

Singapur





La Educación Emocional y Social en Singapur

Dennis Kom

Resumen

Este capítulo ofrece una visión general de las iniciativas relativas a la docencia en materia de educación emocional y social en el sistema nacional de enseñanza de Singapur. En particular, se describe la iniciativa en el ámbito del Aprendizaje Emocional y Social (AES), que constituye la principal estrategia para su implantación en más de 350 escuelas pertenecientes al sistema de enseñanza oficial. Para ello se exponen los antecedentes de esta iniciativa, las diferentes etapas del viaje hacia la implantación del AES y una descripción de diversos rasgos clave de este proceso, como la construcción de los cimientos para el trabajo en materia de AES, el enfoque de prototipos para su implantación y la capacitación del profesorado. Se compartirán las observaciones más significativas de las iniciativas en materia del AES, tales como el mayor interés otorgado al desarrollo de habilidades en los alumnos, más que en la mera aplicación de un programa y la preferencia por intervenciones adaptadas a las distintas necesidades, en lugar de la utilización de programas normalizados. Se presentarán seis casos prácticos de iniciativas en materia de educación emocional y social aplicadas en distintas escuelas para ilustrar los diferentes aspectos de nuestra lucha en este ámbito, entre las que se incluyen:

- (i) un planteamiento escolar global para la creación de una cultura propicia para el AES,
- (ii) la incorporación de componentes del AES a las clases lectivas y a la educación medioambiental,
- (iii) la docencia del AES a través de proyectos de aprendizaje-servicio,
- (iv) la utilización del AES como estrategia para propiciar una educación integral en una escuela de primaria,
- (v) la aplicación del AES para ayudar a salir adelante a los alumnos de una escuela de la segunda oportunidad, y
- (vi) la aplicación del AES en niños con necesidades especiales.

Por último, se expondrán los avances previstos en el futuro en el ámbito del AES en Singapur.

Dennis Kom es Senior Guidance Specialist (orientador experto) del Ministerio de Educación de Singapur. Ayudar a niños y adolescentes a desarrollarse desde una perspectiva holística ha constituido siempre el principal interés y objetivo de su trabajo. Inició su carrera profesional impartiendo clases de química y de inglés a alumnos de secundaria y gradualmente fue interesándose cada vez más por el desarrollo emocional y social de los adolescentes. Por ello, se formó como asesor y finalmente pasó a trabajar en el departamento de apoyo escolar al alumno. Posteriormente, se unió al departamento de orientación del Ministerio de Educación, en el que ejerce diferentes funciones, como el desarrollo de recursos, sistemas y políticas y el asesoramiento y la formación en escuelas para allanarles el camino en la aplicación de iniciativas destinadas a promover el desarrollo emocional y social de los alumnos. En la actualidad desarrolla un Doctorado en Psicología.

Antecedentes. La educación en Singapur

Singapur es una isla y ciudad-estado con una población de unos 5.000.000 de personas y una superficie de aproximadamente 690 kilómetros cuadrados. La educación constituye una prioridad nacional y ha evolucionado al mismo ritmo que la nación a lo largo de sus últimos 40 años de historia. En los primeros años, los esfuerzos se centraron en ofrecer una educación básica a todos los ciudadanos en edad escolar, con el fin de aumentar su capacidad de supervivencia e infundirles un sentimiento de identidad nacional. Se introdujo el bilingüismo para facilitar el fortalecimiento de la cohesión social. En la década de 1970, el crecimiento económico de Singapur había alcanzado su punto álgido, aunque exis-

institutos preuniversitarios, la isla cuenta con más de 350 centros educativos, a los que acude medio millón de jóvenes con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. Como complemento a este sistema escolar estatal, hay centros de educación preescolar para niños de 4 a 6 años, las llamadas Escuelas Independientes Especializadas (*Specialised Independent Schools*) para el desarrollo de talentos en áreas específicas como el deporte, el arte, las matemáticas y las ciencias, y centros de educación superior, como el Instituto de Educación Técnica (*Institute of Technical Education*), las escuelas politécnicas y las universidades. El plan de estudios² es riguroso y se desarrolla con una sólida orientación global y con miras al futuro, ali-

El plan de estudios es riguroso y se desarrolla con una sólida orientación global y con miras al futuro, alineando en gran medida formación y evaluación

tía un elevado índice de abandono escolar y una alta tasa de desempleo¹ entre aquellos que habían abandonado la escuela. Así, la atención pasó a centrarse en aumentar los niveles educativos mínimos exigidos a los trabajadores y en proporcionar una educación amplia y variada para aumentar la capacidad de adaptación de la clase obrera de Singapur. A finales de la década de 1990, mientras Singapur se preparaba para el nuevo milenio, se llevó a cabo un ajuste progresivo del sistema educativo para garantizar que pudiera hacer frente a las fuerzas impulsoras de la globalización y a los cambios tecnológicos de la nueva era.

En las últimas cuatro décadas, Singapur ha avanzado mucho en sus iniciativas en materia de educación. En la actualidad, entre escuelas de primaria, escuelas de secundaria e

neando en gran medida formación y evaluación. Con él se pretende desarrollar al alumno en los ámbitos ético, intelectual, físico, social y estético. Estas iniciativas han sido refrendadas por diversos informes internacionales sobre rendimiento académico, como el programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA – *Programme for International Student Assessment*) y el estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMMS – *Trends in International Mathematics and Science Study*). Por ejemplo, Singapur ocupa en el informe PISA de 2009 el segundo puesto en cuanto al porcentaje de estudiantes con mejor rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias y sus estudiantes figuraron entre los mejores en las distintas categorías del Estudio TIMMS de 2007.

