya que la educación socioemocional exige un marco social donde prosperar.

Por lo tanto, la educación emocional y social, en cualquiera de sus modelos, debería utilizarse de forma integral, especialmente para la enseñanza, evaluación y adaptación intercultural.

4 | Tendencias y desarrollo del movimiento social y emocional

Actualmente, la comunidad educativa acepta de manera general la importancia de la educación emocional y social y la califica como algo naturalmente “orientado a los niños”. No obstante, aunque la educación emocional y social parece ser una respuesta necesaria para muchos de los problemas educativos y sociales descritos en este informe, también se percibe como algo que exige un esfuerzo adicional tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Como indican Bellmann y Waldow,⁷² la práctica de la educación emocional y social debe entenderse dentro de un entorno más amplio, que incluye el ámbito público y que a su vez incorpora un énfasis sobre cómo alcanzar altos rendimientos académicos. Actualmente, parece que a veces el aprendizaje social y emocional se considera una necesidad absoluta, pero únicamente en situaciones donde existen problemas sociales serios y explícitos, o bien como un buen complemento para incorporar a la tarea más “seria” de la enseñanza académica.

Creo que hay un problema epistemológico que ha desembocado en este entendimiento y utilización ambivalente de la educación emocional y social, que radica en su diferenciación de otras perspectivas pedagógicas, a saber, de la enseñanza académica. La educación emocional y social aún no se percibe como un aspecto inherente a toda la enseñanza, porque aún no se pretende como tal o porque todavía no se reconoce que sus efectos también se aplican a la esfera académica. Por lo tanto, la educación emocional y social no se acepta realmente como una dimensión fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Antes de promover la educación emocional y social de forma específica o inconscientemente (mediante intenciones directas o indirectas), debe verse como un elemento central entretelado en todo el aprendizaje y la enseñanza.

Otro ámbito de estudio nos lleva a preguntar los elementos específicos que hacen que el aprendizaje emocional y social funcione, ya que aún no está muy claro. Tal vez una variable útil para la eficacia del aprendizaje social y emocional podría ser la atención que un profesor bien formado presta a los estudiantes como individuos, una comprensión formada y constructiva de ellos y por lo tanto, una manera diferente de interactuar con estos jóvenes que afecta positivamente a la relación profesor-alumno y al papel del profesor como modelo.

Es importante considerar las excepcionales tareas educativas que nos esperan en el futuro, ya que habrá más niños en situaciones de riesgo que se enfrentarán a un mayor número de desafíos de sus entornos físicos, psíquicos, sociales, mentales y educativos, y que les impondrán mayores niveles de exigencia. La enorme cantidad de información relativa a un amplio abanico de problemas del mundo moderno aumentará el nivel de tensión sobre todos nosotros, especialmente sobre los niños y adolescentes que crecen rodeados de estas nuevas condiciones. Su bienestar y su capacidad de desarrollarse adecuadamente en el mundo moderno también dependerán de la integración y del control de los diferentes aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, incluyendo la práctica emocional y social. La educación emocional y social cobrará entonces una función preventiva clave en el desarrollo de personalidades y sociedades integradas y cohesionadas.

Notas

- ¹ Herbart, J.F. (1913): *Pädagogische Schriften*, ed. by Willmann/Fritsch, vol. 1, Leipzig
- ² El "shock del sputnik" fue el shock que golpeó al sistema educativo americano cuando de repente apareció el primer satélite ruso. Esto condujo a una reforma tanto de los métodos de enseñanza como del currículo (i.e. Jerome Bruner)
- ³ Personificación en este contexto es un término técnico que designa el conocimiento instintivo del cuerpo que poseen las personas y que no tienen las máquinas con inteligencia artificial (tales como ordenadores o robots)
- ⁴ Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Beltz [Cuestiones básicas en el cultivo de la estética. Descubrimientos teóricos y empíricos relacionados con las experiencias estéticas de los niños] Rumpf, H. (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Juventa: München [La sensualidad ignorada] Standop, J. (2002): *Emotionen und kognitives Lernen aus interdisziplinärer Perspektive: emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge*. Lang: Frankfurt [Aprendizaje cognitivo y emociones desde una perspectiva interdisciplinar]
- ⁵ Melzer, W.; Schubarth, W.; Ehninger, F. (2004): *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- ⁶ Kilb, R.; Weidner, J.; Gall, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim, München
- ⁷ Endres, W.; Bernhard, E. (2005): *Methodik-Ordner Grundschule. Lernen lernen im Unterricht: Arbeitsblätter, Folien, Lehrerhandbuch*. Beltz: Weinheim [Archivo de métodos. Aprender a aprender en las lecciones: hojas de trabajo, folios y manual del profesor]
- ⁸ Klippert, H. (2004): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz [Aprendizaje responsable. Módulos para la instrucción de materias]
- ⁹ Bellmann, J./Waldow, F.: Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 60 (2007)4 [El extraño maridaje entre la reforma tecnocrática de la educación y la educación empática no-tradicional]
- ¹⁰ Sólo aproximadamente el 5% de las escuelas alemanas son independientes. Estas escuelas reciben una financiación estatal de entre el 60 y 80% de sus presupuestos
- ¹¹ Galiläer, L. (2005): *Pädagogische Qualität: Perspektiven über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Juventa: Weinheim et.al. [La calidad pedagógica: perspectivas de la escuela, el trabajo social y la educación de adultos]
- ¹² Las escuelas de "jornada completa" son nuevas en Alemania y aún no se han extendido por todo el país.
- ¹³ Su famoso lema pedagógico es: "Reforzar al hombre para iluminar las cosas. La reconstrucción de la iluminación", que es también el título de su libro:

- Hentig, H.v. (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung*. Reclam: Stuttgart
- 14 Jachmann, M. et. al. (eds.) (1999): *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven*. Impuls 33. Laborschule: Bielefeld (La escuela laboratorio juzgada por sus antiguos alumnos) (http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/veroeffentlichungen.html#Film)
- 15 Las escuelas de "jornada completa" son nuevas en Alemania y aun no se han extendido por todo el país
- 16 Sybille von Katzler, teacher in: Kahl, R. *Treibhäuser der Zukunft*. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Archiv der Zukunft: Berlin 2004, p. 64
- 17 Kaija Kymäläinen, profesor, *ibid.*, p. 65
- 18 Pick, B. (2007): *Kopfschüsse. Wer PISA nicht versteht, muss Rütli rechnen*. VSA: Hamburg (sobre los problemas de esta escuela, por su antigua directora)
- 19 Brater, M.; Hemmer-Schanze, Ch.; Schmelzer, A. (2007): *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Urach Hause: Stuttgart [Apéndice: Resultados de la investigación]
- 20 *ibid.* p. 51
- 21 Beichel, J.J.; Boese, T.; Wilhelm E. (2008): *Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim- Neckarstadt*. Ein Modell gelingender Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung im Rahmen verstärkter Ästhetischer Erziehung für Schüler im sozialen Brennpunkt. Karlsruhe, p. 2 [Evaluación: un exitoso modelo de promoción de la recepción y expresión en el marco de una educación estética intensificada en alumnos de un área socialmente difícil]. [1^{er} borrador, aún no publicado]
- 22 Honig, M.-S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp: Frankfurt/M. (Diseño de una teoría para la infancia)
- 23 Schweizer, H. (2007): *Soziologie der Kindheit. Verletzter Eigen-Sinn*. Verl. F. Sozialwiss.: Wiesbaden (Contenido: El cambio desde una moratoria social a un laboratorio social de infancia)
- 24 i.e. Pick 2007, consultar nota 19
- 25 Bueb, B. (2006): *Lob der Disziplin*. Eine Streitschrift. List: Berlin (Elogiando la disciplina. Un panfleto)
- 26 Melzer et. al. 2007, consultar nota 5
- 27 Pfeffer, S. (2002): *Emotionales Lernen: ein Praxisbuch für den Kindergarten*. Weinheim: Beltz
- 28 Bernstein, R. (Red) (2004): *Soziales und emotionales Lernen*. KIGA Fachverl: St. Ingbert
- 29 Heimlich, R.E. (1988): *Soziales und emotionales Lernen in der Schule. Ein Beitrag zum Arbeiten mit Interaktionsspielen*. Weinheim: Beltz Gebauer, K. (1997): *Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule*. Klett-Cotta: Stuttgart. Fichten, W. (1998): *Emotionen im Unterricht und emotionales Lernen*. C. v. Ossietzky Univ.: Oldenburg
- 30 Kilb, Weidner and Gall 2006, consultar nota 6
- 31 Consultar nota 5
- 32 Deutsches Forum Kriminalprävention (ed.) (2004): *Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige – insbesondere junge Menschen*. Newsletter 37, Bonn
- 33 Consultar el periódico Frankfurter Rundschau 7.12.07, p. 4
- 34 Eisner, M.; Ribeaud, D.; Jünger, R.; Meidert, U. (2007): *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse der Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. (El estudio de campo más completo en países de habla alemana sobre la eficacia de la prevención universal mediante un diseño experimental). Zürich
- 35 Baudisch, W. (ed.) (2007): *Von sozialer Ausgrenzung zur selbstbestimmten Teilhabe. Möglichkeiten und Grenzen ganzheitlicher Förderung*. Münster (De la exclusión social a la participación autónoma. Posibilidades y límites en el ascenso holístico)
- 36 Beichel, J. J. (2007): *Die ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanzimprovisation in der Schule. Ein bildungstheoretischer Auf- tak zu einer Kunstsparten übergreifenden Didaktik des Ästhetischen*. Schneider: Hohengehren (Hacia un nuevo acercamiento a la didáctica estética)
- 37 Wydler et. al. (ed.) (2000): *Salutogenese und Kohärenzgefühl: Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzeptes*. Juventa: Weinheim (et. al.) (Salutogénesis y sentimiento de coherencia: análisis empírico básico y la práctica de un concepto científico de salud)
- 38 Hurrelmann, K. (ed.) (2003): *Jugendgesundheits- survey in commission of WHO* Weinheim: Beltz (Encuesta sobre la salud de la juventud)
- 39 Wulf, Chr. et. al. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Verl. F. Sozialwiss.: Wiesbaden (Cambios en las culturas del aprendizaje. Las prácticas del ritual en los colegios, los medios de comunicación, la familia y la juventud)
- 40 Roselli, A.M. et. al (2005): *Lo que se debe y no se debe hacer en la reforma educativa*. Lang: New York 42 Benne, K.D. (1967): *Educación para la tragedia*. Ensayos en la esperanza desencantada del hombre moderno. Univ. of Kentucky Press: Lexington
- 41 Ver Powell, M. Cl.; Speiser, V.M. 2005: *Las artes. La educación y el cambio social*. Pequeños indicios de esperanza. N.Y. et. al. 44 Thun, Schulz von (1981): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek: Rowohlt
- 42 Consultar nota 5
- 43 As SchILF (Formación interna avanzada de profesores)
- 44 Kahl, R. (2006): *Die Entdeckung der frühen Jahre* (el descubrimiento de los primeros años) (La iniciativa apoyada por McKinsey. Sobre educación en los primeros años). Hamburg. Contenido: documentales, entrevistas, tribunas, conferencias a cargo de conocidos pedagogos: 2 DVD y un folleto Kahl, R. (2004): *Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen*. Hamburg. Contenido: consultar la edición internacional Kahl, R. (2006): Edición internacional: *Incubadoras del futuro. Como las escuelas How schools tuvieron éxito en Alemania*. Contenido: folleto y 3 DVD: escenas de escuelas, entrevistas con estudiantes, profesores, directores y expertos en educación emocional y social. Kahl, R. (2005): *Una escuela con éxito. Enja Riegel and the Helene-Lange-School* (en alemán). Hamburg (doble DVD y libro)

- ⁴⁸ Dettmar, R. (2008): *Wenn Kinder stören- Über das Trainingsraumverfahren nach Ed Ford*. Universitätsbibliothek. Bielefeld (Cuando los niños son irritantes – el método de la habitación de formación de Ed Ford) es un análisis muy crítico de la adaptación alemana)
- ⁴⁹ Waterhouse critica conceptos muy conocidos y ampliamente utilizados en: Waterhouse, L. (2006): Inteligencias múltiples, el efecto Mozart y la inteligencia emocional: Una revisión crítica en: *Educational Psychologist*, 41(2006)7, 207-225 Biesta hace una crítica de las bases pedagógicas de los métodos de evaluación en: Biesta, G. (2007): Por qué “lo que funciona” no funcionará. Prácticas basadas en la evidencia y el déficit democrático en la investigación en educación. En: *Educational Theory*, 57 (2007) 1, 1-22
- ⁵⁰ Beutel, W.; Fauser, P. (eds.) (2001): *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt wird. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße*. Opladen
- ⁵¹ Humpert, W.; Dann, H.-D. (2001): *Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells*. Huber: Bern (formación básica para la reducción de la irritabilidad y la prevención de la violencia)
- ⁵² Hurrelmann, Klaus; Unverzagt, Gerlinde (2008): *Kinder stark machen für das Leben: Herzenswärme, Freiräume und klare Regeln*. Aktualis. Neuauflage Freiburg: Herder
- ⁵³ Consultar nota 20
- ⁵⁴ Consultar nota 22
- ⁵⁵ Consultar nota 50
- ⁵⁶ Consultar nota 6
- ⁵⁷ Consultar nota 18
- ⁵⁸ Schubert, E. (1999): Soziale Bildung im Mathematikunterricht In: Bohnsack, Kranich (1999): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz (Entrenamiento social en las clases de Matemáticas)
- ⁵⁹ Consultar nota 20
- ⁶⁰ Zeitler, K.; Kruse, E.-W.; Rude, Chr.; Simbeck, S. (2008): *Kinder philosophieren*. [Filosofía infantil] Praxisleitfaden für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Hrsg. Von Akademie Kinder philosophieren, Bildungswerk Bayerischen Wirtschaft, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Akademie Kinder philosophieren: Freising (o. Jahr)
- ⁶¹ Rhue, Me. {seudónimo de Todd Strasser} (1988): *The Wave*. Puffin Books: London
- ⁶² La escuela laboratorio de Bielefeld, una película en 6 partes. Bielefeld University, centro audiovisual (AVZ). 1989: Bielefeld (http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/veroeffentlichungen.html#Film)
- ⁶³ Consultar nota 17
- ⁶⁴ Consultar nota 5
- ⁶⁵ Randoll, D. (1999): *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand: auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien*. Verlag für Wissenschaft und Bildung: Berlin (Análisis comparativo de estudiantes Waldorf y estudiantes de escuelas públicas, valoración de su relación con los profesores)
- ⁶⁶ Brater consultar nota 20
- ⁶⁷ Eisner et al. Consultar nota 35
- ⁶⁸ Hofman, U.; Prümmer, C. v.; Weidner, D. (1981): *Forschungsbericht über Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947*. Bund der Waldorfschulen. Stuttgart (Informe de investigación en el curriculum vitae educativo de antiguos alumnos de escuelas Waldorf: Una investigación de las cohortes 1946/7)
- ⁶⁹ Bartz, H.; Randoll, D. (ed.) (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zur Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler*. Verl. f. Sozialwiss.: Wiesbaden (Estudio de seguimiento de estudiantes de escuelas Waldorf)
- ⁷⁰ Consultar nota 14 de Jachmann
- ⁷¹ Paschen, H. (2008, in print): Zu aktuellen Aspekten der integralen Natur von Lehren und Lernen. In: Strobel-Eisele, G.; Wacker, A. (ed.): *Lernkonzepte in der Erziehungswissenschaft*. Klinkhardt: Bad Heilbronn (Aspectos más recientes de la naturaleza integral de la enseñanza y el aprendizaje)
- ⁷² Bellmann and Waldow consultar nota 9

A vibrant collage of various textures and colors. At the top, a white tray holds several colorful markers in shades of brown, red, orange, yellow, green, and blue. Below the tray, a green pen lies on a piece of white graph paper. To the right, a wooden toy car with a red body and yellow wheels is visible. In the bottom left corner, there is a purple foam shape with three finger loops. The background is a mix of solid colors like green and orange, and textured surfaces like a red and yellow patterned mat.

Evaluación



Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida

René F. W. Diekstra

Resumen

Este capítulo examina la literatura científica sobre los efectos de la educación o el aprendizaje emocional y social (Social and Emotional Learning o SEL en inglés) y/o de los programas de habilidades para la vida (Skills for Life o SFL en inglés), para niños y jóvenes en las etapas de educación primaria y secundaria (en este informe utilizaremos libremente estas siglas en inglés para referirnos a estos programas de forma sucinta).

La revisión consta de dos partes. La 1ª comprende una revisión de la bibliografía meta-analítica y la 2ª es un meta-análisis de los estudios que examinan el efecto de la educación emocional y social durante el período 1997-2007. El meta-análisis es un método que sirve para examinar el tipo y la magnitud de los cambios en actitudes y habilidades conductuales de los niños y jóvenes a raíz de los efectos de los programas de educación emocional y social.