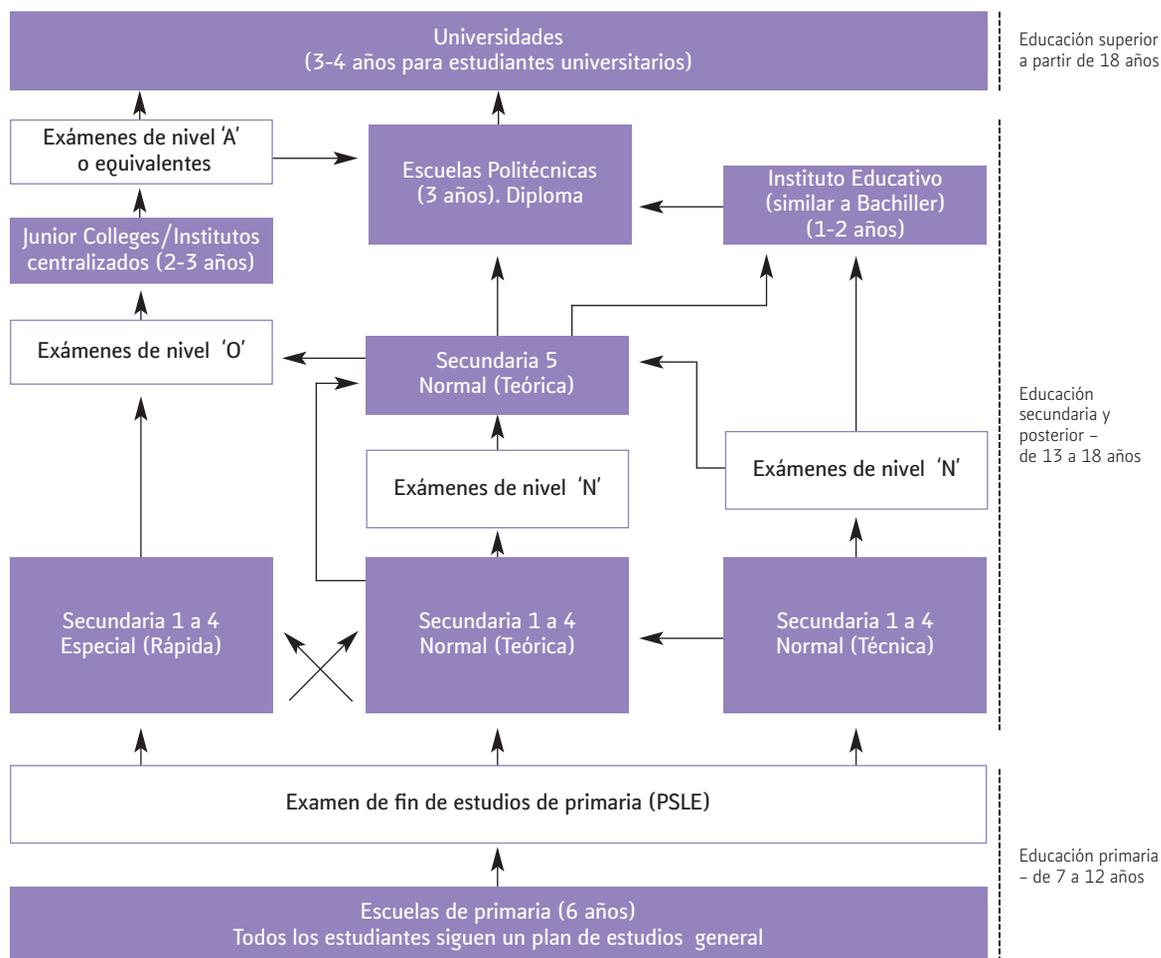


Diagrama del sistema educativo en Singapur

El impulso: readaptar nuestro plan de estudios al siglo XXI

A medida que nos vayamos adentrando en el siglo XXI, nuestros estudiantes se irán enfrentando a un entorno internacional cada vez más globalizado, en continuo cambio y sumamente interconectado. Aunque los estudiantes de Singapur tengan un alto rendimiento académico, es imprescindible que los preparemos bien, de manera que tengan la resiliencia y el ingenio suficientes para hacer frente a los retos del futuro. Desde 2001, el Ministerio de Educación ha ido poniendo a punto progresivamente nuestras iniciativas educativas a fin de preparar a nuestros estudiantes para el futuro, especialmente en lo que respecta a las ha-

bilidades emocionales y sociales. Nos embarcamos en este viaje con la publicación en 2001 de *Desired Outcomes of Education* (Resultados deseables en materia educativa) (véase <http://www.moe.gov.sg/education/desired-outcomes/>), un documento que marcó un hito y que explicaba a escuelas y educadores los objetivos de Singapur en materia educativa. Muchos de los logros que se resaltan en este documento se basan en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, por lo que se plantea la promoción y estructura necesarias para la dedicación de mayores esfuerzos en el ámbito de la educación emocional y social de los alumnos.

Desde 2001, el Ministerio de Educación ha ido poniendo a punto progresivamente nuestras iniciativas educativas a fin de preparar a nuestros estudiantes para el futuro, especialmente en lo que respecta a las habilidades emocionales y sociales

Antes de que se introdujera el Aprendizaje Emocional y Social (AES) en las escuelas de Singapur, se instruía a los alumnos en ciertas «habilidades para la vida» para que supieran manejar y equilibrar los ámbitos físico, psicológico, social y ético de sus vidas. La idea se basa en que las habilidades para la vida también contribuirían al bienestar integral del individuo y, por lo tanto, a su capacidad para participar en la construcción de la comunidad y la nación. La enseñanza de habilidades para la vida podía efectuarse a través de una serie de asignaturas y programas, como educación cívica y ética, educación sanitaria, educación física, actividades escolares complementarias,³ asistencia espiritual y educación sexual. Como tales, los componentes de las habilidades para la vida eran considerados como bloques distintos, con una relación entre sí mínima o inexistente. Por consiguiente, era imperiosa la necesidad de crear estructuras y mecanismos que abarcaran todo el plan de estudios (tanto oficial como extraoficial) para propiciar que las escuelas lo consideraran un área de aprendizaje integrada y no como asignaturas y programas independientes.⁴

Estas circunstancias y estos avances constituyen los antecedentes a la introducción del AES, un proceso sistemático dirigido a mejorar las iniciativas existentes en materia de educación emocional y social, con el fin de responder mejor a las necesidades de los estudiantes de Singapur. Entre los principales objetivos de esta iniciativa estaban:

- pasar de un paradigma de asistencia espiritual, cuyo fin principal consistía en satisfacer las necesidades emocionales y sociales de los alumnos, a un paradigma más proactivo que hacía hincapié en promover en los estudiantes una buena resiliencia a través del desarrollo sistemático de un conjunto de habilidades emocionales y sociales clave;
- conseguir que nuestros esfuerzos en materia de desarrollo emocional y social fueran más globales e integrados;
- mejorar la calidad de los programas y la consistencia de su aplicación;
- elaborar planes de estudios diferenciados para atender las necesidades de los distintos alumnos; y
- aumentar el nivel de habilidades y conocimientos de los profesores, de manera que estos pudieran formar a sus alumnos con el método del AES.

El viaje. Progresión sistemática

El viaje del AES en Singapur comenzó en 2004, con la creación de un grupo de trabajo por parte del Ministerio de Educación con el objetivo de desarrollar un marco de referencia. Desde entonces, se han desarrollado numerosas actividades e iniciativas que pueden considerarse como integrantes, en términos generales, de las cuatro fases de una progresión sistemática: Planificación, Desarrollo, Aplicación y Análisis (el ciclo PDIR – *Planning, Development, Implementation & Review*).⁵

I) *Planificación.* El objetivo de la planificación, que tuvo lugar entre principios de 2004 y mediados de 2005, consistió en construir unos sólidos cimientos para llevar a cabo la aplicación integral de la iniciativa AES. Para ello fue necesario:

- realizar un análisis de la documentación de las principales teorías sobre el desarrollo emocional y social;
- realizar estudios sobre planteamientos marco, programas y buenas prácticas en el ámbito del AES en más de 20 países, entre los que se encuentran China, Corea, EE.UU., el Reino Unido y Australia;
- visitar centros de alto rendimiento, como el *Collaborative for Academic, Social and Educational Learning* (CASEL) de Chicago, *Centre for Social and Emotional Education* (CSEE) de Nueva York y *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority* (AC-CAC) de Gales; así como
- recabar opiniones emitidas en numerosas sesiones de consulta con responsables de centros educativos, profesores y asesores escolares de diversos colegios, así como las del personal del Ministerio de Educación, los formadores de profesores del *National Institute of Education*,⁶ padres de alumnos y empresarios.

II) *Desarrollo.* Todos los esfuerzos de planificación culminaron en el desarrollo del marco conceptual del AES, un conjunto de Normas y Referencias y de planes de implantación con las herramientas complementarias. Todo lo anterior conformó los cimientos de los posteriores esfuerzos en materia de AES.

III) *Implantación.* Una vez establecidos los elementos claves, se iniciaron seriamente los esfuerzos destinados a despertar el interés sobre por el AES en las escuelas. Dichos pasos consistieron, entre otras cosas, en:

- presentar el planteamiento marco del AES a todas las escuelas;

- incorporar el AES a la asignatura de educación cívica y ética y al programa de lengua y lectura inglesa;
- conseguir que las escuelas participaran por tandas en la creación de prototipos para el desarrollo del AES; y
- ofrecer un taller de formación a todos los docentes para presentar el planteamiento marco del AES y animarlos a sacar partido de los «momentos ideales de enseñanza»⁷ para fomentar las habilidades emocionales y sociales de sus alumnos.

A través de este conjunto de iniciativas, nuestro objetivo consistía en lograr que en las escuelas hubiera una mayor conciencia acerca del papel fundamental que desempeña el AES en el desarrollo holístico de niños y jóvenes. Desde finales de 2006 hasta 2009 se impartieron nuevos cursos de formación para reforzar los conocimientos y las habilidades pedagógicas de los maestros en el ámbito del AES y se desarrollaron nuevas herramientas de implantación y de enseñanza del AES en apoyo de las iniciativas escolares en esta materia. Además también se «expandió» a diversos ámbitos educativos, como ocurrió con su incorporación a distintas asignaturas escolares (por ejemplo, lengua inglesa y lengua china), a actividades y programas complementarios, a la gestión disciplinaria del alumnado y a la educación al aire libre.

IV) *Análisis.* Desde la introducción del AES en las escuelas, nos hemos centrado en apoyarles en su capacitación para impartir programas de AES. A medida que se reforzaba esta capacitación, fuimos cambiando gradualmente nuestro centro de atención hacia la evaluación de nuestras iniciativas, para mejorar su calidad y eficacia. Tras adoptar un enfoque de mejora basado en pruebas, se recabaron datos de las escuelas con el fin de analizar los progresos que se habían verificado en la implantación del AES, así como los problemas y retos a los que se enfrentaban.