La primera parte, un resumen de las revisiones, expone los principales resultados de los meta-análisis publicados en el período 1997-2008 que incluyen los estudios sobre los efectos del SEL/SFL. Se identificaron 19 meta-análisis que se centran exclusiva o sustancialmente en los estudios sobre la eficacia de los programas escolares universales de SEL/SFL. Los meta-análisis se revisaron específicamente en base a las respuestas recibidas a las siguientes preguntas: a) ¿Los programas de SEL/SFL mejoran significativamente lo que enseñan, es decir las habilidades sociales y emocionales de los niños y jóvenes? b) ¿Los programas de SEL/SFL reducen significativamente o evitan problemas de conducta tales como la violencia y la conducta agresiva y autoagresiva/suicida? c) ¿Los programas de SEL/SFL mejoran o promueven conductas positivas tales como la conducta prosocial y la participación escolar y comunitaria? d) ¿Mejoran los programas de SEL/SFL significativamente las calificaciones escolares o los logros académicos?

Aunque en términos generales la respuesta a estas preguntas es claramente positiva, existen algunos aspectos importantes que merecen una mayor atención, como por ejemplo las relaciones entre el efecto de los distintos programas, los grupos étnicos y la situación socioeconómica. ¿Son los niños y jóvenes más necesitados los que se benefician en mayor grado? Otra cuestión es la correlación entre dosis y efecto: ¿cuál es la relación entre el tipo, la extensión o la intensidad del programa y el efecto de éste? Aunque existe una evidente necesidad de investigar más sobre estos temas, los programas más eficaces comparten varias características que constituyen importantes consideraciones para los sistemas educativos y las escuelas a la hora de adoptar este tipo de programas.

Una importante limitación de las conclusiones extraídas del resumen de revisiones meta-analíticas es que la inmensa mayoría de los estudios incluidos en los meta-análisis publicados tie-

nen su origen en Estados Unidos de América, y muy pocos provienen de otros lugares. Esto plantea la pregunta de si, dadas las diferencias entre culturas y características de los variados sistemas educativos, los programas SEL/SFL, tal como han sido concebidos, son igualmente eficaces en otras partes del mundo.

Otra limitación de las conclusiones de la revisión meta-analítica de estudios es que, aunque cubre cientos de estudios de intervención y cientos de miles de niños y jóvenes que han participado en los mismos, muchos de los estudios incluidos y de los programas incorporados y evaluados en estos meta-análisis efectuados entre 1997 y 2008, no son particularmente recientes. De hecho, el marco temporal cubierto en los estudios va desde comienzos de la década de 1950 hasta los primeros años del siglo XXI.

Para solventar estas dos limitaciones, se ha llevado a cabo un meta-análisis adicional, presentado en la 2ª parte, basado en 76 estudios controlados de programas de SEL/SFL publicados en la última década, entre el período 1997-2007, que comprenden la mayor cantidad de estudios de intervención provenientes de países no anglosajones que ha sido posible. Aunque la mayoría de los estudios siguen procediendo de Estados Unidos de América, se ha incluido también una sub-muestra considerable de programas de origen no estadounidense.

Los resultados de este nuevo meta-análisis confirman la imagen global obtenida del resumen completo de los otros 19 meta-análisis. Los programas de SEL/SFL llevados a cabo en otros países mejoran significativamente, tal y como ocurre en los Estados Unidos de América, las habilidades sociales y emocionales de los niños y de los jóvenes, reducen o evitan problemas conductuales y mentales y/o promueven resultados académicos positivos a corto y a largo plazo. Algunos de los efectos, tales como la conducta prosocial, parecen decrecer cuando el seguimiento es más prolongado, mientras que otros, como la reducción o prevención de problemas mentales y el abuso de drogas, parecen incrementarse con el tiempo tras la finalización del programa.

La conclusión general de ambas revisiones es muy evidente: el desarrollo sistemático y programado de habilidades emocionales y sociales en el ámbito escolar tiene un importante impacto en todo el mundo. Promueve el desarrollo integral de niños y jóvenes, actúa como factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora el rendimiento académico.

En resumen, los programas escolares universales de SEL/SFL para niños y adolescentes de enseñanza primaria y secundaria son beneficiosos. Su desarrollo social y emocional aumenta significativamente a través de estas intervenciones. Puesto que ello es clave para su desarro-

llo general, tanto en lo que se refiere a personalidad como a progreso académico y funcionamiento en sociedad, la situación actual del conocimiento sobre la eficacia de los programas de SEL/SFL asigna una gran responsabilidad a los gobiernos y a los responsables educativos en todo el mundo.

La falta de acción o el rechazo a adoptar y apoyar adecuadamente la implementación de programas SEL/SFL en la educación primaria y secundaria equivale a privar a los niños y jóvenes de oportunidades cruciales y científicamente contrastadas para su desarrollo personal, social y académico. Esto significa una flagrante violación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños.

Planteado de otra manera, dada la situación actual del conocimiento respecto a la eficacia de la educación o aprendizaje emocional y social, los países ya no tienen excusas para no proporcionar los medios y el apoyo necesarios a las escuelas para que ofrezcan dichos programas. Ya que no sólo privan a sus niños y jóvenes de aquello a lo que, de acuerdo con la legislación internacional, tienen derecho sino que tales gobiernos también privan a sus sociedades de futuros ciudadanos con personalidades emocional y socialmente bien desarrolladas y equilibradas y que contribuyan con su completo potencial al funcionamiento, desarrollo y bienestar general de sus comunidades.

Primera Parte

Una revisión de la literatura meta-analítica

René Diekstra and Carolien Gravesteyn

Introducción

Cuando la Convención sobre los derechos de los Niños (CRC) fue adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas y quedó preparada para su firma en noviembre de 1989, fue recibida en muchos países con gran interés público y apoyo político, aunque en otros también se convirtió en tema de fuertes debates y discusiones y encontró una fuerte oposición respecto a partes específicas de sus textos y artículos.

Consecuentemente, llevó bastante tiempo, en ocasiones muchos años, el que los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas completaran el proceso de ratificación y en muchos casos a día de hoy aún no se ha completado. Uno de los artículos que ha sido objeto de intensos debates y desacuerdos, antes y después de la adopción de la Convención, es el n° 29 que trata sobre la educación y dice lo siguiente:

1. Los estados acuerdan que la educación de los niños debe estar orientada a

- (a) El desarrollo de la personalidad, los talentos y las capacidades físicas y mentales de los niños hasta alcanzar su máximo potencial;
- (b) El desarrollo del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como por los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- (c) El desarrollo del respeto por los padres y madres de los niños, por su identidad cultural, idioma y valores, por los valores nacionales del país en el cual vive el niño, el país del cual es originario y por las civilizaciones diferentes de la suya propia;
- (d) La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, en el espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todas las personas, etnias, grupos nacionales y religiosos y personas de cultura indígena;
- (e) El desarrollo del respeto por el medio ambiente.

La falta de acción o el rechazo a adoptar y apoyar adecuadamente la implementación de programas SEL/SFL en la educación primaria y secundaria equivale a privar a los niños y jóvenes de oportunidades cruciales y científicamente contrastadas para su desarrollo personal, social y académico. Esto significa una flagrante violación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños

La idea central de este artículo es que la educación no es sólo cuestión de impulsar el desarrollo cognitivo-académico, sino que debe estar dirigida al desarrollo integral, es decir al desarrollo físico, cognitivo, social, emocional y moral de los niños. Consecuentemente, los sistemas educativos o instituciones, como las escuelas, que se centren exclusiva o predominantemente en el desarrollo académico violan los derechos de los niños y más aún si se relaciona este artículo n° 29 de la CRC con el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que ¹ todos tienen derecho a compartir los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones. En otras palabras, si la investigación científica ha identificado enfoques y métodos que mejoran el desarrollo integral de los niños en los sistemas educativos, los niños tienen derecho a ser educados a través de ellos.

Por lo tanto, surge la pregunta de si la ciencia ha elaborado o identificado enfoques y métodos educativos que mejoren el desarrollo integral de los niños, tanto cognitivo-académico, social, emocional como moral, de forma más eficaz a la alcanzada basándose principalmente en el desarrollo cognitivo-académico.

En este capítulo, que consiste en una revisión de la literatura científica sobre los efectos de los programas de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) o Habilidades para la vida (SFL) para niños y jóvenes en la educación primaria y secundaria, esta cuestión se abordará de dos maneras.

En primer lugar, ofreceremos un resumen de los principales resultados de la crítica a los estudios de intervención de programas SEL/SFL en la bibliografía meta-analítica, publicados en el período 1997-2008. En segundo lugar, para responder a varias preguntas que permanecen sin respuesta después de la revisión de los estudios meta-analíticos, el autor y sus co-

legas han efectuado un meta-análisis adicional basado en 76 estudios controlados de los programas SEL/SFL publicados en el período 1997-2007.

Revisión de meta-análisis de estudios de intervención de programas SEL/SFL

La evaluación de la eficacia de los programas escolares orientados a mejorar las habilidades sociales, emocionales y (habitualmente) morales y el desarrollo de los niños y jóvenes, y por lo tanto de impulsar sus resultados educativos generales o de prevenir problemas emocionales o de conducta, ha sido objeto de una serie de estudios durante las últimas dos décadas (véase por ejemplo. Schneider, 1992, Beelmann, 1994, Moote et al. 1999, Wilson et al, 2001, Losel y Beelmann, 2003, Hahn et al, 2007).

Cuando nos referimos a programas “escolares”, lo hacemos al hecho de que el programa SEL/SFL se implementa en el ámbito de la escuela, durante las horas normales de clase, y se considera una parte del currículo o de la cultura escolar. El término ‘universal’ se refiere a programas que son aplicados a todos los niños en las aulas independientemente del riesgo individual, no sólo a aquellos que ya han manifestado una tendencia al retraso en su desarrollo social, emocional o moral o que han demostrado tener problemas emocionales o de conducta, o factores de riesgo relacionados con éstos. Los programas pueden implementarse en todos los niveles de educación, desde el jardín de infancia, pasando por las escuelas elementales hasta las escuelas medias e institutos.

Dependiendo de la geografía y de la tradición, estos programas se denominan o bien de Educación Emocional y Social (en inglés, SEE), Aprendizaje Social y Emocional (SEL) o programas de Habilidades para la vida (SFL). El segundo término normalmente se aplica a los programas desarrollados en Estados Unidos de América (en adelante Estados Unidos), en especial desde el establecimiento en 1994 de la *Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional* (CASEL). El término “habilidades para la vida” se utiliza principalmente en organismos especializados de las Naciones Unidas, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF y en programas que se desarrollan con su ayuda o bajo su patrocinio, particularmente en países en desarrollo. En 1993, la OMS estableció dentro de su división de Salud Mental una unidad especial de programas de habilidades para la vida. El término de “programas de habilidades para la vida” también ha sido adoptado en varios países desarrollados, como Países Bajos y Suiza.

Los programas universales y escolares SEL/SFL se fundamentan en una variedad de modelos teóricos, aunque la mayoría cita la teoría del aprendizaje social y los métodos cognitivo-conductuales como el fundamento de su diseño de intervención. Aunque algunos programas

se centran principalmente en los contenidos de los currículos escolares, otros combinan dichos currículos con actividades desarrolladas fuera de las aulas que involucran a toda la escuela, a los padres y a la comunidad. El servicio a la comunidad por parte de los niños y adolescentes también puede formar parte de algunos programas, especialmente si existe énfasis en la educación para la ciudadanía o el compromiso cívico.

Existe además una considerable variedad en la composición de los programas, como es el conjunto de facetas de comportamiento, actitudes y capacidades evaluadas. Por ejemplo, algunos programas están principalmente enfocados a enseñar a los alumnos habilidades que les ayuden a expresar rechazo, como por ejemplo evitar las drogas, la conducta sexual prematura, mejorar sus capacidades de resistencia a la violencia y/o a la conducta suicida. Otros programas suponen que dichas capacidades se derivan principalmente de las habilidades sociales y emocionales, del concepto positivo de uno mismo o autoestima, de tal forma que se supone que la mejora de dichas habilidades o de la autoestima permitirá que la conducta de los niños sea más positiva y sociable, y que en consecuencia éstos tomarán decisiones positivas de manera más frecuente. Otros programas combinan ambos modelos.

Además, los manuales de los programas y su puesta en práctica muestran diferencias considerables, tanto en lo que se refiere a la secuencia en la que se presentan sus componentes, como en la extensión del programa o el perfil del profesional que presenta o imparte el programa.

Por tanto, los esfuerzos por revisar y resumir sucintamente el estado del conocimiento respecto a la eficacia de los programas escolares universales SEL/SFL se topan con considerables dificultades y complejidades. El ejercicio se asemeja a veces al intento de mezclar manzanas y peras en un mismo cesto. Estos esfuerzos se complican aún más por el hecho de que los indicadores de éxito de los programas o el tipo de medidas de resultados utilizados, difieren ampliamente entre sí, así como también los períodos durante los cuales se han evaluado o seguido los efectos.

Actualmente la manera más adecuada para hacer frente a estas complejidades consiste en aplicar una forma de estudio de literatura científica que se denomina comúnmente *meta-análisis*. El meta-análisis es un método que combina los resultados de varios estudios que abordan investigaciones de ámbitos similares, de tal manera que permita extraer conclusiones estadísticamente defendibles. Por ejemplo, si reunimos todos los estudios disponibles que utilizan un diseño controlado, ¿cuál es la diferencia media en cuanto a las habilidades para el establecimiento y mantenimiento de amistades entre niños que han asistido o no a programas SEL/SFL?

En las últimas dos décadas, se han publicado una serie de meta-análisis de los estudios sobre los programas SEL/SFL. A menudo estos meta-análisis combinan estudios de intervención de programas escolares, post-escolares y extra escolares o comunitarios. La conclusión general que se extrae de estos estudios parece indicar que los programas SEL/SFL arrojan un beneficio por partida doble, ya que mejoran las habilidades (por ejemplo la asertividad, las capacidades de comunicación, la autoconfianza y el rendimiento académico), y reducen la interiorización y exteriorización de problemas. Así todo, el problema de los efectos diferenciales entre los programas llevados a cabo en la escuela frente a los programas post-escolares o extraescolares no se ha examinado con suficiente atención. ¿Existen diferencias de eficacia dependiendo del contexto o de la ubicación del programa?

En la siguiente sección se presenta una revisión de los estudios meta-analíticos de los programas escolares y universales SEL/SFL. El marco temporal para la selección de estos estudios meta-analíticos abarca la última década (el período 1997–2008). La razón para esta limitación temporal es que la calidad de los estudios meta-analíticos ha mejorado sustancialmente en los últimos años, al igual que la calidad del diseño de los estudios de intervención de los programas SEL/SFL.

Una revisión de los estudios realizados: preguntas de investigación

El objetivo de esta revisión de análisis meta-analíticos de programas escolares universales SEL/SFL es responder a las siguientes preguntas: a) ¿Es cierto que los programas SEL/SFL ‘enseñan lo que predicán’? ¿Mejoran significativamente lo que enseñan, es decir, las habilidades sociales y emocionales de niños y jóvenes? b) ¿Los programas SEL/SFL reducen o previenen significativamente conductas problemáticas como el uso de drogas o las conductas violentas y agresivas y las autoagresivas o suicidas? c) ¿Los programas SEL/SFL mejoran o promueven conductas positivas como la conducta prosocial, la participación escolar y comunitaria? d) ¿Los programas SEL/SFL mejoran significativamente las calificaciones escolares o los logros académicos?

Métodos

Criterios para la inclusión de los estudios en el análisis

Los estudios se incluyeron en el análisis en la medida en que:

- A | Se hubiesen publicado en inglés en el período 1997–2008 en publicaciones sometidas a revisión por pares -o estuviesen en proceso de publicación- y contuviesen un meta-análisis sobre la eficacia de los programas escolares y universales SEL/SFL para estudiantes de escuelas primarias y/o secundarias.

B | Dichos programas estuvieran dirigidos a mejorar las habilidades sociales, el ajuste social y/o la autorregulación emocional como objetivo fundamental o como factores de reducción o prevención de problemas o conductas destructivas, agresivas o violentas, conductas antisociales, abuso de drogas, ira, hostilidad, autoconcepto, manejo de situaciones de estrés, estados de ansiedad y depresión, participación y actitudes en la escuela o rendimiento escolar;

C | Informasen acerca de las dimensiones de los efectos calculados estadísticamente sobre los estudios experimentales o cuasi experimentales (es decir, se excluyeron los meta-análisis ‘narrativos’).

Recopilación de meta-análisis

Se intentó identificar y recopilar meta-análisis de estudios de intervención escolar universales, en publicaciones sometidas a revisión por pares entre el período 1997-2008 o estudios en proceso de publicación. La principal fuente fue una búsqueda exhaustiva en bases de datos bibliográficos, incluyendo PsycINFO, ERIC (Centro de Información de Recursos sobre Educación) y Medline. En segundo lugar, las bibliografías de meta-análisis identificados, las reseñas bibliográficas y los índices de materias de publicaciones relevantes se revisaron para encontrar estudios apropiados. Los estudios identificados se extrajeron de la biblioteca de la Universidad de Utrecht o se obtuvieron a través de los servicios bibliotecarios. Conseguimos y analizamos todos los informes identificados como potencialmente apropiados.

De los 44 estudios que se identificaron como posibles meta-análisis de programas escolares universales SEL/SFL, 15 fueron descartados ya que no parecía posible identificar exactamente, o incluso de forma aproximada, el número de estudios de intervención de programas escolares universales dentro del número total de estudios incluidos en el meta-análisis. Otros 5 meta-análisis no proporcionaron información adecuada sobre la inclusión de componentes generales de SEL/SFL en los programas analizados. Además otros 5 meta-análisis no fueron incluidos ya que se trataba de ‘seguimientos’ realizados por los mismos investigadores o grupos de investigación de los meta-análisis ya incluidos y centrándose en cuestiones específicas, utilizando el mismo conjunto o un subconjunto de estudios de dichos análisis (por ejemplo Roona et al., 2000).

De la muestra remanente de 19 meta-análisis, varios no abordaban de forma exclusiva los programas escolares universales SEL/SFL, pero se han incluido igualmente en la revisión, ya que los datos sobre el subconjunto de programas escolares universales se presentaban de manera que eran suficientemente identificables.

A excepción de uno de ellos, todos los meta-análisis incluidos en la revisión han sido publicados en publicaciones sometidas a revisión por pares. La excepción es el meta-análisis de CASEL (Durlak et al. 2008), del que se informa en el sitio web de CASEL (www.casel.org) y su publicación se espera para 2008. Se incluye aquí debido a su alcance y relevancia y porque los autores de este informe han tenido la oportunidad de leer un borrador del mismo².

Aunque es probablemente correcto suponer que la búsqueda no ha dado como resultado una cobertura completa de los meta-análisis relevantes existentes, sí que se ha reunido una masa crítica suficiente para poder obtener respuestas válidas y fiables a las preguntas de investigación examinadas.

Una revisión de los estudios realizados: resultados

Los 19 meta-análisis incluidos en esta revisión (véase tabla 1) examinaron los efectos de los programas SEL/SFL sobre muchas materias o problemas, desde la mejora de las habilidades sociales y emocionales generales, el autoconcepto y la autoestima, pasando por la reducción o prevención de la conducta destructiva y el uso de drogas, hasta la prevención de la mala salud mental y los trastornos mentales.

Aunque existe un considerable solapamiento entre algunos meta-análisis respecto a los estudios incluidos, el conjunto total de estudios de intervención de SEL/SFL incluidos en la muestra de meta-análisis, que asciende al menos a 700 y probablemente incluso más, es impresionante.³ Más aún en la medida en que el número de estudiantes de escuelas elementales y secundarias que han participado en los estudios asciende a varios cientos de miles.⁴ Los estudios cubren un período de alrededor de medio siglo, siendo los más ‘antiguos’ de los primeros años de la década de 1950.

La gran mayoría de los estudios de intervención, en particular los estudios de control realizados apropiadamente de forma aleatoria, tienen su origen en Estados Unidos –el porcentaje de estudios estadounidenses en la muestra de meta-análisis oscila entre el 89% y el 98%. Los porcentajes restantes pertenecen a estudios de otros países, especialmente Canadá y Australia. Esto crea algunos obstáculos serios respecto a las posibles generalizaciones o la ‘internacionalización’ de los resultados, ya que es razonable suponer que el contexto social de una nación y el sistema y las políticas educativas tienen una influencia significativa sobre sus programas de intervención (véase también Faggiano et al., 2008, p. 394).

Una proporción alta o muy alta de los estudios comprendidos en los meta-análisis son investigaciones o proyectos de demostración en los cuales los investigadores o los diseñadores de programas tienen una influencia directa e importante sobre los resultados del programa. Como

indican correctamente Wilson y Lipsey (2007, p. 124), las escuelas que adoptan estos programas sin dicho compromiso pueden tener dificultades para alcanzar similares cuotas de fidelidad y efectos de los programas.

Características de diseño

Los meta-análisis de las intervenciones reúnen estudios que han sido efectuados por diferentes investigadores de distintas formas, en diversos grupos y variados entornos, utilizando varias formas de medir resultados, y examinados durante distintos períodos de tiempo. Puesto que el meta-análisis se utiliza para estimar el efecto combinado de un grupo de estudios, es importante comprobar si los efectos hallados en estudios separados son suficientemente similares para concluir que una estimación de efecto combinada o ‘promedio’ refleja significativamente el conjunto de estudios de intervención incluido en el meta-análisis. Por supuesto, alguna variación se produce inevitablemente, pero es importante determinar si dicha variación puede ser debida al azar. Si la variación entre los estudios individuales es significativamente mayor que lo que cabe esperar sólo por el azar, hay heterogeneidad (estadística). Bastantes, aunque no todos, de los meta-análisis revisados en los que se examinó la existencia de heterogeneidad, cuando ésta era significativa, han intentado explicarla en términos ya sea de diversidad metodológica o ‘clínica’.

Respecto a la diversidad metodológica, todos los meta-análisis observaron una gran variedad en la calidad del diseño de los estudios de intervención. Habitualmente esta era una razón para excluir estudios del meta-análisis. Los problemas identificados fueron: una falta de aleatorización adecuada, una falta de homogeneidad de los sujetos durante el pre-test preliminar, una falta de seguimiento o períodos cortos de seguimiento, una falta de homogeneidad en los criterios para medir resultados y una falta de evaluación del desarrollo del programa. Puesto que es difícil efectuar pruebas aleatorias controladas dentro del sistema escolar, y por tanto los investigadores a menudo tienen que recurrir a diseños cuasi-experimentales, la mayoría de los meta-análisis incluyen tanto estudios experimentales como cuasi-experimentales. Las relaciones entre las variables de diseño del estudio y los efectos se examinan en muchos de los meta-análisis (por ejemplo Tobler et al., 2000), lo que es relevante debido a la posibilidad de que estudios con un diseño más débil exhiban efectos más importantes.

Además de esta diversidad metodológica, existe también una gran diversidad en el ‘sentido clínico’, como puede ser la edad y el sexo de los sujetos, el tipo y la composición del programa, su duración e intensidad, quién aplica el programa, la calidad de la implementación y la definición de los objetivos y resultados. Algunos meta-análisis estudian con detalle las relaciones entre todas estas características y sus efectos (por ejemplo Wilson & Lipsey, 2007), mientras que otros prestan una mayor atención a algunos de ellos e ignoran otros (Hahn et al., 2007).

Tabla 1

Meta-análisis de los programas de SEL/SFL 1997-2008

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios ⁵
Durlak & Wells	1997	Problemas sociales y de conducta	177 (73% de entornos escolares)
Stage & Quiroz	1997	Conducta disruptiva en las aulas	99/122 (educación habitual de programas en aulas)
Haney & Durlak	1998	Autoconcepto/autoestima	120 (de los cuales 55,8% son escolares)
White & Pitts	1998	Consumo ilícito de drogas o el daño que producen	71 (89% entornos escolares)
Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke & Stackpole	2000	Consumo de drogas	207 (programas generales)/359 (comparaciones de consumo de drogas o amplitud de los efectos)
Wilson, Gottfredson & Najaka	2001	Problemas de conducta	165/216 (de los cuales el 72% de poblaciones estudiantiles generales)
Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins	2002	Desarrollo positivo de la juventud	25 (de los cuales 22 son escolares o con un componente escolar)
Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger	2002	Trastornos psíquicos (agresividad, depresión, ansiedad)	34 (de los cuales 14 son programas escolares generales)
Wilson, Lipsey & Derzon	2003	Conductas agresivas	172/334 (70 muestras generales incluidas)
Merry, McDowell, Hetrick, Bir & Muller	2004	Prevención de la depresión	21 estudios de los cuales 10 fueron programas universales, no está claro cómo se implementan completamente en el contexto escolar

Número de participantes involucrados	Resultado general
Cerca de 22.000	La mayoría de las categorías de los programas tenían doble beneficio: tanto reducir significativamente los problemas como incrementar de forma importante las competencias. Los programas que modifican el entorno escolar, enfocados en esfuerzos de promoción de la salud mental y que intentan ayudar a los niños a superar transiciones de estrés han generado efectos significativos
5,057 (de los cuales aproximadamente la mitad son estudiantes en aulas)	En general, los resultados indican que las intervenciones para reducir la conducta disruptiva en las aulas genera resultados comparables a otros estudios meta-analíticos que investigan la eficacia de la psicoterapia en niños y adolescentes. Esto indica que existen tratamientos eficaces para su utilización en entornos de educación pública que disminuyen la conducta disruptiva en las aulas
? (una estimación de unos 12.000, de los cuales el 55,8% son escolares)	La revisión indica una mejora significativa en la autoestima y el autoconcepto de niños y adolescentes además de cambios significativos en la conducta, en la personalidad y en el funcionamiento académico. Las intervenciones específicamente orientadas a cambiar la autoestima y el autoconcepto han sido significativamente más eficaces que los programas orientados a otro objetivo como son las capacidades conductuales o sociales
14331	El impacto de las intervenciones evaluadas ha sido reducido con una disminución de los beneficios a través del tiempo. La evidencia sugiere que lo mejor que se puede alcanzar con el uso de estrategias de intervención escolar es un retraso a corto plazo en la preparación del consumo de sustancias por el "no consumidor" y una reducción a corto plazo en el volumen del consumo de algunos de los consumidores actuales
?	Los programas son más o menos eficaces en la reducción, retraso o prevención del consumo de drogas dependiendo del tipo de programa y de su implantación a pequeña o gran escala. Los programas interactivos e implantados a una escala relativamente pequeña son los más eficaces, afectan al consumo de drogas a niveles tanto estadísticos como clínicos que son muy significativos. Los programas no interactivos a gran escala son menos o "no eficaces"
?	La prevención escolar parece ser eficaz en la reducción del abuso de alcohol y drogas, el absentismo y abandono escolar y otros problemas de conducta. Las dimensiones del efecto medio para cada uno de los cuatro resultados se ha reducido y existe una considerable heterogeneidad entre los diferentes estudios en cuanto a la magnitud de los efectos, incluso dentro de un tipo de programas tras el ajuste de los métodos medidos y las diferencias de población
Nº no proporcionado (comprende miles de sujetos)	Los programas seleccionados que tratan con uno o más de los 15 constructos de desarrollo para la juventud (o SEL) muestran mejoras en las capacidades interpersonales, calidad de las relaciones con los compañeros y adultos y logros académicos, así como reducciones en conductas problemáticas como la mala conducta escolar y la delincuencia, consumo de alcohol y drogas, conducta sexual de riesgo, violencia y agresividad. El desarrollo de capacidades y los cambios medioambientales-organizativos ha sido dos estrategias generales en la mayoría de los programas eficaces ⁶
?	14 intervenciones generales han sido identificadas para demostrar resultados positivos bajo una evaluación rigurosa
Nº exacto desconocido pero sin duda miles de sujetos	Se han obtenido reducciones significativas en la agresividad en los grupos de intervención comparado con los grupos de control. La juventud de alto riesgo mostró mayores reducciones en la conducta agresiva. Diferentes tipos de programas muestran una eficacia en general similar, todo lo demás es constante
? (ciertamente varios miles)	Las intervenciones psicológicas han sido eficaces en comparación con las no intervenciones inmediatamente después de implantar los programas con una reducción significativa en las calificaciones sobre depresión, escalas de medición para las intervenciones objetivo y las no generales. La intervención educativa (de la que únicamente proporciona información 1 estudio) no aporta evidencias sobre su eficacia

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios
Gansle	2005	Ira	20/27 (no está claro cuántos se relacionan con intervenciones generales aunque posiblemente 19 lo hagan)
Beelman & Losel	2006	Conducta antisocial y competencia social	85/127 (30 estudios de programas generales)
Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, Huijjer Abu-Saad	2006	Control del estrés	19/19
O'Mara, Marsh, Craven & Debus	2006	Mejora del autoconcepto	145/98 (intervenciones preventivas, no está claro cuántas son en entornos escolares pero ciertamente la gran mayoría)
U.S. Task Force on Community Preventive Services, Hahn et al.	2007	Conducta violenta y agresiva	53
Neil & Christensen	2007	Ansiedad y depresión	6 programas generales, de los cuales 17 estudios/17 amplitud de los efectos
Wilson & Lipsey	2007	Conducta agresiva y disruptiva	249/77 (programas generales)
Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger	2008 (en proceso de publicación)	Habilidades sociales y emocionales	207

Número de participantes involucrados	Resultado general
?	Se han identificado efectos post-test para la ira y para conductas de exteriorización, de interiorización y para las habilidades sociales. No se han identificado diferencias en los resultados según el entorno escolar, la situación especial de la educación, los criterios de admisión o los agentes de tratamiento
16.723 (no está claro cuántos en programas generales)	Para los programas generales, una vez finalizados los programas y durante el seguimiento los efectos han sido reducidos y no significativos respecto a la conducta antisocial, algo mayores y significativos en la competencia social. Los programas orientados a los grupos de riesgo (programas indicados) han demostrado tener efectos significativos en la dirección deseada tanto para la conducta antisocial como para la competencia social, tanto al finalizar el programa como durante el período de seguimiento
4063	En los estudios control se ha encontrado un efecto global positivo en el manejo de los síntomas del estrés. También se registran efectos positivos en la conducta (social), aunque los estudios relacionados revelan algunas debilidades metodológicas. Los programas de prevención primaria dirigidos al estrés y al manejo de situaciones escolares conflictivas (es decir intervenciones diseñadas específicamente para promover la salud mental y reducir la incidencia de problemas de adaptación en niños normales y poblaciones adolescentes) deben ser, por tanto, promocionados
oría)	En general, las intervenciones parecen ser significativamente eficaces. Los efectos no disminuyen de forma sistemática con el transcurso del tiempo. Las intervenciones dirigidas a un ámbito específico de autoconcepto y a la medición de ese ámbito de aplicación son las más ¿EFICACES? Las intervenciones que inicialmente se orientan a los participantes menos favorecidos (es decir, aquellos que tienen diagnosticados problemas preexistentes como una baja autoestima, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, etc.) han demostrado ser más efectivas que las intervenciones de tipo preventivo
El volumen de las muestras varía entre 21 y 39.168	El número de estudios en este análisis general y el número de estudios en cada nivel escolar, con calidad adecuada, consistencia del efecto, y amplitud de los mismos, proporcionan una sólida prueba a favor de que los programas escolares generales están asociados con disminuciones en las conductas relacionadas con la violencia. Se identificaron resultados positivos en todos los niveles escolares examinados, desde el jardín de infancia hasta el instituto
5879	Tanto los modelos generales como los predefinidos parecen generar reducciones de pequeñas a moderadas a corto y a medio plazo en la ansiedad y la depresión en las escuelas. Las conclusiones proporcionan una evidencia sólida para la prevención de la salud mental y para los programas de intervención temprana
?	En general, los programas escolares que han sido estudiados por los investigadores (y habitualmente desarrollados e implantados por ellos mismos) generalmente tienen efectos positivos en la prevención o reducción de conductas agresivas o disruptivas como las peleas, el acoso, los motes, la intimidación, los actos violentos y conductas negativas que se producen en el entorno escolar. Los modelos más comunes y eficaces son los programas generales impartidos a todos los estudiantes de un aula o escuela y los programas orientados a los niños seleccionados/predefinidos que participan en programas fuera de su horario habitual de clase
288,000	Los estudiantes que participaron en los programas escolares orientados al aprendizaje socioemocional (SEL) se benefician de múltiples maneras. Comparados con los alumnos que no siguen el programa SEL, muestran importantes mejoras en: 1. Habilidades sociales y emocionales 2. Actitudes hacia ellos mismos, los demás y la escuela 3. Conducta social y en las aulas 4. Problemas de conducta, como el mal comportamiento en clase y agresividad 5. Tensión emocional, como estrés y depresión 6. Resultados en lo que se refiere a pruebas escolares

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios
Faggiona, Vigna-Taglianti, Versino, Zambon, Borraccino, Lemma	2008	Consumo/Abuso de drogas	29 seleccionados (de los cuales 15 son útiles y están incluidos en el meta-análisis)

Resultados generales

Los meta-análisis revisados operacionalizan los resultados de los estudios de intervención en términos de un número variable de parámetros. Éstos representan un cambio en: a) habilidades sociales y emocionales; b) actitudes hacia uno mismo (autoconcepto) y otros (actitudes prosociales); c) problemas y desórdenes de exteriorización y de conducta, como la conducta agresiva, disruptiva y violenta; d) conducta antisocial, como la criminal; e) abuso de drogas; f) problemas y desórdenes de interiorización emocionales, como estrés, ansiedad, depresión y tendencias suicidas; g) actitudes y conducta hacia la escuela (como el absentismo escolar); h) pruebas y calificaciones escolares.

La imagen general que surge en primer lugar de los 19 meta-análisis es que los programas SEL/SFL logran lo que pretenden, es decir, desarrollar las competencias emocionales y sociales de los niños y jóvenes. En general los mayores efectos significativos promedio se encuentran en este campo (por ejemplo Catalano et al., 2002, Wilson & Lipsey, 2007, Weissberg et al., 2007). El estudiante medio que ha participado en un programa SEL/SFL no sólo ha mejorado significativamente en el reconocimiento y control de sus emociones, estableciendo y manteniendo relaciones positivas, comunicándose con los demás y manejando conflictos interpersonales de forma eficaz; sino que además es más eficaz en estos aspectos que aquellos estudiantes de su mismo nivel que no han participado en este tipo de programas.

Efectos similares pueden esperarse de los programas SEL/SFL dirigidos a mejorar la auto-percepción positiva y la autoestima en niños y adolescentes (Haney & Durlak, 1998, O'Mara et al., 2006, Durlak et al., 2008).