Ámbitos de competencia en materia Emocional y Social	Competencias emocionales y sociales básicas
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y reconocimiento de emociones • Autoconcepto • Reconocimiento de aptitudes, necesidades y valores • Autoeficacia • Espiritualidad
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Empatía • Valoración de la diversidad • Respeto hacia los demás
Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • Control de los impulsos y gestión del estrés • Automotivación y disciplina • Fijación de objetivos y habilidades organizativas
Gestión de las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación, compromiso social y capacidad para entablar relaciones • Trabajo en equipo • Capacidad de negociación, saber decir no y negociación de conflictos • Pedir y ofrecer ayuda
Toma responsable de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de problemas y análisis de situación • Resolución de conflictos • Evaluación y reflexión • Responsabilidad personal, moral y ética

Figura 1: Competencias clave en el AES

En 2006, el Ministerio de Educación creó el panel consultivo sobre AES, integrado por expertos nacionales y extranjeros en la materia, para que nos ayudaran a hacer balance de los progresos en el proyecto y nos asesoraran acerca de las medidas estratégicas que debíamos adoptar. El panel se convoca de forma bianual desde 2006 y la última visita tuvo lugar en 2010. Con el fin de incrementar la calidad de las iniciativas del movimiento de AES en las escuelas, también recibieron las visitas de diversos orientadores del Ministerio de Educación que les ofrecían asesoramiento sobre el programa y les proporcionaban las herramientas y la formación necesarias para ayudar a los maestros a lograr una mayor eficacia en la docencia. Además, hemos adoptado una estrategia de actualización permanente en lo que respecta a los progresos en este ámbito. Los orientadores del Ministerio de Educación han participado en múltiples estudios y conferencias en el extranjero para conocer las últimas y mejores prácticas en materia de AES. También

se están dedicando esfuerzos a crear relaciones entre las escuelas, de manera que se compartan buenas prácticas, ideas innovadoras y nuevas herramientas.

Rasgos clave. Cimientos, la creación de prototipos y la capacitación del profesorado

La iniciativa de AES en Singapur estuvo marcada por tres rasgos clave: establecer unas bases sólidas, adoptar un acercamiento piloto para la implantación del proyecto y hacer hincapié en la capacitación del profesorado.⁸

Rasgo clave 1. Construcción de las bases

1) El marco del AES proporciona a las escuelas una guía conceptual en el contexto de sus iniciativas en esta materia. Identifica los ámbitos de competencia emocional y social claves del AES y plantea una perspectiva integrada sobre el modo en que dichos ámbitos de competencia operan conjuntamente. En particular, recalca la relación entre las habilidades que se pueden impartir en las escuelas y las repercusiones que podrían tener di-

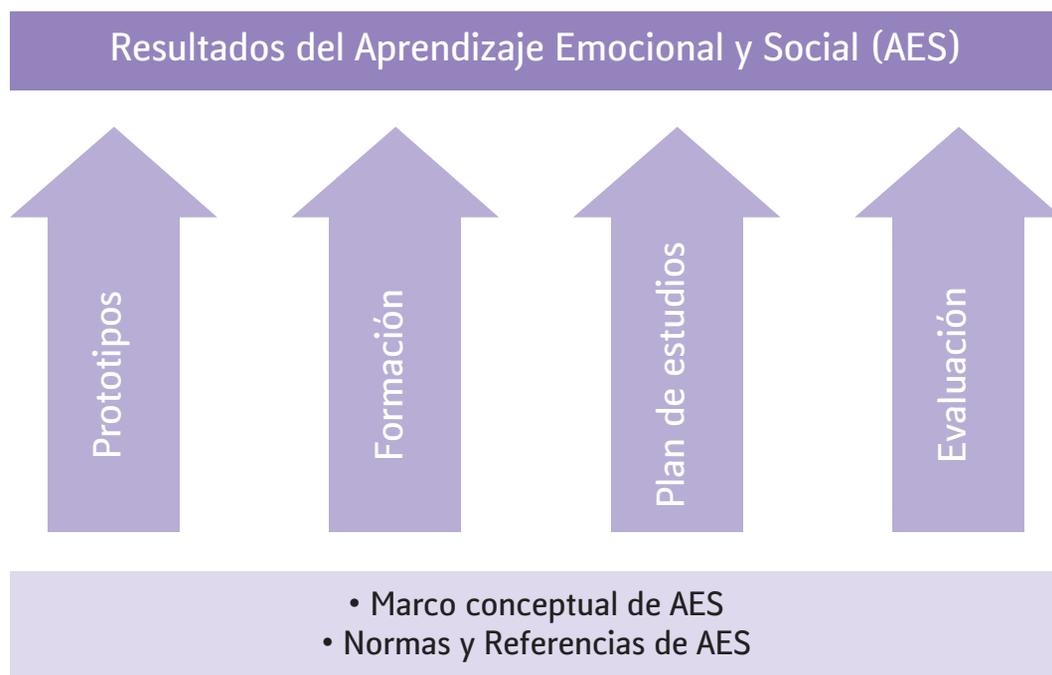


Figura 2: Elementos clave en la implementación del AES

chas iniciativas en los alumnos. El planteamiento marco del AES se basa en cuatro directrices:

- *Los valores deben guiar y dictar el objetivo de la propia conducta.* Constituyen el núcleo esencial, ya que dirigen las acciones de cada individuo, no obstante, todo individuo necesita disponer de habilidades emocionales y sociales para materializar dichos valores con eficacia.
- *Se deberían enseñar las competencias emocionales y sociales básicas a los alumnos para garantizar que adquieren las habilidades, los conocimientos y la disposición necesaria para enfrentarse a retos futuros.* Los cinco ámbitos de competencia emocional y social son la autoconciencia, conciencia social, autogestión, las habilidades en el manejo de las relaciones y la toma responsable de decisiones. La tabla que aparece a continuación (Figura 1) expone las competencias emocionales y sociales correspondientes a cada ámbito.

- *El entorno escolar es un activador importante del desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los estudiantes. Al mismo tiempo, los directivos escolares y los docentes constituyen importantes modelos de conducta en el ejercicio de dichas competencias.*
- *Los niños que posean habilidades emocionales y sociales tendrán un buen rendimiento académico aquellos que tengan un buen rendimiento académico les irá bien en la vida.⁹*

II) El Plan de Implementación a múltiples niveles. El Ministerio de Educación ha desarrollado un plan de implementación a múltiples niveles para apoyar a las escuelas en su esfuerzo por alcanzar los resultados deseados en el AES. Tal y como muestra la Figura 2, las cuatro iniciativas fundamentales que se han adoptado son:

- La creación de prototipos. Se trata de un proceso exploratorio e iterativo destinado

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de autoconciencia y autocontrol para alcanzar el bienestar personal

	Declaración de pautas	Indicadores				
		Primer ciclo de Primaria (7 a 9 años)	Segundo ciclo de Primaria (10 a 12 años)	Primer ciclo de Secundaria (13 a 14 años)	Segundo ciclo de Secundaria (15 a 16 años)	Ciclo Preuniversitario (17 a 19 años)
1.1	Identificar las propias emociones, aptitudes, puntos débiles y valores y entender cómo influyen en las conductas y comportamientos propios	<p>1.1.1a. Identificar y etiquetar las emociones propias e identificar factores relacionados con dichas emociones</p> <p>1.1.1b & 1.1.2b Saber que todo individuo es único a su modo. Identificar tus talentos habilidades, gustos y aversiones</p>	<p>1.1.2a Comprender la relación entre pensamientos, emociones y comportamientos</p>	<p>1.1.3a Incorporar críticas constructivas de los demás y experiencias personales a la construcción de autoconcepto</p> <p>1.1.3b Saber que se pueden tomar medidas para cultivar talentos, habilidades e intereses personales</p>	<p>1.1.4a Evaluar la precisión del autoconcepto y analizar el impacto de éste en conductas y comportamientos</p> <p>1.1.4b Aplicar el conocimiento de los talentos, habilidades e intereses personales a las opciones escogidas en la vida</p>	<p>1.1.5a Estar a gusto con uno mismo apreciarse y valorar su propia valía</p> <p>1.1.5b Ejercitar el liderazgo personal para contribuir con uno mismo, la comunidad a la que se pertenece y la sociedad en base a los talentos, habilidades e intereses personales</p>

Figura 3: Ejemplo de declaraciones de objetivos estándares e indicadores en el AES

a alentar a las escuelas a desarrollar programas innovadores a medida para satisfacer las necesidades emocionales y sociales específicas de sus alumnos.

- La formación. Iniciativas para dotar, tanto a los estudiantes de magisterio como a los maestros en ejercicio, de los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar y promover el AES en las escuelas.
- Plan de estudios. Desarrollo de herramientas y estrategias para la docencia expresa de competencias emocionales y sociales, la incorporación del AES, tanto al plan de estudios oficial (por ejemplo, a las clases de lengua inglesa y lengua materna y a la asignatura de educación cívica y ética) como al extraoficial (por ejemplo, a las actividades complementarias), además del aprovechamiento de momentos ideales de enseñanza.
- Evaluación. Desarrollo de un marco de seguimiento para el Ministerio de Educación y las escuelas, así como de herramientas que sirvan para ayudarles a identificar sus

necesidades y determinar si han alcanzado los objetivos propuestos.

II) Los objetivos, los estándares y los indicadores del AES proporcionan definiciones claras de objetivos y expectativas para los alumnos educados en AES en los diferentes niveles clave de desarrollo. En la Figura 3 se recoge una muestra de las declaraciones de objetivos, estándares e indicadores. Las escuelas pueden utilizarlos como referencia para la formulación de objetivos de aprendizaje, la elaboración de planes de estudio y la evaluación de resultados en lo que concierne al aprendizaje.

Rasgo clave 2. El enfoque de prototipos en AES

I) La metodología de creación de prototipos. La creación de prototipos es un proceso controlado y sistemático que comienza con la definición de resultados específicos y continúa con el desarrollo de un proceso iterativo de ciclos de resolución de problemas, con la creación de diversos «prototipos» de trabajo y

Una vez realizado el proceso de creación de prototipos de AES, los maestros han indicado que se sienten retados a cambiar su centro de atención y pasar de hacer hincapié en el proceso (docencia del programa), como hacían antes, a centrarse en los resultados (desarrollo de las competencias de los alumnos)

la puesta a prueba de la solución para alcanzar un resultado óptimo. El objetivo consiste en alentar a las escuelas a experimentar con diversos programas y estrategias de implementación y poner a prueba estas iniciativas para ver si realmente satisfacen las necesidades específicas de los alumnos en sus propios contextos locales.

El proceso de creación de prototipos se identifica como una iniciativa clave porque haría que los proyectos de AES pasaran a formar parte de la actividad escolar y facilitaría la identificación de las escuelas con dichos proyectos y su adopción. Esto último contrasta con el enfoque tradicional de aplicación vertical de la iniciativa donde el Ministerio de Educación diseñaría un paquete normalizado y después lo «desplegaría» para que los maestros lo implementaran en las escuelas de manera generalizada. En el proceso de creación de prototipos de AES participó más de un 25% de las escuelas de Singapur.

II) Los efectos de la creación de prototipos. Por lo general, el personal docente tiene tendencia a centrarse en el plan de estudios más que en las necesidades o competencias emocionales y sociales de los alumnos. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en el caso ocurrido en una escuela: esta escogió inicialmente un programa concreto de AES para alumnos de 3º de primaria (unos 9 años de edad) y al percibir que los alumnos no captaban las competencias, cambiaron de

grupo destinatario del programa y lo aplicaron con los de 4º de primaria (unos 10 años). Así pues, mantuvieron la aplicación del programa y cambiaron de grupo destinatario del mismo, en lugar de redefinir el programa para adaptarlo al nivel de desarrollo del grupo inicial.

Una vez realizado el proceso de creación de prototipos de AES, los maestros han indicado que se sienten retados a cambiar su centro de atención y pasar de hacer hincapié en el proceso (docencia del programa), como hacían antes, a centrarse en los resultados (desarrollo de las competencias de los alumnos). Junto con este hincapié en los resultados, se pasó también de simplemente seleccionar e implementar paquetes predefinidos o iniciativas «precocinadas», a hacer un esfuerzo por identificar las necesidades específicas de los alumnos y desarrollar proyectos a medida para satisfacerlas. Dado que el centro de atención pasó del programa al propio alumno, también tuvo que cambiar el modo de trabajar del personal docente, ya que los maestros percibieron que era necesario trabajar en equipo y de manera integrada entre departamentos, asignaturas o programas, de manera que se satisficieran las necesidades singulares de los alumnos y se les ayudara a desarrollarse desde una perspectiva holística.

Este enfoque supuso que frecuentemente se cuestionaran las ideas iniciales de los maestros con respecto a un buen programa de AES, ya que pasó a valorarse si el programa

Cambio de:	A:
Impartición de contenidos	Desarrollar las competencias de los alumnos
Paquetes predefinidos	Actividades a medida (o adaptadas)
Grupos en función del programa	Equipos interdisciplinarios integrados
Basarse en las ideas	Basarse en los resultados
Alcance	Validez del diseño
Modalidad de aplicación generalizada	Modalidad de retroalimentación

Figura 4: Cambios en el paradigma escolar

repercutiría finalmente en los alumnos según las expectativas creadas. La voluntad subyacente en el proceso de creación de prototipos, consistente en realizar la difícil tarea de cuestionar constantemente la eficacia de una idea, descartando ideas inviables y elaborando otras nuevas, reforzó este cambio de planteamiento, pasando de basarse en las ideas a estar basado en los resultados. La experiencia de crear prototipos ayudó a algunos maestros a reconsiderar la idea de que la importancia de un programa o intervención se medía según su alcance o según el número de alumnos al que afectara. Así, el proceso de prototipos ayudó a los maestros a centrar su atención en la validez de lo que diseñaban, en garantizar que el programa satisficiera las necesidades del grupo de alumnos destinatario y en garantizar que los programas resultasen eficaces para los alumnos. Por último, este método ofreció a los maestros un impulso para cambiar una forma de pensar consistente en «diseñar una sola vez a la perfección y después aplicar» a la «modalidad de retroalimentación», donde las primeras tentativas de ejecución de una versión a pequeña escala generarían críticas y nuevas ideas que se utilizarían para depurar y perfeccionar las etapas posteriores de la iniciativa.

En conjunto, nuestras observaciones indican que la iniciativa de creación de prototipos produjo determinados cambios en nuestro paradigma de implementación del AES en las escuelas, resumidos en la siguientes tabla (véase Figura 4):

Rasgo clave 3. Capacitación del profesorado

La capacitación del profesorado es una de las cuatro iniciativas clave que integran el plan de implementación a múltiples niveles anteriormente mencionado. Implica el desarrollo de capacidades del profesorado, de manera que todo maestro:

- sea capaz de relacionarse adecuadamente con los demás, manejar el estrés y los conflictos de manera eficaz y, como tal, se convierta en un modelo de conducta para los alumnos;
- tenga las habilidades y los conocimientos necesarios para impartir con eficacia las lecciones programas de AES, incorporar las competencias emocionales y sociales relevantes al plan de estudios escolar general y facilitar el aprendizaje emocional y social en el ámbito extraescolar;
- se encuentre respaldado por una comunidad de educadores con ideas afines, entre quienes pueda reflexionar sobre su propia praxis, recabar opiniones, compartir herramientas y recibir aliento y asesoramiento para crecer y sobresalir como docente de AES.

La capacitación del profesorado engloba dos aspectos: la preparación del personal docente para la implantación del AES y el desarrollo de capacidades a largo plazo. El programa de preparación del personal docente llevó consigo la realización de una serie de informes y talleres en 2005/2006, al inicio de la iniciativa sobre AES, concebidos para im-

plicar en el programa a todos los maestros de nuestras escuelas y conferirles conocimientos básicos y habilidades en este ámbito. Tras la realización de dichos informes y cursos, en 2007/2008 se impartieron diversos talleres de formación más exhaustivos en todas las escuelas, destinados a la adquisición por parte de los maestros de las habilidades y los conocimientos necesarios para aplicar los 5 Principios pedagógicos del AES,¹⁰ para que pudieran impartir con eficacia las lecciones sobre AES. Aproximadamente al mismo tiempo, con el fin de adaptar la modalidad de administración del alumnado y los procesos disciplinarios al método de AES, realizamos una serie de talleres para profesores donde difundimos este planteamiento.

El programa de formación del personal docente constituye tan sólo el inicio de los esfuerzos para capacitar a nuestros maestros y se centra en la promoción de la filosofía del AES, así como en la enseñanza al profesorado de los conocimientos pedagógicos y las habilidades relevantes a este respecto. La necesidad de contar con una preparación más exhaustiva entre el profesorado implica el desarrollo de capacidades a largo plazo, concebidas para analizar otros aspectos distintos a los conocimientos y habilidades, como la eficacia personal del propio maestro o el apoyo al profesorado. Dado el carácter evolutivo de esta misión, la iniciativa de formación del profesorado debe empezar con la formación de los estudiantes de magisterio y continuar con el desarrollo profesional continuo de los profesores en ejercicio. En Singapur, la formación de los estudiantes de magisterio y la formación permanente del personal docente corren a cargo del *National Institute of Education*. Para preparar a los estudiantes de magisterio en el ámbito del AES, el instituto ha incluido en el programa de la asignatura de psicología varias teorías pertenecientes a este campo que atañen al desarrollo de los aspectos psicosociales, cognitivos, intelectuales, éticos y autoconceptuales

de los alumnos, así como al conocimiento de la motivación de los alumnos, el pensamiento creativo y crítico, las habilidades para la resolución de conflictos y las estrategias en el manejo de conductas. El curso sobre psicología pedagógica también ayuda a los profesores a entender las características y las necesidades de los diferentes alumnos y cómo facilitarles el aprendizaje. Todo ello sirve para proporcionar a los maestros unos conocimientos básicos para entender y comprometerse con las necesidades emocionales y sociales de sus alumnos desde el inicio de sus carreras profesionales.