Número de participantes involucrados

Resultado general

36.232

Los programas que desarrollan habilidades sociales individuales son los más eficaces en cuanto a la intervención escolar para la prevención del uso de drogas y deben elegirse, al planificar las intervenciones comunitarias contra este problema. Existe escasa información sobre los efectos a largo plazo de las intervenciones. Especialmente los programas orientados a las habilidades ayudan a evitar el consumo de drogas.

En comparación con los currículos habituales, las intervenciones basadas en las habilidades reducen significativamente el consumo de marihuana y drogas duras y mejoran la capacidad de toma de decisiones, la autoestima, la resistencia a la presión de los grupos y el conocimiento sobre drogas. Si se compara con los currículos habituales, las intervenciones afectivas mejoran la capacidad de toma de decisiones y el conocimiento sobre drogas además los programas orientados al conocimiento mejoran el conocimiento sobre drogas. Las intervenciones basadas en capacidades son mejores que las afectivas para mejorar la autoeficacia. No hay diferencias si evidentes entre los programas orientados a las habilidades y los centrados en el conocimiento de las drogas. Las intervenciones afectivas mejoran la capacidad de toma de decisiones y el conocimiento sobre drogas en mayor medida que los programas orientados únicamente al conocimiento. Conclusión: Los programas de habilidades ayudan a evitar el consumo de drogas⁷.

La imagen general de los meta-análisis estudiados indica que la atención prestada por los estudios de intervención a la reducción y prevención de los problemas de exteriorización, conducta antisocial y uso y abuso de drogas es considerablemente mayor que la prestada a la reducción y prevención de los problemas y desórdenes de interiorización⁸ (véase tabla 1). Cabía esperar este dato, dado que los primeros son mucho más notorios en lo que se refiere a su expresión y consecuencias y que las presiones políticas y sociales obligan por tanto a centrarse en ellos.

En general, las pruebas del potencial de los programas SEL/SFL para reducir o evitar la exteriorización de problemas y desórdenes es muy extensa y convincente (Durlak & Wells, 1997, Stage & Quiroz, 1997, Wilson et al., 2001, 2003, Gansle, 2005, Beelmann & Losel, 2006, Hahn et al., 2007, Wilson & Lipsey, 2007, Durlak et al., 2008); al igual que la evidencia de que dichos efectos se producen gracias a la mejora de las habilidades sociales y emocionales (por ejemplo Durlak & Wells, 1997, Wilson & Lipsey, 2007). Parece ser que tratar ambas capacidades generales (sociales y emocionales), así como habilidades y competencias relacionadas con estos problemas o desórdenes (como la capacidad de rechazo a las drogas) dentro de un mismo programa es la forma más eficaz de reducir o prevenir problemas y desórdenes y mejorar el desarrollo global.

A pesar de que la eficacia de los programas SEL/SFL para reducir, retrasar o evitar el uso de drogas parece más bien negativa en base a un meta-análisis (White & Pitts, 1998), estas conclusiones pierden peso a raíz de los siguientes meta-análisis (Tobler et al., 2000, Durlak et al., 2008, Faggiano et al., 2008).

La atención prestada por los estudios de efecto a la reducción y prevención de los problemas de exteriorización, conducta antisocial y uso y abuso de drogas es considerablemente mayor que la prestada a la reducción y prevención de los problemas y desórdenes de interiorización (véase tabla 1). Cabía esperar este dato, dado que los primeros son mucho más notorios en lo que se refiere a su expresión y consecuencias y que las presiones políticas y sociales obligan por tanto a centrarse en ellos

La evidencia de la que disponemos respecto al potencial de los programas SEL/SFL para reducir y evitar los problemas de interiorización y los desórdenes como el estrés, la ansiedad, la depresión y las tendencias suicidas es menos amplia y las dimensiones de los efectos generales podrían ser algo menores; no obstante, la imagen general que se proyecta aquí es, de nuevo, de una gran eficacia (Greenberg et al., 2002, Merry et al., 2004, Kraag et al., 2006, Neil & Christensen, 2007, Durlak et al., 2008).

Incluso cuando las dimensiones de los efectos globales parecen ser relativamente modestas -aunque estadísticamente significativas- existen varias razones por las que tales efectos no deberían subestimarse en la práctica. Por ejemplo, las acciones de SEL/SFL para la prevención de la depresión (Merry et al. 2006) reducen el número de estudiantes que necesitan tratamiento para la depresión en un 10 % (véase Merry et al., 2006, p.11), lo cual resulta, desde un punto de vista clínico y epidemiológico, bastante relevante. Lo mismo se aplica al efecto de los programas SEL/SFL sobre el uso de drogas como la marihuana. En su meta-análisis, Faggiano y sus colaboradores hallaron que a pesar de que la dimensión de los efectos globales es modesta, estos programas reducen el número de nuevos consumidores en un 20 % (véase Faggiano et al., 2008, p. 394).

Varios meta-análisis también han examinado lo que podrían considerarse efectos indirectos esenciales de los programas escolares universales SEL/SFL a saber, la mejora de las actitudes hacia la escuela, de los resultados escolares y de las calificaciones (por ejemplo Haney &

Durlak, 1998, Wilson & Lipsey, 2007, Durlak et al., 2008). Nuevamente, la imagen general es que una mejora significativa en las actitudes, el comportamiento en la escuela y en los resultados académicos se logra a consecuencia del seguimiento de programas SEL/SFL.

Surge consecuentemente la pregunta de cuál es la estabilidad en el tiempo de los efectos observados. Bastantes meta-análisis informan en detalle sobre los efectos medidos tras la realización de pruebas posteriores, o post-test (los resultados evaluados inmediatamente después de la finalización de los programas), y de los efectos a largo plazo. La imagen que surge muestra en primer lugar que aún existe una escasez considerable de estudios con períodos de seguimiento extensos (12 meses o más). Algunos meta-análisis (por ejemplo Kraag et al., 2006 sobre los programas de control de estrés) incluso descartan los cálculos de los efectos a largo plazo debido al reducido número de estudios relevantes. También existe diversidad acerca de los resultados. Algunos meta-análisis informan sobre una disminución en los efectos con el tiempo (White & Pitts, 1998, Beelman & Losel, 2006, Hahn et al., 2007, Durlak et al., 2008). La mayoría de las veces, sin embargo, la disminución no es tan importante como para que se disipen los efectos originales (aunque a veces ocurre, véase White & Pitts, 1998). En la mayoría de los estudios de efectos relevantes, las diferencias entre los grupos de intervención y de control en el seguimiento siguen siendo significativas (por ejemplo Weissberg et al., 2007). Otros meta-análisis destacan la estabilidad de los efectos a lo largo del tiempo (Tobler et al., 2000⁹, O'Mara et al., 2006), y otros informan sobre un llamado 'efecto durmiente' (por ejemplo Neill & Christensen, 2007). Esto significa que los efectos a lo largo del seguimiento, 6 meses o más después de la finalización, son más importantes que en el post-test.

Aún no está claro cómo podrían explicarse las diferencias en las dimensiones de los efectos observados entre los post-test y el seguimiento. Puede depender de las mediciones de resultados aplicadas (por ejemplo Gansle, 2005, quien encontró efectos globales mayores a lo largo del seguimiento aunque divididos en temas específicos; determinados resultados no mostraron ninguna diferencia a lo largo del tiempo, mientras que otros mejoraron significativamente). Podría estar relacionado también con la implementación de los programas, con el tipo, extensión e intensidad del programa, con las características de los grupos, con los factores contextuales de la comunidad o la escuela, o con una combinación de estos factores.

Heterogeneidad y diversidad

La mayoría de los meta-análisis estudiados indican que la heterogeneidad es la norma en lugar de la excepción (por ejemplo Gansle, 2005, Beelmann & Losel, 2006, Hahn et al., 2007, Faggiano et al., 2008). Esto implica que las diferencias entre los estudios en cuanto a los efectos encontrados son a menudo sustanciales y no sólo debidos a una variación aleatoria, sino tam-

bién a una variación ‘real’. Para explicar esta variación, la mayor parte de los meta-análisis se ha fijado en la heterogeneidad metodológica o de diseño, y/o la diversidad clínica. Respecto a la heterogeneidad de diseño, por regla general las dimensiones significativas de los efectos no pueden simplemente atribuirse a la calidad del diseño. Las diferencias en los resultados observados entre estudios de alta y baja calidad son relativamente pequeñas y no existe un sesgo claro “al alza” en estudios con diseños más débiles. Si se desea obtener una conclusión en este aspecto, ésta debería apuntar más bien en la dirección opuesta, ya que varios meta-análisis indican que la dimensión del efecto global de los diseños aleatorios es mayor que la de los no aleatorios (por ejemplo Hany & Durlak, 1998, O’Mara et al., 2006). En otras palabras, las diferencias en la calidad del diseño no comprometen seriamente la imagen general de la eficacia de los programas de SEL/SFL (véase también Wilson y Lipsey, 2007, p. 138).

Respecto a las otras posibles fuentes de diferencias en los efectos, principalmente relacionadas con la implementación, tales como el tipo de programa, los componentes de intervención, la intensidad, la duración y los objetivos de la intervención, la población diana y el rigor de la implementación de la intervención, todos los meta-análisis han estudiado o intentado estudiar varios elementos o todos ellos. Cuando no informan sobre la relación entre tales características y la dimensión del efecto, normalmente es consecuencia del hecho de que no existen suficientes ensayos en los estratos de cada variable elegible que permitan una meta-regresión (por ejemplo Faggiano et al, 2008).

Tipo y dosis de programa

Existen tres aspectos sobre el tipo de programa que es necesario considerar. En primer lugar está la orientación teórica o subyacente del programa (conductual, cognitivo-conductual, orientada al conocimiento, orientada a las capacidades, impulsada por la investigación, orientada a la comunidad escolar, etc.) Aunque existe algún grado de apoyo en favor de la hipótesis de que los programas con orientación teórica, como el conductual o el cognitivo-conductual, son más eficaces, posiblemente debido al hecho de que son más sistemáticos y a que tienen objetivos más claros, extraer cualquier conclusión en este aspecto sería prematuro. Parece más realista suponer, dados los datos del meta-análisis, que es la combinación de aplicación sistemática, orientación a la comunidad o participación y el grado en que el programa estimula los intereses o mantiene la atención de los participantes, lo que es realmente esencial. Esto significa que los programas más eficaces son aquellos que son teóricamente coherentes y altamente interactivos, utilizan variedad de métodos didácticos o de ‘trabajo’, se implementan a través de pequeños grupos, cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en la comunidad o en estrategias medioambientales. (Tobler et al., 2000, Faggiano et al., 2008, Durlak et al., 2008, véase también

Dupre y Durlak, 2008). Un aspecto importante de las estrategias medioambientales parece ser el uso de estrategias de influencia social, es decir el establecimiento de normas compartidas de conducta prosocial, de interacción interpersonal o de uso de drogas (véase también Roona et al., 2000).

Los programas más eficaces son aquellos que son teóricamente coherentes y altamente interactivos, utilizan una variedad de métodos didácticos o de ‘trabajo’, se implementan a través de pequeños grupos, cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en su comunidad o en estrategias medioambientales

Luego está el aspecto de la fidelidad, que es el grado en que el programa puesto en marcha se corresponde con el original que intenta replicar. Como ya se ha comentado anteriormente, una gran parte de los estudios de intervención revisados en los meta-análisis tienen que ver con los programas de demostración o de investigación. Se espera desde luego que cuando los mismos investigadores sean los que imparten los programas, la fidelidad sea elevada. Aunque pocos meta-análisis son capaces de proporcionar información comparativa sobre la eficacia de los programas de investigación o demostración frente a los programas de prácticas rutinarias (implementados de modo continuado y evaluados por investigadores sin un rol directo en el desarrollo o la implementación del programa), simplemente por la falta de datos sobre estos, es tranquilizador observar que las diferencias de eficacia entre ambos grupos suelen ser reducidas, si es que existen (véase por ejemplo Wilson y Lipsey, 2007, p. 142, quienes determinaron que los programas de prácticas rutinarias no demostraban ser significativamente mejores o peores en términos de resultados que los programas de investigación y demostración para programas universales ($n = 13$)).

Finalmente debemos evaluar la dosis del programa como factor de eficacia. Dosis se refiere a qué cantidad del programa –según se ha ideado en cuanto a componentes– se está suministrando; dosis también se refiere a la extensión del programa impartido. Aunque la extensión se relaciona con los componentes del programa, en la práctica no está necesariamente

determinada por estos. Por ejemplo, un componente del programa, aunque en el manual se describe como suministrado en dos horas lectivas, puede extenderse en el doble de horas debido a su interés, o relevancia para ese grupo específico de alumnos. De manera que, dado un mismo programa, la extensión puede diferir dependiendo de la población de estudiantes o de sus necesidades. También puede ocurrir que no todos los componentes de un programa se implementen en la práctica por el hecho de que uno o más se consideran no relevantes o inapropiados para una población estudiantil específica.

Existe un tercer aspecto que afecta a la dosis, a saber, la intensidad. La intensidad de los programas -el número de sesiones de clase por semana o mes- puede determinarse según el tipo de programa; pero también por otros factores como la disponibilidad de los encargados de implementarlo, la planificación de la escuela, la disponibilidad de aulas, etc.

La mayoría de los meta-análisis, cuando prestan atención a la dosis o a los efectos de respuesta a la dosis, normalmente operacionalizan esto en términos de la extensión del programa (en horas, semanas o meses) y a veces también en términos de intensidad (aunque algunos autores también definen la intensidad en términos de extensión, véase Beelman & Losel, 2006).¹⁰ Algunos incluso utilizan la extensión de la aplicación del programa como criterio de inclusión o exclusión. Por ejemplo, Durlak et al. (2008) incluyen sólo estudios que duran al menos ocho sesiones. Los meta-análisis aquí revisados proporcionan apoyo a esta postura en el sentido de que los programas de corta duración o de baja intensidad (no más de 8-10 sesiones o 2 meses de duración) a menudo muestran unos efectos considerablemente menores o incluso insignificantes (véase por ejemplo Beelmann & Losel, 2006, p. 607). Aparentemente los programas SEL/SFL, para ser eficaces, deben tener una determinada extensión o duración, probablemente entre 3 y 6 meses (clases semanales), aunque esto puede ser insuficiente para obtener efectos a largo plazo si no se realizan sesiones posteriores de refuerzo. Varios meta-análisis indican o sugieren que el mantenimiento de la intervención, por ejemplo a través de sesiones de refuerzo a intervalos regulares después de terminado el programa, es importante para este fin (véase Kraag et al., 2006, Weissberg et al., 2007).¹¹

Diversidad clínica

Una de las preguntas que también intenta responder esta revisión es si los niños y jóvenes que más lo necesitan son también los que más se benefician. Partiendo del supuesto de que los niños y jóvenes en las escuelas de áreas socialmente desfavorecidas son los que más apoyo necesitan de cara a su desarrollo emocional, social y académico, esta pregunta puede reformularse como la relación entre los efectos de los programas SEL/SFL y el estatus socio-económico (SES). En la medida en que los meta-análisis revisados proporcionan información sobre esta

Los niños y jóvenes de bajo estatus socio-económico se benefician al menos tanto, y a menudo más, de dichos programas como los demás niños y jóvenes. Pueden extraerse conclusiones similares respecto a la relación entre la etnia y la raza de los participantes en los programas, por lo que el beneficio comparativo que consiguen todos los participantes parece ser una verdadera ventaja obtenida de los programas SEL/SFL

relación, el resultado general es que los niños y jóvenes de bajo estatus socioeconómico se benefician al menos tanto, y a menudo más, de dichos programas que los demás niños y jóvenes (por ejemplo véase Wilson & Lipsey, 2007, Hahn et al., 2007). Esto podría explicarse por una parte como un efecto 'techo' (estadístico), que indica que cuanto mayor sea la distancia en cuanto a habilidades sociales y emocionales que los niños y jóvenes deben recorrer, mayor será la distancia que cubran, por otra, dado el hecho de que pueden extraerse conclusiones similares respecto a la relación entre la etnia y la raza de los participantes en los programas y el efecto de los mismos, el beneficio comparativo que consiguen todos los participantes parece ser una verdadera ventaja obtenida de los programas SEL/SFL. Esto sugiere que dichos programas impactan sobre aspectos del desarrollo de manera igualmente beneficiosa para todos los niños.

Esta conclusión puede ampliarse aún más si se estudian las relaciones entre edad y eficacia del programa SEL/SFL.

Todos los meta-análisis revisados se refieren tanto a estudiantes de escuelas de primaria como de secundaria. Varios de estos análisis concluyen que los efectos de los programas son sistemáticos en todos los cursos escolares (por ejemplo Hahn et al., 2007), que tanto los niños de menor edad como los mayores se benefician más que los situados entre medias (de 6 a 13 años de edad, véase Wilson et al., 2003) o que no puede definirse una correlación entre edad y tamaño de los efectos (O'Mara et al., 2006). En cualquier caso una observación importante de los meta-análisis estudiados es que la máxima de 'cuanto antes mejor' no se ve confirmada por los datos presentados. En otras palabras, es aparentemente beneficioso para los estudiantes de todos los cursos que se les ofrezca participar en programas SEL/SFL.