Además de tener conocimientos y habilidades, un maestro enseña quién es. Para ello, el desarrollo de las habilidades emocionales, sociales y personales, y los valores y actitudes positivos, resultan cruciales en la formación del profesorado. A estos efectos, valores tales como situar a los alumnos en el centro de atención, ser consciente de sus progresos y su diversidad, mostrarse comprensivo y sensible ante sus necesidades y creer que todos los alumnos son capaces de aprender, son valores que el *National Institute of Education* comunica sistemáticamente a los estudiantes de magisterio a través de todos los cursos, programas y actividades que elabora e imparte. La formación docente previa al ejercicio profesional tiene por objeto ayudar a los estudiantes de magisterio a aclarar sus propias creencias, percepciones y funciones como profesor, tomar conciencia de su propio comportamiento interpersonal y desarrollar una estrategia pedagógica personal que sea eficaz a la hora de facilitar el desarrollo holístico de sus alumnos en el momento en que finalicen su periodo de formación. En lo que respecta a los profesores en ejercicio, además de participar en los diversos talleres que integran el programa de formación del personal docente, se ofrecen diferentes cursos de formación que versan sobre las distintas necesidades de los maestros en ejercicio. Por ejemplo, hay programas

Además de tener conocimientos y habilidades, un maestro enseña quién es. Para ello el desarrollo de las habilidades emocionales, sociales y personales y los valores y actitudes positivos, resultan cruciales en la formación del profesorado

concebidos para aumentar sus propias habilidades emocionales y sociales y cursos de formación con planteamientos diversos (como el aprendizaje-servicio, planteamientos de colaboración, estrategias para la metacognición y la autorregulación) que capacitan a los maestros para ser más eficaces en la docencia de las habilidades emocionales y sociales de sus alumnos. Se trata de cursos optativos dirigidos a todos aquellos profesores que, además de los conocimientos adquiridos en el programa de formación general, deseen aumentar dichos conocimientos.

La capacitación como instructores eficaces de AES no sólo requiere reforzar los conocimientos y las habilidades de los maestros sino que también exige desarrollar una red de apoyo que facilite su trabajo en este ámbito e instaure un mayor reconocimiento al trabajo que dedica el profesor al AES. El Ministerio de Educación de Singapur ha adoptado, entre otras, las siguientes iniciativas de apoyo:

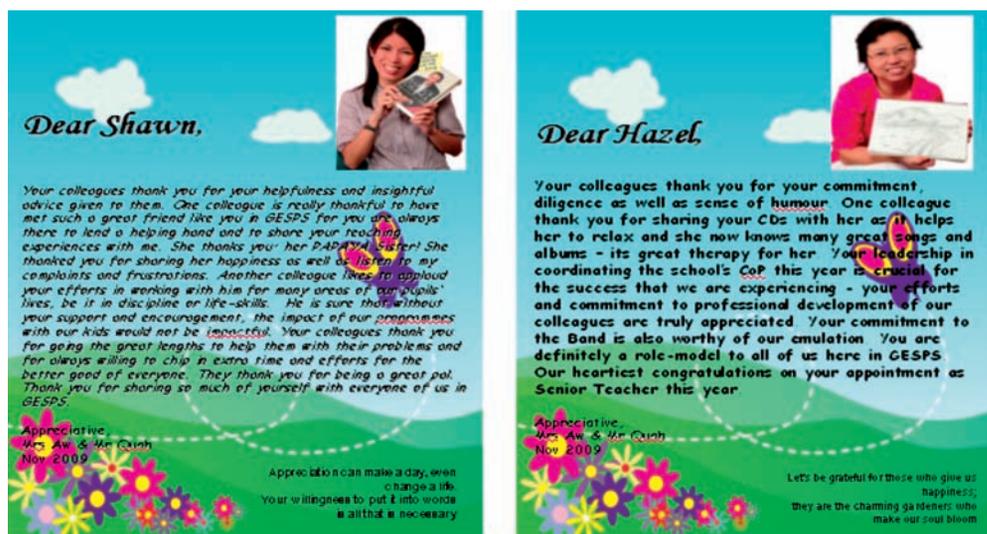
- implicar a los responsables de los centros escolares en comunicaciones frecuentes (por ej., a través de informes o de sesiones de diálogo) sobre la instauración de un entorno y una cultura escolar de colaboración y sobre cómo pueden dirigir y fomentar las iniciativas de AES;
- ofrecer diversos recursos, como paquetes de lecciones, guías y herramientas para facilitar al personal docente, la implementación de los programas/las actividades de AES en los centros escolares;

- ofrecer servicios de asesoramiento a las escuelas a través de orientadores del Ministerio de Educación para ayudarlas a evaluar sus necesidades, asesorarles en cuestiones de implementación y dirigir los cursos de formación correspondientes cuando fuera necesario;
- promover, entre los centros escolares, la comunicación de sus experiencias, conocimientos y recursos obtenidos con la aplicación de iniciativas de AES y crear plataformas para promover dicha comunicación, ayuda y estimulación entre ellos.

El hecho de ayudar a todos nuestros maestros a tener una mayor eficacia a la hora de enseñar habilidades emocionales y sociales a sus alumnos es una tarea permanente, pero todavía queda mucho camino por recorrer. A medida que vayamos aumentando nuestros conocimientos y nuestra experiencia en lo que respecta al modo de formar y capacitarles mejor, iremos adoptando nuevas medidas para poder alcanzar el objetivo de que todos nuestros maestros sean unos instructores eficaces en el ámbito del AES.

Casos prácticos. Diferentes iniciativas de AES en el ámbito escolar

Gracias a las bases construidas para apoyar las iniciativas de AES en los centros escolares a nivel nacional, han «florecido» muchas iniciativas. Estos esfuerzos de los centros escolares adoptaron numerosas formas, según las necesidades especiales de los alumnos y las circunstancias particulares de las escuelas.



Notas de reconocimiento para el personal

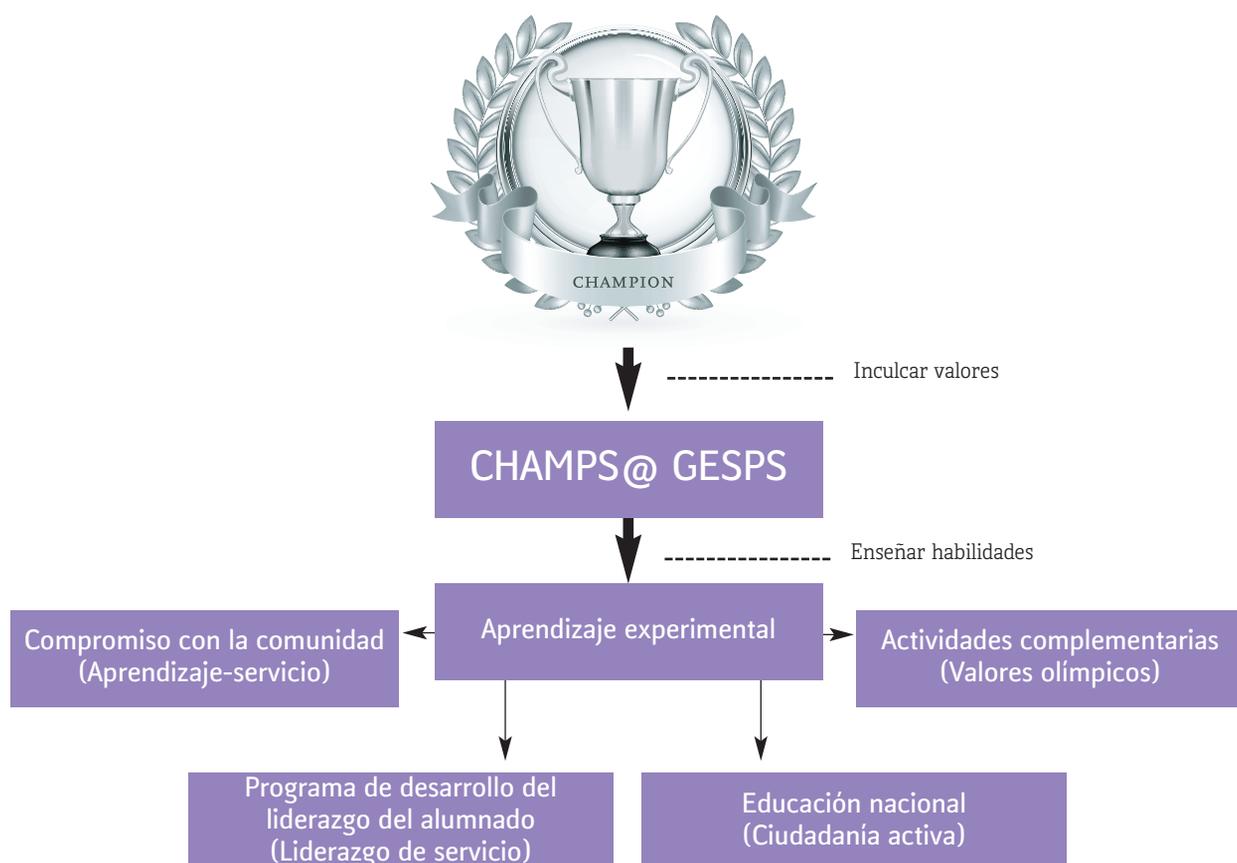
Ciertos centros hicieron énfasis en el desarrollo de una cultura de asistencia y apoyo como manera de promover el desarrollo emocional y social en sus alumnos; otras incluyeron una docencia tácita y expresa de habilidades emocionales y sociales como parte integrante de sus iniciativas en materia de desarrollo general del carácter¹¹ y otras incluso implantaron programas o estrategias concretas para satisfacer las necesidades emocionales y sociales de determinados subgrupos de su población estudiantil. En este apartado se exponen varios ejemplos de esta amplia gama de iniciativas adoptadas para facilitar el aprendizaje emocional y social.

Caso práctico 1: Colegio de primaria Gan Eng Seng. Iniciativa de centro para "Educar a CAMPEONES" (Growing CHAMPIONS) e instaurar una cultura de AES

En la Gan Eng Seng (GESPS), los profesores suelen remitir a sus alumnos lo que denominan «Joyful Notes» (Notas de alegría) como una forma de estimular y reafirmar su buen comportamiento. «Especially for my Colleagues» (Especialmente para mis compañeros) es otra iniciativa aplicada en esta escuela y en la que los maestros se escriben entre sí notas de reconocimiento. Estas medidas for-

man parte de la iniciativa global de esta escuela consistente en crear un entorno de apoyo y comprensión en el que todos y cada uno de los empleados y alumnos se sientan valorados. La escuela está plenamente convencida de que esto supone un primer paso para lograr su objetivo de convertir a los alumnos en personas con un carácter fuerte a través de la educación. Este compromiso de desarrollar la personalidad y las habilidades emocionales y sociales a través de la creación de una cultura abierta, comprensiva y respetuosa queda reflejado en la declaración de intenciones de la escuela: «Believing and Nurturing» (Creer y educar).

La escuela Gan Eng Seng adopta un enfoque global en lo que respecta a sus esfuerzos de desarrollo del carácter y el Aprendizaje Emocional y Social (AES). Ha confeccionado un sólido planteamiento marco, denominado CHAMP@GESPS Framework, para amalgamar sus multifacéticas iniciativas al respecto. Basada en este planteamiento, el objetivo de la escuela es formar a cada uno de los niños para que sea un CHAMPION (campeón) – definido como «aquella que hace bien las cosas en el momento oportuno, incluso aunque nadie lo esté mirando». El planteamiento marco



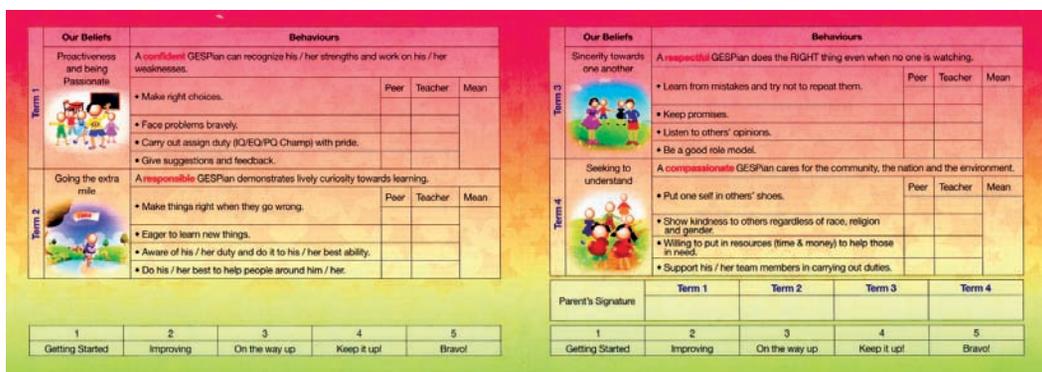
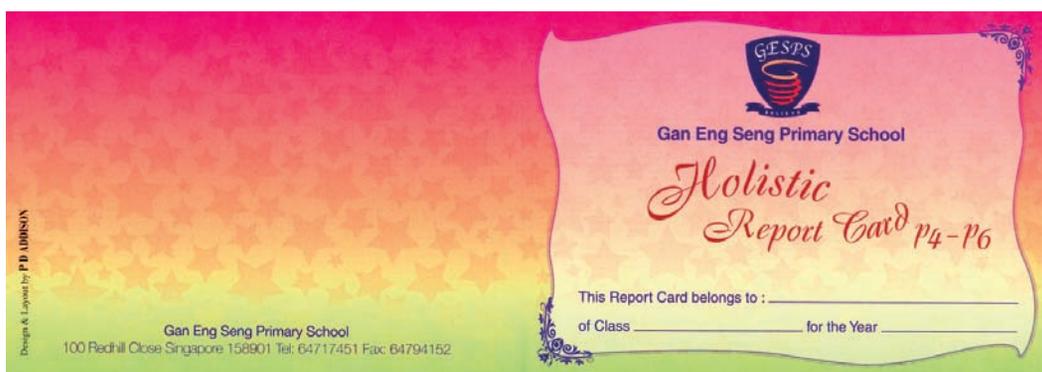
Planteamiento marco CHAMP@GESPS

CHAMP@GESPS centra su atención en las habilidades para la vida, el aprendizaje-servicio, el desarrollo del liderazgo, la educación nacional y la orientación profesional.

El *Enhanced Lifeskill Programme* (Programa de mejora de habilidades para la vida) es un componente clave de las iniciativas educativas de la GESPS para el desarrollo del carácter y del AES. El programa consta de una serie de lecciones basadas en *Enhanced Lifeskills Package* (Paquete de mejora de las habilidades para la vida) desarrollado internamente por el departamento de disciplina y compromiso del alumnado y los diferentes maestros del colegio. El paquete recoge los valores *CHAMPION* y las habilidades en el ámbito del AES; y también, los resultados

deseados se encuentran claramente especificados en todo caso en cada lección. Todos los *form teachers*¹² (profesores tutores) imparten las lecciones en sus clases. Dado que los propios maestros participaron en el desarrollo de este paquete y posteriormente en la transmisión del material educativo a los alumnos, aportan a la experiencia de la docencia-aprendizaje unos íntimos conocimientos sobre las necesidades de sus alumnos y, por lo tanto, una mayor implicación.

Como complemento a la docencia de habilidades emocionales y sociales, en la escuela existen iniciativas para ayudar a los alumnos a desarrollar un comportamiento basado en valores. A este respecto, el centro escolar adoptó el planteamiento denominado *Resto-*



Libretas de calificaciones (en el entorno escolar)

práctica Reparadora (RP – Práctica reparadora) para el manejo de la mala conducta de los alumnos. Se trata de un planteamiento basado en procesos que se centran en ayudar al alumno a reflexionar sobre su comportamiento en base a su repercusión tanto en los demás como en uno mismo, permitiendo al estudiante desarrollar un sentido más intenso de la autoconciencia y de la conciencia social y entender el valor de la empatía. A continuación, se orienta a los alumnos para que adopten la actitud responsable de enmendar o rectificar sus errores conductuales. Todos los profesores están formados en RP y tienen una útil tarjeta de consulta rápida que resalta los principales puntos del proceso RP. De este modo, pueden aprovechar cada momento ideal de enseñanza que se presente (por ej. cuando un alumno tiene un mal comportamiento) para facilitar el proceso de aprendizaje a su alumno, utilizando en su propio beneficio el contexto real. El orientador escolar

también ha desarrollado juegos y ha utilizado sesiones de terapia artística para apoyar a los alumnos en sus problemas de autocontrol.