Otra conclusión notable es la falta de datos sobre la relación entre el sexo y la eficacia de los programas SEL/SFL. En un número considerable de meta-análisis, los autores señalan que, sorprendentemente, la proporción exacta de chicos y chicas no suele indicarse en los estudios sobre efectos. Consiguientemente, muchos meta-análisis no proporcionan información sobre sexos. Los pocos que lo hacen informan que los efectos no varían de forma relevante según el sexo de los estudiantes (Wilson et al., 2003) o bien señalan datos contradictorios (por ejemplo Merry et al., 2006). Estos autores observaron una diferencia entre chicos y chicas en lo que respecta al efecto sobre los desórdenes depresivos (referente a las chicas pero no a los chicos), pero no sobre las puntuaciones depresivas (en escalas de evaluación). La imagen general que se extrae puede ser o bien interpretarse como una indicación de que 'el jurado aún no ha decidido' respecto a la relación entre el sexo y la eficacia SEL/SFL, o que implica que la mayoría de los programas SEL/SFL son igualmente apropiados tanto para chicos como para chicas.

Esta última posibilidad pone de manifiesto otra cuestión, el ajuste entre el impartidor del programa y los participantes en el mismo. Puesto que muchos estudios de efectos no informan (o lo hacen inadecuadamente) sobre el sexo de los participantes, tampoco informan sobre el sexo del instructor del programa y por lo tanto no aportan pruebas sobre la correspondencia de sexo entre ambos y su posible relación sobre los efectos del programa. No obstante, bastantes estudios, así como meta-análisis, sí informan de hecho sobre el tipo de impartidor del programa. En una submuestra de meta-análisis, se estudia también su relación con los efectos.

Implementación del programa y efectos

Tal y como sugiere el término de programas escolares universales SEL/SFL basados en la escuela, los profesores son habitualmente los impartidores o instructores, aunque existe alguna variación no despreciable dependiendo del ámbito o de la orientación de la intervención. Los programas que se centran ante todo en la mejora de las habilidades sociales y emocionales, en la conducta prosocial, en el autoconcepto o en la reducción o prevención de las conductas destructivas, agresivas o violentas suelen ser impartidos por los profesores (Wilson et al., 2001, Wilson et al., 2003, Neill & Christensen, 2006, O'Mara et al., 2006, Hahn et al., 2007, Wilson et al., 2007, Weissberg et al., 2008). Este es particularmente el caso, por razones obvias, de los programas impartidos a los niños de escuelas elementales, en contraposición a los estudiantes de escuelas secundarias (véase Hahn et al., 2007). Aun así, un porcentaje considerable de los programas es impartido por otros perfiles, como profesionales psicosociales, autores de estudios o investigadores, estudiantes supervisados, compañeros y personas no especializadas.

Los programas que se centran en reducir o prevenir el abuso de drogas, las conductas anti-sociales o criminales y los problemas o trastornos mentales como la ira, la ansiedad y la de-

presión son impartidos más frecuentemente por otros profesionales, en particular por profesionales psicosociales, autores de estudios o investigadores, estudiantes supervisados y compañeros (véase Tobler et al., 2000., Merry et al., 2004, Gansle, 2005, Beelmann & Losel, 2006, Neill & Christensen, 2006, Faggiano et al., 2008).

La imagen que surge de los meta-análisis de estas dos categorías de programas es más bien confusa. Por una parte, varios meta-análisis señalan que los profesores son en general impartidores eficaces de los programas y tan eficientes o incluso más que los profesionales o asesores psicosociales (véase Wilson et al., 2003, Neill & Christensen, 2006, O'Mara et al., 2006, Hahn et al., 2007). Por otra parte, varios meta-análisis indican también que los profesores son menos efectivos que los líderes estudiantiles (Hahn et al., 2007, conducta violenta) o los profesionales psicosociales (Tobler et al., 2000, abuso de drogas).

Existe algún indicio de que los profesores presentan peores resultados con los programas de naturaleza muy interactiva y centrados en problemas o desórdenes de conducta o mentales, posiblemente debido a una falta de formación y de experiencia clínica (véase Greenberg et al., 2003, p. 469), o debido a que se “sienten incómodos con determinados componentes (de estos programas), como los juegos de rol” (véase Tobler et al., 2000, p.417). Estos autores añaden que los “profesores puede que necesiten convencerse del valor de las técnicas de enseñanza interactivas y ser entrenados en su uso antes de poder ponerlas en práctica adecuadamente. Los programas interactivos dependen en gran medida de la sensibilidad de los directores de los programas, y por lo tanto de su selección y formación” (ibid., 417).

No obstante, bien puede ocurrir que los efectos de los programas SEL/SFL sobre las pruebas y calificaciones escolares dependan en efecto y en gran medida de si el programa está siendo impartido o no por profesores. Weissberg y sus colegas concluyen de su meta-análisis (Weissberg et al., 2008) que únicamente cuando el personal docente de la escuela lleva a cabo la intervención, el rendimiento académico de los estudiantes mejora de manera significativa. Además de un efecto de generalización (los profesores también participan en la instrucción curricular habitual), esta conclusión puede explicarse también por la posibilidad de que donde los profesores son los que imparten el programa, en lugar de expertos ‘externos’, esto sea un reflejo de una cultura escolar que preste apoyo a los programas SEL/SFL.

Resulta decepcionante que los meta-análisis revisados muestren una completa falta de información sobre los prerrequisitos y características que reúnen los impartidores o instructores de los programas SEL/SFL que han tenido mayor o menor éxito o que han fracasado. No hay disponible ninguna información sobre la formación y experiencia de los impartidores, ni tam-

poco existe información sobre el nivel de apoyo (continuado) que se les proporciona. Tampoco existe prácticamente información sobre la heterogeneidad de los efectos a nivel de impartidor del programa (comparable a la información sobre la relación entre formación y años de experiencia de los psicoterapeutas y los efectos de la psicoterapia, (véase Smith, Glass & Miller, 1980).

Dada la asunción razonable de que las cualidades y características del instructor o el formador determinan en alto grado la varianza observada en los efectos, y posiblemente sean incluso el determinante principal, una de las preguntas más relevantes en la investigación acerca de la eficacia y práctica de los programas SEL/SFL está aún lejos de ser correctamente respondida.

Conclusiones

Esta revisión de 19 meta-análisis publicados entre 1997 y 2008 sobre los efectos de los programas SEL/SFL, que incluye varios cientos de estudios de intervención y cientos de miles de niños y jóvenes en educación primaria y secundaria como participantes, ha proporcionado respuestas claras a las preguntas que intentaba responder. La imagen general que surge muestra convincentemente que (1) los programas SEL/SFL mejoran significativamente lo que se enseña, es decir, las habilidades sociales y emocionales de los niños y jóvenes; (2) los programas SEL/SFL reducen significativamente o evitan problemas o desórdenes de conducta o mentales como la conducta violenta, agresiva o antisocial, el abuso de drogas, la ansiedad y los síntomas de depresión; (3) los programas SEL/SFL mejoran o promueven actitudes y conductas positivas hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela, tales como el autoconcepto, la conducta prosocial, la participación escolar y comunitaria. (4) los programas SEL/SFL mejoran significativamente las calificaciones escolares o los resultados académicos.

La magnitud de mejora, cambio positivo, reducción o prevención muestra una considerable heterogeneidad en cuanto al tipo de programa, sus objetivos, la calidad de la implementación y la manera de impartirlo. Además, los efectos parecen ser más importantes a corto plazo, tras su finalización, que a largo plazo.

Los programas más eficaces parecen ser aquellos que son teóricamente coherentes, altamente interactivos, que utilizan una variedad de formas didácticas o de 'trabajo', que cubren competencias generales y específicas (programas completos de formación en habilidades para la vida), que tienen una duración o intensidad considerables (de varios meses a un año) y que están integrados en su comunidad o en estrategias medioambientales. Un aspecto importante de esto último es el uso de estrategias de influencia social, es decir, el establecimiento de normas compartidas para la conducta prosocial, la interacción personal, el uso de drogas y otras

Los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales psicosociales, aunque la adquisición de capacidades en métodos de formación interactivos sería importante, particularmente cuando el abuso de drogas y/o los problemas o trastornos mentales se encuentran en el centro de los programas

situaciones similares. Los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como otros profesionales (como por ejemplo los profesionales psicosociales), aunque la adquisición de capacidades en métodos de formación interactivos sería importante, particularmente cuando el abuso de drogas y/o los problemas o trastornos mentales se encuentran en el centro de los programas.

La idea de que los programas SEL/SFL son aptos predominantemente para niños y jóvenes de familias y barrios relativamente acomodados o aventajados socialmente no encuentra respaldo. En todo caso, los programas son al menos tan beneficiosos, si no más, para los niños y jóvenes de contextos familiares y urbanos socialmente desfavorecidos. Un hecho destacable es que existe el indicio de que los programas son especialmente beneficiosos para los niños de más corta edad (hasta 6 años de edad) y para los jóvenes (durante la adolescencia y postpubertad).

Un problema importante de las conclusiones extraídas anteriormente, al menos desde una perspectiva internacional, es el hecho de que la gran mayoría de los estudios de efecto tienen su origen en Estados Unidos. De hecho, casi lo mismo se aplica a los meta-análisis estudiados aquí. La gran mayoría han sido publicados por autores americanos o anglosajones, con dos excepciones ‘y media’ (Kraag et al., 2006, Faggiano et al., 2008, Beelmann & Losel¹², 2006). Las dos excepciones ‘completas’ son meta-análisis sobre problemas específicos (control del estrés, Kraag et al., 2006, abuso de drogas, Faggiano et al., 2008) y comprenden muestras relativamente pequeñas de estudios de efectos en la mayoría de países anglosajones.

Puesto que es razonable suponer que el contexto social y el sistema y las políticas educativas de un país tienen una influencia significativa sobre la eficacia de sus programas de intervención, y también que el transplante de programas eficaces de un país o cultura a otro normal-

Existen indicios de que los programas SEL/SFL serían particularmente importantes para los niños en las etapas más tempranas (hasta los 6 años), y a partir de la adolescencia

mente produce resultados decrecientes a medida que se desarrolla el proceso (véase Dupre y Durlak, 2008), la cuestión que debe responderse es: ¿cuál es la relevancia de las conclusiones presentadas hasta ahora sobre la eficacia de los programas SEL/SFL para otros países no anglosajones, especialmente en la Europa continental?

Por lo tanto, dentro del marco del proyecto de la Fundación Marcelino Botín sobre programas SEL/SFL, se ha llevado a cabo otro meta-análisis en base a 76 estudios controlados sobre programas SEL/SFL publicados en el período comprendido entre 1997 y 2007 en el cual, aunque la mayoría de los estudios tienen su origen en Estados Unidos, se ha incluido una considerable submuestra de estudios de intervención no-estadounidense, todos de países europeos. De este meta-análisis se informa en la 2ª parte de este capítulo.

2ª Parte

La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia¹³

René Diekstra, Marcin Sklad, Carolien Gravesteyn, Jehonathan Ben, Monique de Ritter

Introducción

La difusión y el apoyo de programas basados en pruebas en países diferentes a aquellos donde se han recopilado las pruebas debe ser realizado con gran cuidado, no sólo debido a las diferencias internacionales que existen en cuanto a cultura, al sistema educativo y a su influencia en la aceptación y eficacia de los programas, sino también debido al hecho de que incluso dentro de un mismo país, la aplicación de intervenciones piloto que han tenido éxito o las demostraciones a otros distritos, ciudades o regiones, e incluso dentro de una misma área, puede fácilmente conducirnos a grandes decepciones. Como correctamente ha indicado Schorr (1997) en el propio caso de Estados Unidos de América, la mayoría de los esfuerzos para transferir o ampliar –es decir aumentar las dimensiones y el ámbito de aplicación de programas piloto que han tenido éxito– han fracasado. Cuando se amplían, su eficacia cae en picado (véase también Fishman, 1999). Schorr subraya que existen factores contextuales cruciales en los programas piloto de más éxito que se pierden cuando éstos se trasladan o implementan a otros lugares, incluso cuando los conceptos técnicos y procedimientos se mantienen. Dichos factores, entre otros, pueden ser la falta de liderazgo dentro de la escuela, la falta de entusiasmo de los profesores y de apoyo a estos y la falta de capacidad de la escuela para obtener un apoyo activo por parte de los padres (véase Fishman, 1999, p. 274).

Además, las intervenciones tienen su propio ciclo de vida. Las que han tenido éxito en un determinado período de tiempo pueden no tenerlo años más tarde, ya que debido a los cambios sociales y culturales las nuevas generaciones de niños y jóvenes pueden tener diferentes necesidades y requerir nuevos modelos para mantener su interés y fomentar su compromiso. Consiguientemente los programas de educación emocional y social (en inglés, SEE), aprendizaje social y emocional (en inglés, SEL) y de habilidades para la vida (en inglés, SFL), desarrollados en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, pueden no ser adecuados para niños y jóvenes que asisten a la escuela en la primera década del siglo XXI.

En resumen, el hecho de que ciertos programas de SEL/SFL hayan demostrado ser eficaces en determinadas partes de Estados Unidos y a lo largo de ciertos períodos de tiempo no garantiza que lo sean en otras partes del país y en períodos de tiempo diferentes. Por tanto, la

promesa o incluso la sugerencia de que dichos programas podrían ser eficaces en otros países no puede afirmarse sin más.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, los dos objetivos principales del meta-análisis descrito a continuación, efectuado por los autores previa solicitud de la Fundación Marcelino Botín en el marco de su experiencia “*Educación Responsable*”, son los siguientes: (1) Reunir pruebas acerca de la eficacia de los recientes programas SEL/SFL, diseñados en el período 1997-2007; y (2) Reunir pruebas comparativas sobre la eficacia de las implementaciones de programas SEL/SFL no-norteamericanos, frente a los norteamericanos.

Métodos

Para solventar los problemas característicos de estudios meta-analíticos -“mezclar peras con manzanas”- en este estudio se analizan las principales categorías por separado. El estudio sigue cuatro pasos básicos respecto a los meta-análisis (Kulik, 1983): (1) identificar estudios sobre un tema, utilizando procedimientos claramente especificados; (2) clasificar los resultados en términos cuantitativos; (3) codificar tantas características del estudio como sea posible; y (4) utilizar procedimientos estadísticos para resumir los resultados y poder así relacionar las características del estudio con sus resultados.

Búsqueda y recopilación de estudios

Se utilizaron varios métodos para identificar la literatura relevante. Los estudios se obtuvieron en base a:

- Búsquedas en grandes bases de datos científicas, como ERIC, PsycINFO, EBSCO, Academic Search Elite y los motores de búsqueda en Internet: www.google scholar.com, www.scirus.com, www.altavista.com utilizando como palabras clave: “aptitudes emocionales”, “en la escuela”, “formación emocional”, “intervención escolar” “basado en la escuela”, “habilidades para la vida”, “aprendizaje socioemocional”, “aptitudes sociales”, “programa educativo”, “intervención”, “prevención”, “universal”, “controlado”. Las palabras clave se utilizaron en diferentes combinaciones para minimizar el número de estudios omitidos.
- Búsquedas de sitios web de centros de investigación: universidades, instituciones privadas y gubernamentales como Samsha, OMS, APA.
- Búsqueda bibliográfica en la red a través de www.picarta.nl.
- Estudio de bibliografías de meta-análisis anteriores, reseñas bibliográficas y estudios.
- Contacto directo con coordinadores de programas y con los investigadores de estos.

Las muestras finales de los estudios se extrajeron de casi todas las bases de datos científicas de publicaciones electrónicas, sometidas a revisión por pares.

Criterios de inclusión

Para ser incluido en este meta-análisis, un estudio debía cumplir los siguientes criterios:

- 1 | Que el estudio informara acerca de un programa que impartiera al menos una aptitud social o emocional (véase OMS, 2002).¹⁵
- 2 | Que la intervención estuviera basada en la escuela, dirigida a estudiantes de escuelas primarias o secundarias, utilizara las instalaciones de la escuela y se realizase durante el horario escolar normal.
- 3 | Que la intervención fuera ‘universal’: dirigida a la población escolar general y no sólo a niños de “alto riesgo” o desfavorecidos.
- 4 | Que el estudio informara acerca de los resultados de los programas de manera que permitiera el cálculo de las dimensiones de los efectos.
- 5 | Que el estudio estuviera publicado en inglés, entre 1997 y 2007.
- 6 | Que el estudio utilizara un diseño experimental, o cuasi-experimental, con un grupo o grupos de control y comparación.

Codificación de los informes

Se utilizó una hoja de codificación para los 4 tipos de variables de cada estudio incluidos en el análisis: 1) características metodológicas; 2) características de los programas/intervenciones; 3) características de los destinatarios de la intervención; y 4) resultados de los programas.

Cuatro alumnos universitarios de último curso, familiarizados con la literatura sobre los estudios de codificación de SEL/SFL, utilizaron la plantilla de codificación después de haber recibido la formación correspondiente durante varias sesiones. Las sesiones de formación implicaban una revisión de los estudios incluidos en este meta-análisis y una aclaración de los criterios. Para estimar la fiabilidad, el 10% de los estudios recibió una puntuación doble de forma independiente por parte de dos clasificadores.¹⁶ Las características metodológicas evaluadas fueron: el diseño utilizado (aleatorio frente a no aleatorio), el nivel de evaluación (escuelas, clases o estudiantes), el formato de las estadísticas para los resultados publicados, el estado de la publicación y el número de meses transcurridos entre el final de la intervención y la evaluación de los resultados.