La escuela Gan Eng Seng es una comunidad que personifica la idea de una cultura positiva de ayuda y su iniciativa de desarrollo del carácter no sólo se centra en corregir el mal comportamiento, sino que hace hincapié en un aspecto más importante: celebrar el éxito de cada uno de sus alumnos. Para ello, la escuela ha establecido un compendio de plataformas para fomentar y celebrar el buen comportamiento de los alumnos, como las libretas de calificaciones (en las que se hace constar el desarrollo personal y de habilidades emocionales y sociales al margen del rendimiento académico) y los Premios CHAMP (para reafirmar el buen comportamiento de los alumnos). Para fomentar la participación global de la escuela, se erigió un Muro CHAMPS para que los profesores, el personal

escolar, los padres y los interesados reforzaran las conductas deseadas de los alumnos. La influencia positiva entre compañeros fue otro elemento importante para reforzar la buena conducta. Por ejemplo, a través del Premio CHAMP por clases, todos los alumnos saben que pueden contribuir a que su clase sea la galardonada. La idea de llevar a un amigo al Espacio CHAMP como recompensa por un buen comportamiento constituye otro poderoso instrumento mediante el cual los alumnos pueden estimularse mutuamente para demostrar una buena conducta.

Otra parte fundamental de las iniciativas escolares en el desarrollo del carácter y del AES consiste en formar a futuros líderes de nuestra sociedad. La estrategia adoptada para desarrollar las aptitudes de liderazgo de los alumnos consiste en asignar a cada uno un papel de liderazgo con el que pueda participar en la iniciativa. Todos los *GESPSianos* reciben formación en materia de liderazgo y la oportunidad de asumir diversas funciones en clase, en sus actividades complementarias y en la escuela en general. Entre las funciones de liderazgo asumidas en esta escuela están la de mediador disciplinario, líder deportivo, líder en TIC, responsable de biblioteca, o pequeño líder (para los niños de 1° y 2° de primaria, de 7 a 8 años).

También se implantan programas de apoyo para los alumnos que proceden de entornos más desfavorecidos o que se encuentran en una profunda lucha con diversos problemas psicosociales, como los llamados *GUSTO Kids Club* y el *Befrienders Club*, para contribuir a que los niños en riesgo adquieran autodisciplina, resiliencia y confianza. El *GUSTO Kids Club* es un programa artístico de autoconocimiento que tiene por objeto llegar a los alumnos en riesgo y a los niños cuyos padres trabajan y están solos en casa al volver del colegio. El centro escolar colabora con la *Little Arts Academy*, un organismo/socio externo, en la utilización de disciplinas ar-

tísticas populares, como el *hip hop*, la dicción y el teatro o las habilidades culinarias, para que dichos alumnos se reincorporen y reencaucen sus intereses y energías de manera positiva. A través de esta iniciativa, la escuela pretende proporcionar a este grupo de niños diferentes situaciones en las que logren el éxito para incrementar su autoestima y descubran los numerosos talentos artísticos que poseen.

Jonas (nombre ficticio) es el vivo ejemplo de la transformación de un alumno. La primera observación que hizo la escuela con respecto a él fue que parecía no mostrar interés ni por los estudios, ni por la escuela. Jonas procede de un hogar socialmente desfavorecido, prácticamente exento de modelos de conducta que imitar. En un intento por implicar a Jonas, la escuela lo incluyó en el *Programa GUSTO Kids*, donde se manifestó claramente su talento para las artes escénicas. Finalmente se le ofreció una Beca U.K.-LAMDA para continuar sus estudios en esta disciplina. En palabras de Jonas, «Me siento orgulloso de poder actuar para todos. Cuando la gente me aplaude, me siento feliz y ahora tengo más confianza en mí mismo y sé que soy bueno en algo».

Los alumnos han respondido de forma muy positiva a las numerosas iniciativas de AES. Muchos de los alumnos provenían de entornos desfavorecidos y mostraban complejos de inferioridad que se traducían en problemas a la hora de afrontar la enseñanza. A través de los programas de AES, se observó que los alumnos aumentaban su autoestima y confianza. Asimismo, asistían con mayor regularidad a la escuela y se mostraban más atentos y participativos durante las clases. La satisfacción experimentada a través de este trabajo queda claramente reflejada en las palabras del señor Jackson Seow, responsable de la asignatura disciplina e implicación del alumnado: «Mi equipo de profesores y yo nos sentimos muy animados al ver



una gran mejoría en la actitud general de nuestros alumnos y en el modo en que interactúan con sus compañeros».

Caso práctico 2: El centro de educación secundaria Commonwealth. El Aprendizaje Emocional y social (AES) en las clases y en la educación medioambiental

La lección empezaba con un vídeo sobre una famosa historia de *Puteri Gunung Ledang* (la princesa del monte Ophir), donde la princesa se enfrentaba a un dilema: tenía que escoger entre su familia y su verdadero amor. En su búsqueda del verdadero amor, la princesa se alejó de su hermano y enfureció al sultán (gobernador) de Malaca, que le había declarado su amor. Después de ver el vídeo, los alumnos debatían si la decisión de la princesa de buscar su verdadero amor, centrándose en la motivación de la decisión adoptada era la correcta. También comentaban las repercusiones de su decisión, dado que había enfadado al sultán, colocando a su ciudad natal en peligro. A continuación, se presentaron a los alumnos los «cinco pasos para la toma responsable de decisiones» y estos aplicaron dichos pasos al dilema de la princesa. Por último, se les brindó la oportunidad de poner en práctica sus habilidades de toma de decisiones en una situación real, como por ej.: «Te han concedido una beca para continuar tus estudios en el extranjero. Al mismo tiempo, a tu madre le diagnostican una enfermedad crónica. ¿Qué harías?».

El planteamiento anterior se presentó en una clase de lengua malaya impartida en el centro de educación secundaria Commonwealth, pero con una variante: fue uno de los numerosos ejemplos de una iniciativa escolar global encaminada a incorporar intencionalmente el Aprendizaje Emocional y Social (AES) en la enseñanza académica. La respuesta de los alumnos fue alentadora, participaron muy activamente en el debate, aportando argumentos a favor y en contra de la decisión de la princesa. Se percataron de la

importancia que tenía barajar distintas soluciones ante un dilema y de adoptar una que redundara en beneficio de las diferentes partes implicadas. Asimismo, se percataron de la importancia que tenía mantener la calma para analizar mejor el dilema y aportar diferentes soluciones. También se observó que el uso de vídeos causa un mayor impacto que la utilización de textos únicamente, ya que las emociones de los diferentes personajes eran claramente identificables y proporcionaban a los alumnos más datos para el debate.

En el centro de educación secundaria Commonwealth, el AES está generalizado y no se limita solo a programas fuera del aula (como los programas de liderazgo del alumnado o de desarrollo del carácter y las actividades de aprendizaje-servicio). La filosofía de la escuela reside en que la educación tiene que ser holística y la docencia de asignaturas académicas por sí misma no aporta el resultado deseado. La incorporación del AES a las clases oficiales permitirá a los alumnos vivir una experiencia real e involucrarse en el tema. Esto les motivará y les inculcará un sentimiento de entusiasmo por el aprendizaje independiente. Por consiguiente, en un audaz intento de aplicar estos principios, la escuela se embarcó en una iniciativa progresiva incorporando el AES a la docencia de las asignaturas principales para lograr una mayor participación de los alumnos. Al mismo tiempo, se llevó a cabo una iniciativa complementaria consistente en enseñar al personal docente las habilidades para incorporar el AES a sus clases con una mayor eficacia y se impulsó la creación de un ambiente en el que los maestros estuvieran dispuestos a experimentar y a que sus clases fueran objeto de críticas constructivas por parte de sus compañeros con el fin de mejorarlas. El *Student Development Department* (Departamento de desarrollo del alumnado) y un orientador del Ministerio de Educación dirigieron conjuntamente un programa de formación clave destinado al personal escolar.

En general, los miembros del personal docente afirmaron que su mayor satisfacción era la alta participación de los alumnos al impartir las clases siguiendo el método de AES

Tras la primera sesión de formación, se presentaron los diversos principios pedagógicos del AES. Se encargó a los distintos departamentos escolares que seleccionaran una materia a la que incorporarían el método del AES y los profesores tuvieron que preparar y dirigir la clase, además de grabarla en vídeo. Durante la segunda sesión de formación, se dedicó una parte de la misma a que el personal del departamento correspondiente hiciera su crítica sobre la clase preparada. Con esto se animaba al personal docente a tener en cuenta las observaciones recibidas para perfeccionar sus clases. Además, los responsables de departamento, junto con los maestros correspondientes, estudiaron la manera de incorporar el AES al 20% de su plan de trabajo para el curso siguiente.