Las características de las intervenciones codificadas fueron las siguientes: número y duración de las sesiones en minutos, si la intervención había sido efectuada por profesores, profesio-

nales psicosociales u otras personas, si había estado limitada a la escuela o involucró también a la comunidad o a la familia, si la intervención había formado parte de un programa de cambio en el conjunto de la escuela y el año de su implementación.

Las características codificadas de los destinatarios incluyeron si el programa había sido efectuado en una escuela primaria o secundaria, el país donde se había realizado y -cuando existía información disponible-, la edad (media) de los participantes, la proporción de participantes masculinos y femeninos, la proporción de participantes blancos-caucásicos frente a otros grupos étnicos y la situación socioeconómica de los mismos.

Tipos de resultados

Los estudios se calificaron en base a siete resultados principales:¹⁷

A | *Habilidades y actitudes socioemocionales (resultados directos)*

- Habilidades socioemocionales (SS) (por ejemplo, competencia social, capacidad de resolución de conflictos)
- Autopercepción de una imagen personal positiva (PS) (por ejemplo, autoeficacia, autoestima)

B | *Ajuste de conducta (efectos de segundo orden)*

- Conducta antisocial (AB) (por ejemplo, agresiva, destructiva).
- Conducta prosocial (PB) (por ejemplo, altruista, ayudar a los demás).
- Abuso de sustancias (SA) (por ejemplo, tabaco, alcohol y marihuana)
- Salud mental/trastornos mentales (MD) (por ejemplo, interiorización de síntomas, ansiedad, depresión, suicidio).
- Resultados académicos (AA) (impacto sobre asignaturas básicas como lectura y matemáticas).

Post-tests y seguimiento

Los resultados inmediatos y a medio y largo plazo de los programas se extrajeron y analizaron por separado. La primera categoría consiste en resultados evaluados en post-tests hasta 6 meses después de finalizar la intervención. La categoría de medio y largo plazo consiste en resultados medidos al menos 7 meses después de finalizar la intervención. El período de tiempo exacto entre la intervención y la medición de los resultados consecuentemente se registró.

Procedimientos de análisis

En primer lugar se analizó la eficacia general sobre las diferentes categorías de resultados en relación tanto a la evaluación post-test como a la de seguimiento. Después de esto, se realizó

un análisis de homogeneidad, y posteriormente se llevaron a cabo análisis de moderadores (características de los métodos de estudio, intervenciones/implementaciones y participantes) para comprobar si cualquiera de los moderadores potenciales tenía un efecto significativo sobre la eficacia de los programas.

En el caso de varias combinaciones de resultados y características, no fue posible efectuar el análisis de los moderadores debido al número excesivamente pequeño de estudios que ofrecían datos apropiados.¹⁸

Los estudios que no muestran ningún efecto, los programas que no han sido publicados, o aquellos cuyos autores tienden a informar únicamente sobre resultados significativos y a omitir los no significativos, pueden introducir un sesgo en la publicación que induzca a la sobreestimación del tamaño y de las dimensiones de los efectos. Para solventar este problema y corroborar las conclusiones generales acerca de los efectos de los programas, se llevó a cabo un “análisis de ficheros” mediante un mecanismo de seguridad de cálculo “failsafe N”. Éste puede definirse como el número de estudios con efectos nulos que se requeriría para calificar estadísticamente el efecto global como no significativo (Cooper, 1979).

Las estimaciones de los efectos aquí utilizados corresponden a una diferencia estandarizada entre las medias de la intervención y el grupo de control o de comparación (Lipsey & Wilson, 2001). Para los estudios que analizan más de un programa, los efectos de todos los programas que cumplen con los criterios generales de selección se combinaron y trataron como un efecto individual. Análogamente, los contrastes que separan el tratamiento de los de tipo de choque, mujeres de hombres, de diferentes grupos étnicos y de diferentes intervenciones han sido promediados utilizando el programa *Comprehensive Meta-analysis* (CMA) (Borenstein & Rothstein, 1999), que da cuenta de los efectos y de la ponderación relativa de cada grupo. Los contrastes que comparan diferentes intervenciones entre sí no se han incluido. Varios estudios informaban acerca de contrastes múltiples en tratamientos-comparación, y se han recogido varios resultados para diferentes grupos dentro de los estudios. Este análisis incluye todos los contrastes para las comparaciones de tratamientos utilizando grupos de participantes diferentes e independientes. Las estimaciones d-Cohen de los efectos (Cohen, 1988) se calcularon utilizando la siguiente fórmula: la media del grupo de control se restó de la media del grupo de intervención. La cifra resultante fue posteriormente dividida por la desviación típica del grupo conjunto.

$$d = \frac{M_I - M_C}{S_{pooled}}$$

La desviación típica conjunta se puede identificar utilizando la siguiente fórmula (Cohen, 1988).

$$s_{pooled} = \frac{(n_I - 1)s_I^2 + (n_C - 1)s_C^2}{(n_I + n_C - 2)}$$

Siempre que existan diferencias básicas significativas, el efecto (Cohen's *d*) para cada medición se calculó como la diferencia estandarizada entre la intervención y el control sujeto a modificaciones desde la base al post-test, utilizando la fórmula:

$$d = \frac{\bar{\Delta}_I - \bar{\Delta}_C}{s_{pooled}}$$

$\bar{\Delta}_I, \bar{\Delta}_C$ Diferencia de medias entre la base y la post-prueba para intervención (I) y grupos de control (C).

Siempre que un estudio no contenga información que permita el cálculo directo de los efectos utilizando las fórmulas antes mencionadas, las estadísticas informadas han sido convertidas a la *Cohen's d* (Cohen, 1988) utilizando el programa CMA (Borenstein, & Rothstein, 1999). Al menos 12 formatos estadísticos diferentes han sido utilizados para el cálculo de un efecto, entre otros los siguientes: ratios de probabilidades, χ^2 para las tablas 2x2 y el coeficiente de correlación de Pearson.

Las direcciones de los efectos eran relativas a los resultados medidos; por lo tanto los resultados cuyo incremento es deseable (por ejemplo SS – aptitudes sociales, AA-logros académicos) tuvieron una dirección de efecto positiva al incrementarse, y a la inversa, los resultados cuya disminución es deseable (por ejemplo MD- trastornos mentales y SA-abuso de sustancias) tuvieron una dirección de efecto negativa al disminuir. Todas las pruebas de significación son de dos colas y se ha comprobado para $\alpha = 0.05$.

Para preservar la independencia estadística sólo puede analizarse una observación de la misma fuente. Por lo tanto cuando un estudio presenta más de un resultado para una categoría, los resultados son promediados para obtener una estimación individual para el estudio en cuestión. Los diferentes resultados y categorías temporales se estudian por separado. Por ejemplo, un estudio que arroja resultados referentes a la conducta prosocial y los resultados académicos en ambos puntos temporales (post-test y seguimiento) generará cuatro resultados analizados por separado.

Se ha utilizado el modelo de efectos aleatorios en el análisis, ya que admite la heterogeneidad de las dimensiones de los efectos en diferentes análisis, y proporciona estimaciones más conservadoras sobre los efectos de los errores de muestreo a nivel de todos los estudios (Lipsey & Wilson, 2001). Este modelo incorpora el supuesto, que se ajusta a la situación actual, de que los diferentes estudios estiman efectos de tratamientos diferentes pero relacionados de alguna manera entre sí (Higgins & Green, 2008). Todas las pruebas estadísticas son de dos colas y se comprueban para un nivel de significación = 0,05.

Para probar la heterogeneidad, se realizaron pruebas utilizando la estadística Q (Lipsey & Wilson, 2001).

Resultados

La búsqueda en la literatura científica y el proceso de codificación arrojaron datos de 76 estudios de programas escolares universales para el período 1997–2007 que cumplieran con todos los criterios de inclusión. De estos 76 estudios, 70 (92%) estaban publicados en publicaciones sometidas a revisión por pares, 2 estaban aceptados para su publicación en publicaciones revisadas por pares y 4 eran informes de avance. De los 76 estudios, cerca de una cuarta parte (22,4 % ó 17 estudios) estaban realizados en partes del mundo distintas a Estados Unidos, la mayoría (12 estudios, ó el 15,8 %) en Europa continental. Estos países incluyen Austria, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Luxemburgo, Países Bajos, España, Suecia, Turquía y Ucrania. 5 estudios (6,6 %) procedían de otros continentes (Australia, África y Asia). La mayoría de los estudios no-norteamericanos estudiaban programas implementados en un país, a excepción de uno que incluía participantes de 4 países europeos diferentes. Uno de los estudios informaba sobre un programa implementado en Estados Unidos y Canadá.

La inclusión de 17 estudios de intervención no-norteamericanos convierte este meta-análisis en el único de los trabajos publicados hasta la fecha, que permite realizar una comparación entre los efectos de programas SEL/SFL norteamericanos y no-norteamericanos, al menos en lo que concierne a algunos resultados.

Categorías de resultados

La escala de categorías de resultados extraídos de los estudios seleccionados varía de 1 a 6. Los dos resultados más comunes fueron un incremento en las habilidades emocionales y sociales y una reducción en la conducta antisocial, que se detectó en la mitad de los estudios. Las otras 5 categorías de resultados aparecieron en 13 (28%) de los estudios (véase tabla 1). En 30 (40%) de los estudios todos los resultados extraídos pertenecían únicamente a una cate-

goría, y 26 (34%) de los estudios ofrecieron resultados pertenecientes a dos categorías. En total, el 93% de los estudios incluían 3 o menos categorías de resultados.

Post-test y seguimiento

Prácticamente la mitad de los estudios (53%, 41 estudios) concluyeron únicamente efectos inmediatos, definidos aquí como post-test que se efectuaron antes de pasado medio año desde el final de la intervención. 15 estudios (20%) ofrecieron al menos un resultado a medio o largo plazo (evaluado al menos 7 meses después de terminada la intervención) junto con mediciones de resultados inmediatos. Los otros 20 estudios dieron únicamente resultados a medio o largo plazo.

Tabla 1. Tiempo de evaluación y resultados de los estudios

	Nº de programas	% de programas
Tiempo de evaluación		
Post test: 0-6 meses	56	73,7%
Seguimiento: 7-18 meses	27	35,5%
Seguimiento : 19+ meses	16	21,1%
Resultados obtenidos		
Habilidades sociales	36	47%
Conducta antisocial	35	46%
Abuso de sustancias	21	28%
Autoimagen positiva	14	18%
Resultados académicos	13	17%
Trastornos mentales / salud mental	13	17%
Conducta prosocial	10	13%
Total	76	

Aleatorización

De los estudios incluidos en el meta-análisis, el 57% utilizaron un diseño experimental aleatorizado y el 43% un diseño cuasi-experimental (véase tabla 2).

Sólo en 10 estudios (15%), la unidad de evaluación fueron estudiantes individuales. La mayoría de los investigadores asignaron clases (38%), o incluso escuelas (17%), a las condiciones de intervención o control. En todos los estudios, el análisis se realizó respecto a los estudiantes. Esta discrepancia entre los niveles de evaluación y el análisis se ha considerado común y no problemática en la literatura meta-analítica (Wilson et al., 2001); aunque el efecto de esta discrepancia podría dar como resultado una ponderación excesiva de la importancia estadística de los efectos, no afecta a las estadísticas descriptivas extraídas.

Manuales

La disponibilidad de manuales de intervención es un aspecto metodológico importante para los estudios de las intervenciones. Se supone que los manuales contienen la descripción exacta del contenido de la implementación de las diferentes sesiones de una intervención, y por lo tanto proporcionan pautas generales a los instructores y formadores. La disponibilidad de un manual permite a los diferentes instructores y formadores enseñar de modo similar en lo que se refiere a temas y estrategias. Es la disponibilidad de un manual lo que permite la replicación de la intervención y por lo tanto son importantes para evaluar los efectos de las intervenciones. Sin embargo, en sólo el 26% de los estudios se mencionó explícitamente que había manuales disponibles. En el resto de los estudios o bien no se mencionó la existencia de un manual –(aunque existía probablemente o casi seguro en el 43% de los casos)– o no se disponía de ellos.

Tabla 2. Características metodológicas de los estudios

	Nº de programas	% de programas
Diseño experimental		
Cualquier forma de evaluación aleatoria	43	56,6
Evaluación no aleatoria	33	43,4
Unidad de evaluación		
Equipos	10	13,2
Escuelas	13	17,1
Clases	29	38,2
Estudiantes	11	14,5
Otros, por ejemplo nivel de cohortes	13	17,1
Manual de intervención		
No disponible / No se ha informado de su existencia (43%)	56	73,7
Disponible	20	26,3
Total	76	100,0

Características de los programas, de los que los imparten y de los participantes

Una cuarta parte de las intervenciones documentadas estaban dirigidas ante todo a propiciar un cambio en la cultura y el clima escolar, el llamado ‘enfoque escolar integral’. Algunos programas contaban con este elemento junto con sesiones lectivas ofrecidas a los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de las intervenciones “escolares integrales” no tenían sesiones lectivas para los estudiantes. La esencia de la intervención es el cambio en el clima y en la cultura escolar, mediante actuaciones como por ejemplo el estímulo de diferentes estilos de enseñanza y enfoques con los estudiantes.

Tabla 3. Características de los programas reportados

	N° de programas	% de programas
Duración del programa		
Hasta un mes	8	10,5
Hasta un año	50	65,8
Más de un año	19	25,0
Enseñanza del programa (no mutuamente excluyente)		
Profesores	42	55,3
Profesionales / Investigadores	29	38,2
Otros	5	6,5
Contexto del programa		
Participación de la familia	19	25,0
Participación de la comunidad	14	18,4
Total	76	

Existía alguna variación en la duración e intensidad de las intervenciones (véase tablas 3 y 4), que iban desde talleres de un día a lo largo de 15 sesiones durante 3 años, hasta un programa de 115 sesiones con una duración de hasta 6 años. Sin embargo, la mayoría de las intervenciones no superaban el año de duración y un número de 18 sesiones. La duración más habitual de la intervención era de un año escolar y la de una sesión lectiva era igual a la duración de una clase.

Tabla 4. Duración de los programas

	N° de estudios	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
Duración del programa (días)	70	392	407	1	1820	85	365	550
Número de sesiones	56	27	32	1	155	10	17	30
Duración de una sesión en minutos	37	48	22	20	120	37	45	51

La mayoría de los que impartieron los programas eran los profesores de la escuela (véase tabla 3). En más de la mitad de los estudios (42), fueron los únicos formadores en contacto directo con los alumnos y en 29 programas (38%), hubo profesionales involucrados, tales como psicólogos o investigadores.

Aunque todas las intervenciones se daban en el ámbito escolar y eran universales, debe destacarse que 14 (18%) de ellas tenían también elementos basados en la comunidad. Además, una cuarta parte de los estudios (19) informaron de programas que también involucraban a las familias.

Tabla 5. Características de los participantes

Características	Nº de Estudios	% de todos los estudios	% de los estudios que reportan resultados
Nivel escolar			
Primario	32	42,1	42,1
Secundario	47	61,8	61,8
Total reportado	76		
Situación socioeconómica reportada			
Baja	26	34,2	52,0
Mixta	23	30,3	46,0
Total reportado	50		

Se consiguió un número relativamente mayor de estudios referentes a centros de enseñanza secundaria que a escuelas primarias (61,8%, véase tabla 5). Entre los estudios que informaban sobre la situación socioeconómica de los participantes, prácticamente la mitad trataban con estudiantes de estatus socioeconómico bajo y la otra mitad comprendía estudiantes de situaciones socioeconómicas mixtas.

La edad, el sexo y el grupo étnico sólo se informaron en una minoría de los estudios.¹⁹ En contraste con los estudios de EE UU, raramente se informa del grupo étnico en los estudios de otros países. Las diferentes definiciones de etnicidad y sus categorías (por ejemplo “Blanco” frente a “Euro-americano”) utilizado por los diferentes estudios hacen que sea difícil identificar adecuadamente los diferentes grupos étnicos. Parece bastante probable que los estudios hayan incluido diferentes grupos en etiquetas de categorías similares (por ejemplo “Blanco” podría referirse a diferentes grupos étnicos en diferentes estudios).

Efectos del programa

Había un número suficiente de estudios referentes a cada gran categoría de resultados tanto en el post-test como en el seguimiento para calcular las dimensiones de los efectos globales. Como muestra la tabla 6, los programas con post-test presentan efectos estadísticamente significativos en la dirección deseada para la totalidad de las siete categorías de resultados. Referente a las habilidades sociales, la autoimagen positiva y la conducta prosocial medidas en

Tabla 6. Eficacia de los programas sobre los resultados principales

Principales resultados ²¹	Tamaño de los efectos (d)* y error medio			95% Intervalo de confianza	
	Nº de estudios	d	SE(d)	Límite inferior	Límite superior
Resultados inmediatos					
Logros académicos	9	0,50	0,08	0,34	0,66
Conducta antisocial	31	-0,48	0,06	-0,61	-0,35
Trastornos mentales	10	-0,16	0,04	-0,25	-0,08
Autoimagen positiva	6	0,69	0,18	0,34	1,04
Conducta prosocial	6	0,59	0,21	0,17	1,00
Habilidades sociales	31	0,74	0,10	0,54	0,94
Abuso de sustancias	10	-0,11	0,03	-0,17	-0,05
Resultados a medio y largo plazo					
Logros académicos	7	,25	0,04	0,17	0,33
Conducta antisocial	14	-,17	0,05	-0,28	-0,07
Trastornos mentales	8	-,37	0,13	-0,63	-0,10
Autoimagen positiva	9	,08	0,05	-0,02	0,17
Conducta prosocial	6	,13	0,03	0,06	0,19
Habilidades sociales	13	,05	0,02	0,01	0,09
Abuso de sustancias	15	-,20	0,05	-0,30	-0,11

* Una "d" o tamaño de efecto de 0.50 para logros académicos significa que el niño medio que ha participado en un programa SEL/SFL alcanzó el 30% superior de la población infantil en lo que respecta al logro académico. Una "d" o tamaño de efecto de -.50 significa que el niño medio que ha participado en un programa SEL/SFL se traslada como consecuencia al 30% más bajo (o menos afectado) de la población total de niños (es decir, muestra un comportamiento antisocial). El hecho de que la mayor parte de los tamaños de efecto mostrados sean estadísticamente significativos indica que el movimiento ascendente hacia los indicadores positivos, y el movimiento descendente hacia los indicadores negativos, son sustanciales, aunque su tamaño depende del indicador.

el post-test, las dimensiones de efectos pueden clasificarse como importantes (Lipsey & Wilson 1993). Los programas tuvieron efectos inmediatos moderados sobre los resultados académicos y la conducta antisocial, y efectos inmediatos débiles sobre los trastornos mentales y el abuso de sustancias (Cohen, 1977). En lo que se refiere tanto a los trastornos mentales como al abuso de sustancias, las dimensiones de efectos no fueron heterogéneamente significativas a lo largo de los distintos programas, y para las otras 5 categorías de resultados la heterogeneidad de las dimensiones de los efectos sí fue significativa,²⁰ lo que apunta a la existencia de verdaderas diferencias en la eficacia de los programas.

Prueba de nulidad (2 colas)		Heterogeneidad			
Valor Z	Valor P	Q	df (Q)	P	I ²
6,24	<,001	161,36	8	<,001	95,04
-7,40	<,001	1038,31	30	<,001	97,11
-3,91	<,001	15,91	9	,069	43,44
3,83	<,001	166,47	5	<,001	97,00
2,75	,006	191,90	5	<,001	97,39
7,32	<,001	1151,46	30	<,001	97,32
-,59	<,001	17,98	9	,035	49,95
5,84	<,001	10,78	6	,095	44,34
-3,24	,001	113,33	13	<,001	88,53
-2,74	,006	106,88	7	<,001	93,45
1,57	,117	33,94	8	<,001	76,43
3,75	<,001	8,16	5	,147	38,75
2,39	,017	20,43	12	,059	41,26
-4,11	<,001	208,12	14	<,001	93,27

A largo plazo, el efecto más beneficioso se halló en relación a los trastornos mentales; el efecto tuvo una dimensión moderada y fue superior a la dimensión del efecto inmediato. Todos los demás efectos a largo plazo, a excepción del efecto sobre la autoimagen positiva, fueron estadísticamente significativos, aunque en pequeñas dimensiones.

El grado de los efectos durante el seguimiento fue estadísticamente significativo y heterogéneo para todas las categorías de resultados excepto para los resultados académicos, la conducta prosocial y las habilidades sociales. La heterogeneidad de las dimensiones de efec-

Tabla 7. Análisis de moderadores, análisis de modelo de efectos mixtos

Moderadores y resultados	Grupo 1	Heterogeneidad		
	Efecto d(se)	Q _{within}	df	P ²²
Nivel escolar	Escuela primaria			
SS	,75(,16)**	590,89	14	<0,001
AB	-,57(,07)**	690,74	20	<0,001
Duración	Al menos 1 año			
SS	,38(,09)**	367,26	16	<0,001
AB	-,33(,07)**	465,68	17	<0,001
SA				
Nº de sesiones	20 sesiones o más			
SS	,29(,09)**	86,74	11	<0,001
AB	-0,23(,06)**	203,57	12	<0,001
Formadores	Sólo profesores			
SS	,71(,13)**	1019,0	19	<0,001
AB	-,28(,10)*	90,72	10	<0,001
Profesionales	No impartido por profesionales			
SS	,67(,12)**	1035,9	20	<0,001
AB	-,51(,07)**	944,9	22	<0,001
Lugar	Fuera de Norteamérica			
SS	0,66(,18)**	103,78	5	<0,001

SS: Aptitudes sociales, AB: Conducta antisocial, SA: Abuso de sustancias

p <,005 ** p<,001

Grupo 2 Efecto d(se)	Heterogeneidad			Entre grupos Heterogeneidad		
	Q_{within}	df	p	Q_{between}	df	p
Escuela secundaria						
,75(,14)**	544,88	15	<0,001	0	1	n.s.
-,27(,14)	278,70	10	<0,001	3,45	1	,063
Menos de 1 año						
1,21(,29)**	609,19	12	<0,001	25,47	2	<0,001
-,68(,15)**	540,92	13	<0,001	4,22	1	0,040
Menos de 20 sesiones						
,83(,22)**	399,08	9	<0,001	14,39	2	<0,001
-,28(,16)	235,36	9	<0,001	13,69	2	0,001
No sólo profesores						
,83(,18)**	128,88	10	<0,001	0,26	1	,61
-,56(,08)**	891,55	20	<0,001	5,05	1	,025
Impartido por profesionales						
,99(,24)**	104,9	9	<0,001	1,39	1	,024
-,37(,13)	75,74	8	<0,001	0,90	1	n. s.
Dentro de Norteamérica						
0,74(,12)**	1013,77	24	<0,001	0,14	1	0,71

tos para las otras cuatro (conducta antisocial, trastornos mentales, autoimagen positiva y abuso de sustancias) fue elevada: entre el 76 y el 93%. En el post-test, el mecanismo de seguridad failsafe N (número de estudios con efecto nulo necesario para anular el efecto general) estaba entre 68 para el abuso de sustancias y 6.300 para la conducta antisocial, lo que significa que para atribuir los efectos significativos de los programas al sesgo de publicación únicamente sería necesario suponer que entre el 80% y el 99% de los resultados no fueron publicados porque no mostraban efectos de los programas. Para aquellos que indicaban efectos estadísticamente significativos en el seguimiento, el mecanismo de seguridad failsafe N era del orden de 32-660.

La heterogeneidad de los efectos sugiere que existen factores o moderadores que afectan a la eficacia de los programas en diferentes categorías de resultados. El análisis de moderadores se llevó a cabo para los dos resultados reportados con más frecuencia en el post-test: las habilidades sociales y la conducta antisocial (véase tabla 8).

Los programas de corta duración (menos de un año) tuvieron un efecto inmediato mayor sobre las habilidades sociales y sobre la conducta antisocial que los más extensos. Los llevados a cabo únicamente por profesores de escuela, tuvieron menor efecto que aquellos en los que también participaron otros tipos de formadores, aunque la heterogeneidad fue significativa sólo respecto a la conducta antisocial. Los programas impartidos por profesionales tuvieron un efecto significativamente superior en relación con las habilidades sociales y menor en relación con la conducta antisocial que otros programas. No hubo heterogeneidad significativa entre programas únicamente realizados en escuelas primarias o en centros de secundaria.

Sin embargo, lo que es especialmente importante aquí es resaltar que no existe una heterogeneidad significativa entre los estudios norteamericanos y los de otras partes del mundo en cuanto a las dimensiones de los efectos referidos a las habilidades sociales (sólo hubo un estudio norteamericano que informó sobre conducta antisocial, por lo tanto, no se realizó una comparación para este resultado).

Debate y conclusiones

Los dos objetivos de este estudio bibliográfico meta-analítico eran (1) reunir pruebas sobre la eficacia de los recientes programas de SEL/SFL, es decir de la última década, en el período 1997-2007; y (2) reunir pruebas comparativas sobre la eficacia de la implementación de programas no-norteamericanos frente a los norteamericanos.²³

Las principales conclusiones son que los programas escolares universales SEL/SFL basados en la escuela que han sido evaluados en estudios experimentales o cuasi-experimentales, durante la pasada década generalmente tienen efectos positivos sobre un número de resultados deseables. Estos efectos incluyen: la mejora de las habilidades emocionales y sociales, actitudes positivas hacia uno mismo y los demás, reducción o prevención de la conducta antisocial y de los problemas y trastornos mentales y mejora del rendimiento académico. A corto plazo (hasta 6 meses), los principales impactos se comprueban en las habilidades emocionales y sociales, las actitudes hacia uno mismo, la conducta prosocial, los rendimientos académicos y la reducción de la conducta antisocial. Estas conclusiones son muy similares a las halladas en otros meta-análisis que convergen en un amplio número de estudios de intervención anteriores a 1997 (por ejemplo Wilson & et al., 2001).

A medio y largo plazo, algunos de estos efectos disminuyen sustancialmente, aunque no hasta ser despreciables, con una excepción, mientras otros aumentan, por ejemplo la reducción o prevención de los trastornos mentales.

Como éste es el primer meta-análisis donde los estudios de intervención originarios de Estados Unidos se comparan con estudios de intervención de otras partes del mundo, en particular del continente europeo, la conclusión de que las dimensiones globales de los efectos de los dos grupos de estudios son similares, al menos para la medida de resultados en la que ha sido posible la comparación estadística, es decir, la mejora de las habilidades sociales y emocionales, es muy relevante. Se establece que los programas SEL/SFL son beneficiosos para los niños y jóvenes en todo el mundo. Su desarrollo emocional y social podría mejorar significativamente a raíz de estas intervenciones. Como esto es clave para su desarrollo integral, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la personalidad como en términos de su progreso académico y vida escolar, la situación actual del conocimiento respecto a la eficacia de los programas SEL/SFL asigna una gran responsabilidad a los gobiernos y a los responsables educativos de todo el mundo, para allanar el camino y facilitar a las escuelas la posibilidad de incorporar, implementar y evaluar programas de educación emocional y social culturalmente adaptados a su entorno. Con ello, contribuirán al conocimiento del potencial de estos programas para los niños de hoy, que son los adultos del futuro. Nuestros conocimientos presentes ya nos indican que estos programas tienen un gran potencial.



Notas

- ¹ Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1) Todas las personas tienen el derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y a compartir los avances científicos y sus beneficios
Nota: el CRC es un desarrollo específico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos respecto a las particularidades de la situación de los niños
- ² Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Borrador, 28 de mayo, pág. 42
- ³ No ha sido posible establecer el número total exacto de estudios incluidos en los 19 meta-análisis debido a la repetición de algunos estudios en los diversos meta-análisis. Sí ha sido posible conocer el número exacto de estudios idénticos
- ⁴ El número total de sujetos, niños y jóvenes, no se conoce con exactitud ya que algunos autores no aportan cifras concretas
- ⁵ Analizados dentro del mismo meta-análisis
- ⁶ Véase también Greenberg et al., 2003
- ⁷ (1) los programas centrados en habilidades están dirigidos a mejorar las habilidades en general, habilidades para expresar rechazo y las que les dan seguridad; (2) los programas enfocados a la afectividad tienen como objetivo modificar cualidades internas (aspectos de la personalidad como la autoestima y la autoeficacia, y aspectos motivacionales como la intención de consumo de drogas); (3) los programas basados en el conocimiento buscan mejorar el conocimiento, los efectos y las consecuencias del consumo de drogas; y (4) currículos habituales
- ⁸ El término "problemas de exteriorización" hace referencia a problemas de conducta, como la conducta antisocial o criminal, vandalismo, uso/abuso de drogas, absentismo escolar y similares. El término "problemas de interiorización" hace referencia a problemas emocionales, depresión y/o tendencia suicida
- ⁹ Véase también Tobler & Stratton, 1997
- ¹⁰ Wilson et al., 2001, definen la intensidad de una manera completamente diferente, como el grado en el cual la intervención probablemente comprometa psicológica o emocionalmente a todas las personas
- ¹¹ "Aunque los efectos positivos de la formación perduren durante algún tiempo, el hecho de que la solidez de los efectos sea menos marcada en el seguimiento que en la etapa de post-prueba sugiere que los esfuerzos escolares continuados por promover las competencias sociales y emocionales de los estudiantes a través de instrucción directa y de intervenciones ambientalmente orientadas pueden ser necesarios para que los alumnos utilicen y expandan sus nuevas capacidades recién adquiridas" (Weissberg et al., 2007, p. 20)
- ¹² La media excepción es Beelmann & Losel. Esto incluye a Losel participante de la Universidad de Cambridge, R.U.
- ¹³ Este documento incluye una versión abreviada del meta-análisis descrito. El informe completo de los meta-análisis incluyendo todos los detalles técnicos y los análisis de todos los subgrupos y moderadores puede obtenerse del primer autor (r.diekstra@roac.nl). La versión abreviada presentada aquí sólo incluye las principales conclusiones del análisis.
- ¹⁴ Véase nota 13 sobre cómo conseguir una versión completa de los meta-análisis que incluyen detalles técnicos/metodológicos, notas sobre codificación y datos
- ¹⁵ La capacidad o capacidades deben describirse o designarse de maneras que permitan la inclusión en una o más categorías indicadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), véase Organización Mundial de la Salud (2002). Las Capacidades para la Salud. **Educación Saludable basada en capacidades** incluyendo aptitudes para la vida: Un componente importante de escuela para niños de promoción de la salud. Ginebra: OMS. Serie de información sobre salud escolar. Documento n° 9, p. 9 y 10
- ¹⁶ La fiabilidad inter-clasificadores entre este grupo fue de $\alpha = .8$ y $\alpha_{ICC} = .98$ para las características de categorización y nivel de escala del estudio. El acuerdo general de los clasificadores independientes fue de 93%, todas las diferencias se discutieron y resolvieron.
- ¹⁷ Otras categorías de resultados, respecto a las cuales se ha recopilado información pero que fueron informadas por un número muy limitado de estudios como para permitir su análisis, incluyen: actitudes académicas, actitudes hacia la violencia y agresividad, salud física y conducta y actitudes sexuales
- ¹⁸ Según Hedges y Pigott (2001) al menos 5 estudios son necesarios para cada categoría, para poder alcanzar una eficacia de 0,8 en las estimaciones, incluso en el caso de los efectos más fuertes
- ¹⁹ Consulte el informe completo para mayores detalles
- ²⁰ con valores de la estadística I^2 del orden del 95-97% indicando una elevada heterogeneidad (Higgins, Thompson, Deeks & Altman, 2003)
- ²¹ Los datos de la tercera columna desde la izquierda muestran el tamaño del efecto en cada resultado. El signo muestra si dicho resultado aumentó o disminuyó. En este caso todos los signos muestran la dirección esperada (una mejora ya sea por aumento o por descenso)
- ²² $P = .058$
- ²³ Véase nota 13 sobre cómo obtener una versión completa de los meta-análisis incluyendo todos los detalles técnicos/metodológicos, resumen de codificaciones y datos

Bibliografía (1ª Parte)

- Beelmann A, Lösel F. (2006) Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. *Psicothema*. 2006 Aug;18(3):603-10
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive Youth Development in The United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Retrieved August, 1, 2002, from <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). *Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review*. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K. (2008) *The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children*. Will be released in 2008
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., Lemma, P. (2008) *School-Based Prevention for Illicit Drugs Use: a Systematic Review*. *Preventive Medicine* 46 (2008) 385 -396
- Gansle, K. A. (2005). *The Effectiveness of School-Based Anger Interventions and Programs: a Meta-Analysis*. *Journal of School Psychology*, 43, 321-341
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1. Retrieved March 1, 2002, from <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Hahn, R.; Fuqua-Whitley, D.; Wethington, H.; Lowy, J.; Liberman, A.; Crosby, A.; Fullilove, M.; Johnson, R.; Moscicki, E.; Price, L.; Snyder, S.R.; Tuma, F.; Cory, S.; Stone, G.; Mukhopadhyaya, K.; Chattopadhyay, S.; Dahlberg, L. (2007) *Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior. A Systematic Review*. *Am J Prev Med* 2007;33(2S):114-129
- Haney, P., & Durlak, J.A. (1998). *Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433

- Kraag G, Zeegers MP, Kok G, Hosman C, Abu-Saad HH. (2006) *School Programs Targeting Stress Management in Children and Adolescents: A Meta - Analysis*. *Journal of School Psychology*, 44, 449-472
- Merry S, McDowell H, Hetrick S, Bir J, Muller N. Psychological and/or Educational Interventions for The Prevention of Depression in Children and Adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews* 2004, Issue 2. Art. No.: CD003380.pub2
DOI: 10.1002/14651858.CD003380.pub2
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2007). Australian School-Based Prevention and Early Intervention Programs for Anxiety and Depression: A Systematic Review. *MJA* 186: 305-308
- O'Mara, A.J. Marsh, H.W., Craven, R.G., Debus, R.L. (2006) Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206
- Osterman, K.F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367
- Roona, M., Streke, A., Ochshorn, P., Marshall, D., & Palmer, A. (2000). *Identifying Effective School-Based Substance Abuse Prevention Interventions*. Retrieved February 7, 2006, from the Silver Gate Group Web site:<http://silvergategroup.com/public/PREV2000/Roona.pdf>
- Stage, S.A., & Quiroz, D.R. (1997) A Meta-Analysis of Interventions to Decrease Disruptive Classroom Behavior in Public Education Settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-68
- Tobler, N. and Stratton, H. 1997 Effectiveness of School Based Drug Prevention Programs: A Meta-Analysis of the Research. *Journal of Primary Prevention*, 18, 71-128
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-337
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Draft paper, May 28th, p. 42

White, D., & Pitts, M. (1998). Educating Young People About Drugs: A Systematic Review. *Addiction*, 93, 1475-1487

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272

Wilson S.J, Lipsey M.W, Derzon J.H. (2003) The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive and Disruptive Behavior: A Meta-Analysis. *J Consult Clin Psychol* 71:136-49

Wilson, S.J, Lipsey, M.W. School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, Volume 33, Issue 2, Supplement 1, August 2007, 130-143

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (in press). *Building School Success Through Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press

Bibliografía (2ª Parte)

Borenstein, M. & Rothstein, H. (1999). *Comprehensive Meta-analysis: A Computer Program for Research Synthesis*. Englewood, NJ: BiostatTM

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates

Cooper, H. M. (1979). Statistically combining independent studies: A meta-analysis of sex differences in conformity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 131-146

Fishman, D.B. (1999) *The Case for Pragmatic Psychology*. New York: New York University Press

Fitzgerald, A. M., Stanton, B. F., Terreri, N., Shipena, H., Li, X., Kahihuata, J., Ricardo I.B., Galbraith, J. S., and DeJaeger, A. M. (1999). Use of Western-based HIV risk-reduction interventions targeting adolescents in an African setting. *Journal of Adolescent Health* 25, 52-61

Higgins, J.P.T, Green, S. (2008.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.0.0* (updated February 2008). The Cochrane Collaboration, 2008. Available from www.cochrane-handbook.org

- Kulik, J. A. (1983) How Can Chemists Use Educational Technology Effectively? *Journal of Chemical Education*, 60, (November 1983):957-959
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001), *Practical Meta-Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell
- Perry, C.L. & Grant, M. (1991). A cross-cultural pilot study on alcohol education and young-people. *World Health Statistics Quarterly-Rapport*. Trimestriel de Statistiques Sanitaires Mondiales, 44, 70-73
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Commonwealth Attorney-General's Department, Canberra
- Schorr, L.B. (1997) *Common Purpose: Strengthening families and neighbourhoods to rebuild America*. New York: Anchor/Doubleday Smith, J., Schneider, B., Smith, K. & Ananiadu, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). School- Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, Vol. 17, No.3, pp. 247-272
- World Health Organisation (2002). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: WHO. Information series on school health. Document 9, pp. 86

Estudios de referencia incluidos en el meta-análisis (2ª Parte)

- Agha, S., Van Rossem, R. (2004). Impact of a school-based peer sexual health intervention on normative beliefs, risk perceptions, and sexual behavior of Zambian adolescents. *Journal of Adolescent Health*. Volume: 34 Issue: 5, pp: 441-452

- Anda, D. (1998). The evaluation of a Stress Management Program for Middle School Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 73-85
- Aseltine, R.H., James, A., Schilling, E.A., Glanovskv, J. (2007). Evaluating the SOS suicide prevention program: a replication and extension. *BMC Public health*, Volume: 7, Issue: (July 18, 2007), pp: 161
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K.D., & Cano, A. (1997). Violence Preventions Program on Attitudes Justifying Aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21: 11-17
- Ayotte, V., Saucier, J-F., Bowen, F., Laurendeau, M-C., Fournier, M., Blais, J-G. (2003) Teaching Multiethnic Urban Adolescents How to Enhance Their Competencies: Effects of a Middle School Primary Prevention Program on Adaptation. *Journal of Primary Prevention*, Volume: 24, Issue: 1 (Autumn 2003), pp: 7-23
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on Students' Drug Use and Other Problem Behaviours. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 21, No. 1, pp 75-99
- Battistich, V., Schaps, E., Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *Journal of Primary Prevention*. Vol: 24, No. 3, pp: 243-262
- Bauer, N.S., Lozano, P. Rivara, F.P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 266-274
- Botvin, G., Griffin, K., Nichols, T. (2006). Preventing Youth Violence and Delinquency through a Universal School-Based Prevention Approach. *Prev Sci* 7, 403-8
- Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T. & Iffil-Williams, M. (2001) Drug Abuse Protection Among Minority Adolescents: Posttest and One- Year Follow-Up of a School Based Preventive Intervention. *Prevention Science*, 2, No. 1:1-13
- Cameron, R., Brown, K. S., Best, J. A., Pelkman, C. L., Madill, C. L., Manske, S. R. & Payne, M. E. (1999). Effectiveness of a social influences smoking prevention program as a function of provider type, training method, and school risk. *American Journal of Public Health*

- (1971), Volume: 89, Issue: 12 (December 1, 1999), pp: 1827-1831
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P., Fleming, C.B. (2003). Raising Healthy Children Through Enhancing Social Development in Elementary School: Results After 1.5 years. *Journal of School Psychology*, Vol. 41, pp. 143-164
- Chen, R., Simons-Morton, B., Haynie, D., Saylor, K., Crump, A.D. (2005) The Effects of the Going Places Program on Early Adolescent Substance Use and Antisocial Behavior. *Prevention Science*, Volume: 6, Issue: 3 (September 1, 2005), pp: 187-197
- Choi, H-S., Heckenlaible-Gotto, M.J. (1998). Classroom-Based Social Skills Training: Impact on Peer Acceptance of First-Grade Students. *The Journal of Educational Research*, Vol. 91, No. 4. pp. 209-215
- Clark, Miller, Nagy, Avery, Roth, Liddon & Mukherjee (2005) Adult identity mentoring: Reducing sexual risk for African-American seventh grade students. *Journal of Adolescent Health*, Volume: 37, Issue: 4 (October 2005), pp: 337.e1-337.e10
- Cuijpers, P., Jonkers, R., Weerd, I. de, Jong, A., de. (2001) The effects of drug abuse prevention at school: the 'Healthy School and Drugs' project. *Addiction*, Volume: 97, Issue: 1 (January 1, 2002), pp: p67, 7p
- Dietsch, B., Bayha, J.L., Zheng, H. (2005). Short-term Effects of a Character Education Program Among Fourth Grade Students. *What Works Clearinghouse Intervention Report*
- DuRant, R.H., Barking, S., Krowchuk, D.P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health*. Volume 28, Issue 5, pages 386-393
- Eisen, M., Zellman, G.L. and Murray, D.M. (2003) Evaluating the Lions-Quest "Skills for Adolescence" drug education program - Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, Volume: 28, Issue: 5 (July 2003), pp: 883-897
- Ellickson, P.L., McCaffrey, D.F., Ghosh-Dastidar, B. and Longshore, D.L. (2003) New Inroads in Preventing Adolescent Drug Use: Results From a Large-Scale Trial of Project ALERT in Middle Schools. *American JPublic Health* (1971), Volume: 93, Issue: 11 (November 1, 2003), pp: 1830-1836

- Farrell, Valois, Meyer & Tidwell, (2003) Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. *Journal of Primary Prevention*. Vol. 24, No. 2, Winter 2003 (C 2003)
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. & White K.S. (2001) Peer and school problems in the lives of urban adolescents: Frequency, difficulty, and relation to adjustment. *Journal of School Psychology*, Volume: 44, Issue: 3 (June 2006), pp: 169-190
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., & Kung, E. M. (2003). Evaluation of the Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) seventh grade violence prevention curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12(1), 101-120
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. (1997). The Effectiveness of a School-Based Curriculum for Reducing Violence among Urban Sixth-Grade Students. *American Journal of Public Health*, Volume 87: Issue: 6, pp: p979, 6p
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, P. (2006). Effects of Antibullying School Program on Bullying and Health Complaints. *Arch Pediatr Adolesc Med*, Vol. 160, pp. 638-644
- Flannery, D.J., Liao, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Guo, S., Atha, H., Embry, D. (2003). Initial Behavior Outcomes for the PeaceBuilders Universal School-Based Violence Prevention Program. *Developmental Psychology*, Vol. 39, No2, pp. 292-308
- Flay, B., Acock, A., Vuchinich, S., Beets, M. (2006). Progress Report of the Randomized Trial of Positive Action in Hawaii: End of Third Year of Intervention. *What Works Clearinghouse/Intervention Report*
- Flay, B.R., Allred, C.G., Ordway, N. (2001). Effects of the *Positive Action* Program on Achievement and Discipline: Two Matched-Control Comparisons. *Prevention Science*, Vol. 2, No. 2, pp 72-89
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health*, 94(4), 619-624
- Gottfredson, G.D., Jones, E.M. & Gore, T.W. (2002). Implementation and Evaluation of a Cog-

- nitive-Behavioral Intervention to Prevent Problem Behavior in a Disorganized School. *Prevention Science*, Volume: 3, Issue: 1 (March 2002), pp: 43-56
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Lu, P-Y, Ashter, K.N, Beland, K., Frey, K., Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. *Violence Prevention Among Children*. Vol. 277, No. 20, pp 1605-1611
- Güneri, Y.O. & Çoban, R. (2003). Conflict resolution strategies of 4th grade elementary school students: Students and Teachers Perspectives, *Annual Journal of Psychology*, 4 (2003), 19-28
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Perry, C. L., Hannan, P. J., & Levine, M. P. (2006). V.I.K. (Very Important Kids): A schoolbased program designed to reduce teasing and unhealthy weightcontrol behaviors. *Health Education Research*, 21, 884-895
- Hanewinkel, R. & Abaurer, M. (2004) Spatial patterns in mixed coniferous even-aged, uneven-aged and conversion stands. *European Journal of Forest Research*, Volume: 123, Issue: 2 (September 1, 2004), pp: 139-155
- Hawkins, J.D., Guo, J., Hill, K., Battin-Pearson, S. & Abbott, R. (2001). Long term effects of the Seattle Social Development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-236
- Hecht, M. L., Marsiglia, F. F., Wagstaff, D. A., Kulis, S., Dustman, P., & Miller-Day, M. (2003). Culturally Grounded Substance Use Prevention: An Evaluation of the keepin' it R.E.A.L. Curriculum. *Prevention Science*, Volume: 4, Issue: 4 (December 2003), pp: 233-248
- Hennessey, B.A. (2007). Promoting Social Competence in School-Aged Children: The Effects of the Open Circle Program. *Journal of School Psychology* Vol. 45, pp. 349- 360
- Hoek, D., Terwel, J., Eeden, P. v. d. (1997). Effects of training in the use of social and cognitive strategies: an intervention study in secondary mathematics in co-operative groups. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 3 No.4, 364-389
- Humphreys, K., Mikami, A.Y, Boucher, M.A. (2005) Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *Journal of Primary Prevention*, Volume: 26, Issue: 1 (January 1, 2005), pp: 5-23

- Ialongo, N., Poduska, J., Werthammer, L., Kellam, S. (2001). The Distal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, Vol. 9, Issue 3, p.146, 15p
- Ialongo, N.S., Werthamer, L., Kellam, S.G. (1999). Proximal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on the Early Risk Behaviors for Later Substance Abuse, Depression, and Antisocial Behavior. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 27, No.5, pp. 599-641
- Jenson, J.M., Dieterich, W.A. (2007). Effects of a Skills-Based Prevention Program on Bullying and Bully Victimization among Elementary School Children. *Prevention Science*, Vol. 8, pp. 282-296
- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. *The Journal of Social Psychology*, 11-21
- Kam, C-M., Greenberg, M.T., Walls, C.T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, Vol. 4, No. 1
- Kimber, B., Sandell, R., Bremberg, S. (accepted for publication, 2007). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden
- Kyrychenko, P., Kohler, C., Sathiakumar, N. (2006). Evaluation of a School-Based HIV/AIDS Educational Intervention in Ukraine. *Journal of Adolescent Health*, Volume: 39, Issue: 6 (December 2006), pp: 900-907
- Laird, M., Bradley, L. R., & Black, S. (1998). The final evaluation of Lions-Quest's Skills for Action. Newark, OH: Lions Quest, Lions Clubs International Foundation. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/e1/58.pdf
- Linares, L.O., Rosbruch, N., Stern, M.B., Edwards, M.E., Walker, G., Abikoff, H.B., Alvir, J.M.J. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No.4, pp.405-417
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., & Mayrovitz, H. N. (1999). The Impact of

- an Emotional Self-Management Skills Course on Psychosocial Functioning and Autonomic Recovery to Stress in Middle School Children. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, Volume: 34, Issue: 4 (October 1, 1999), pp: p246, 23p
- Merry, S., McDowell, H., Wild, C. J., Bir, J., & Cunliffe, R. (2004). A randomized placebo-controlled trial of a school-based depression prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 538-547
- Metz, A.E., Fuemmeler, B.F., Brown, R.T. (2006). Implementation and Assessment of an Empirically Validated Intervention Program to Prevent Tobacco Use Among African-American Middle-School Youth. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, Vol. 13, No. 3, September 2006
- Murray, C., Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43:137-152
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Atnafou, R., Haber, D., et al. (1999). Violence prevention and young adolescents' participation in community youth service. *Journal of Adolescent Health*, 24(1), 28-37
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: The Students for Peace project. *Health Education Research*, 15(1), 45-58
- Peleg, Neumann, Friger, Peleg & Sperber (2001) Outcomes of a brief alcohol abuse prevention program for Israeli high school students. *Journal of Adolescent Health*, Volume: 28, Issue: 4 (April 2001), pp: 263-269
- Quale, D., Dziurawiec, S., Roberts, C., Kane, R., Ebsworthy, G. (2001). The Effect of an optimism and life skills program on depressive symptoms in preadolescence. *Behaviour Change*, 18, 194-203
- Reid, J.B., Eddy, J.M., Fetrow, R.A., Stoolmiller, M. (1999). Description and Immediate Impacts of a Preventive Intervention for Conduct Problems. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 27, No. 4, pp 483-517

- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Pentz, M.A. (2006). The Mediatlional Role of Neurocognition in the Behavioral Outcomes of a Social-Emotional Prevention Program in Elementary School Students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, Vol. 7, No. 1, pp 91-103
- Sanz de Acedo, M., Ugarte, M., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M., Sanz de Acedo, M. (2003) Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction* 13, 423-439
- Scheier, L.M., Botvin, G.J. & Griffin, K.W (2001). Preventive Intervention Effects on Developmental Progression in Drug Use: Structural Equation Modeling Analyses Using Longitudinal Data. *Prevention Science*, Vol. 2, No. 2, 2001
- Shapiro, J.P., Burgoon, J.D., Welker, C.J., Clough, J.B. (2002). Evaluation of the Peacemakers Program: School-Based Violence Prevention for Students in Grades Four through Eight. *Psychology in the Schools*. Vol. 39, Issue: 1, pp: 87, 15p
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett, P. HI ??, Osgarby, S.M (2001). The Efficacy of a Universal School-Based Program to Prevent Adolescent Depression. *Journal of Clinical Child Psychology*. Vol. 30, No. 3, 303-315
- Smokowski, P.R., Fraser, M.W., Day, S.H., Galinsky, M.J., Bacallao, M.L. (2004). School- Based Skills Training to Prevent Aggressive Behavior and Peer Rejection in Childhood: Evaluation of? the Making Choices Program. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 25, No. 2, pp. 233-251
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. (2000). A Six-District Study of Educational Change: Direct and Mediated Effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*. No: 4., pp: 3-51
- Spence, S., Sheffield, J., Donovan, C. (2003) Preventing Adolescent Depression: An Evaluation of the Problem Solving for Life Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 7(1), 3-13

- Stevahn L, Johnson DW, Johnson RT, Green K, Laginski AM (1997) Effects on high school students of conflict resolution training integrated into English literature. *Journal of Social Psychology* 137: 302-315
- Stevahn, L., Johnson D.W., Johnson, R. T. ,& Schulz, R. (2002) Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *Journal of Social Psychology* 142:305-333
- Stock, S., Charmaine, M., Evans, S., Plessis, S., Ridley, J., Yeh, S., Chanoine, J-P (2007). Healthy Buddies: A Novel, Peer-Led Health Promotion Program for the Prevention of Obesity and Eating Disorders in Children in Elementary School. *Pediatrics*, Volume: 120, Issue: 4, pp: e1059-e1068
- Sussman, S., Miyano, J., Rohrbach, L.A., Dent, C.W., & Sun, P. (2007). Six-month and one-year effects of Project EX4: A classroom-based smoking prevention and cessation intervention program. *Addict. Behav.* 32, 3005-3014
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C., Gies, M.L., Evans, R., Ewbank, R. (2001). Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 158, pp: 808-810
- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K.S., Beland, K. (2002). Changing Adolescents' Attitudes About Relational and Physical Aggression: An Early Evaluation of a School-Based Intervention. *School Psychology Review*, Volume: 31, Issue: 2 (June 1, 2002), pp: p201, 16p
- Vartiainen, E., Paavola, M., McAlister, A., Puska, P. (1998) Fifteen-year follow-up of smoking prevention effects in the North Karelia youth project. *American Journal of Public Health* (1971), Volume: 88, Issue: 1 (January 1, 1998), pp: 81-85