El camino hacia la incorporación del AES en el centro de educación secundaria Commonwealth no estuvo libre de obstáculos. Aunque los profesores entendían la motivación del cambio, un buen número de ellos se mostraba reacio al principio y se sentía lleno de dudas y preguntas, como por ej.: ¿cómo es posible incorporar el AES a disciplinas académicas reales o abstractas, como las ciencias o las matemáticas?. No obstante, tras poner a prueba las clases con sus alumnos y habiendo compartido y recibido una sesión de apoyo con críticas y observaciones de sus homólogos durante el taller, los profesores indicaron que la experiencia amplió sus miras y les ayudó a percatarse de las posibilidades existentes. En general, los miembros del personal docente afirmaron que su mayor satisfacción era la alta participación de los alumnos al im-

partir las clases siguiendo el método del AES. Al mismo tiempo, también indicaron que habían aprendido que el contexto y la relevancia son claves para preparar las clases con la incorporación de componentes del AES y que no se puede «forzar» la incorporación de este método ni a todas las clases ni a todos los temas. A continuación se incorpora un relato personal sobre la experiencia de un profesor de matemáticas a lo largo de este viaje hacia la incorporación del AES a sus clases.

«Siempre consideré un reto el incorporar el AES a las clases de matemáticas, ya que los conceptos matemáticos tienden a ser más abstractos. La lluvia de ideas con mis compañeros durante nuestra hora semanal de desarrollo profesional me resultó muy útil. Por ejemplo, cuando se dieron dos casos de accidentes de tráfico entre alumnos del centro de educación secundaria Commonwealth, se nos ocurrió utilizar el tema de los gráficos de espacio-tiempo para reforzar la toma responsable de decisiones a la hora de garantizar la seguridad vial. Los alumnos trabajaron en grupos para tejer historias según la interpretación que hacían ellos mismos de determinados gráficos de espacio-tiempo preparados para ilustrar casos de accidentes. Presentaban sus historias en clase para que sus compañeros aportaran sus críticas. Como los alumnos habían incorporado a sus historias elementos sobre accidentes de tráfico, promoví un debate sobre la responsabilidad de los conductores y de los peatones a la

hora de garantizar la seguridad vial, introduciendo minuciosos vínculos con la velocidad para así armonizar dicho debate con los gráficos de espacio-tiempo. Finalicé la clase con la visualización de un vídeo de un accidente y de imágenes del que tuvo lugar cerca de la escuela. Por parejas, los alumnos reflexionaron sobre cómo podían contribuir de manera responsable a su propia seguridad vial. Entre las respuestas, se nombró el no hacer uso de auriculares o de mp3 al cruzar la calle y el no cruzar corriendo para coger el autobús. Advertí que los alumnos estaban más concentrados y participaban más en la invención de historias que explicaran los gráficos que en las tareas habituales de resolución de problemas. Les gustaba el ejercicio creativo y apreciaban el vínculo establecido con una situación real, algo que además permitía poner en práctica los conceptos matemáticos. El reto al que me enfrenté fue el de encontrar la manera de equilibrar la docencia de conceptos matemáticos y la enseñanza de habilidades de AES en una clase de solo una hora de duración, creo que mi obligación como profesor de matemáticas es enseñar esta asignatura. Siempre que el temario de matemáticas me proporcione contextos para enseñar habilidades emocionales y sociales y ayudar a los alumnos a apreciar más esta materia, seguiré incorporando un método de AES.»

La educación medioambiental constituye otra piedra angular en la labor educativa desempeñada en el centro de educación secundaria Commonwealth y es otra plataforma que sirve de base para introducir el AES en la educación de los alumnos. Con ella se les inculca un gran interés por las cuestiones medioambientales y les permite convertirse en defensores del medio ambiente, tanto en el entorno escolar como en el social. El programa de educación medioambiental de la escuela

ofrece un plan de estudios estructurado y diferenciado para los alumnos de cada curso. Los alumnos participan en él a través de diversas actividades prácticas que les permiten traducir en acciones reales su energía y entusiasmo. Los estudiantes aprenden miles de asuntos claves a través del aprendizaje en clase y del proyecto que realizan, desde la conservación del agua, hasta el cambio climático y la energía alternativa. Las excursiones a la reserva natural del humedal Sungei Buloh para realizar estudios de campo y las labores de limpieza llevadas a cabo en el río Sungei Pandan y el embalse Pandan intensificaron aún más el proceso de aprendizaje. Con el fin de aumentar la formación que brindaba el programa de educación medioambiental, se convirtió el estanque que había en la escuela en un humedal de tratamiento de aguas, que se utiliza para reciclar aguas residuales y sirve como clase al aire libre. También se anima a los alumnos a actuar como defensores del medio ambiente y transmitir a su entorno un mensaje de conservación medioambiental, enseñando en sus hogares la manera de frenar el cambio climático y evitar los criaderos de mosquitos. Los alumnos participan como guías voluntarios de la reserva del humedal Sungei Buloh y del Singapore Science Centre. A través de estas variadas actividades, programas y experiencias, los alumnos del centro de educación secundaria Commonwealth consiguen aplicar y desarrollar en situaciones de la vida real las habilidades emocionales y sociales que aprenden en clase. Por ejemplo, en el Módulo de energía eólica y alternativa que se imparte a alumnos del segundo ciclo de secundaria, se insta a los estudiantes a abordar la cuestión del ahorro energético y de agua. Se enseñó a los alumnos a analizar las facturas de los servicios energéticos y a idear un plan de acción para animar a sus familiares a ahorrar energía y agua. Además, se distribuyó a los alumnos por grupos para que controlaran su uso en la escuela, debiendo a continuación comunicar sus hallazgos y recomendaciones de mejora al responsable de mantenimiento de la escuela,



Estudios de ecosistemas



Viaje a una reserva natural para el estudio de campo

que analizaría la viabilidad para su aplicación. Gracias a este trabajo en situaciones reales, en las que tenían que estudiar patrones de comportamiento de consumidores, los alumnos se enfrentaban a la identificación y análisis de problemas y se involucraban activamente en el diseño de las soluciones correspondientes. En su tarea de animar a sus familiares y compañeros a modificar su comportamiento en el consumo de energía/agua, también se les ofrecía la oportunidad de practicar sus habilidades de gestión de relaciones, así como de intensificar su sentido de la responsabilidad personal y ética en el cuidado del medio ambiente.

Al mismo tiempo, la escuela se esfuerza en educar a una generación de alumnos concienciados con el medio ambiente y alberga la esperanza de preparar a futuros líderes con unos sólidos conocimientos sobre la problemática del desarrollo sostenible, tecnólogos deseosos y capaces de superar retos medioambientales y potenciales líderes industriales respetuosos con el medio ambiente.

Caso práctico 3: Escuela de secundaria Kranji. El Aprendizaje Emocional y Social (AES) a través de proyectos de aprendizaje-servicio

«Los alumnos de la escuela Kranji demuestran tener buenos valores y buen

carácter... Sus conductas ponen de relieve que entienden las necesidades de los demás (los discapacitados mentales).»

Estos últimos son comentarios del personal de un centro de día para personas con discapacidad tras la realización de un proyecto social conjunto con alumnos de la escuela de secundaria Kranji. En lo que respecta al carácter y al desarrollo emocional y social, esta escuela se mueve en el ámbito del servicio comunitario. Basada en la premisa de que el Aprendizaje Emocional y Social y la Educación del Carácter deben ir más allá del mero debate en clase, la escuela se ha embarcado en la organización de proyectos de aprendizaje-servicio como hilo conductor. Para la puesta en práctica de los valores y habilidades emocionales y sociales aprendidos en clase. El aprendizaje-servicio exige que los alumnos entiendan a una comunidad determinada, averigüen sus necesidades específicas y desarrollen modos de satisfacerlas. Así pues, brinda una excelente oportunidad para desarrollar la conciencia social de los alumnos a la que hace referencia el AES. Al mismo tiempo, los alumnos practican en grupos, involucrando a otros y comunicándose con ellos (por ej. la gente de la comunidad a la que atienden). A medida que se implican en las diversas demandas del proyecto, tam-

La escuela se ha embarcado en la organización de proyectos de aprendizaje-servicio como hilo conductor para la puesta en práctica de los valores y habilidades emocionales y sociales aprendidos en clase

bién tienen la oportunidad de descubrir algo más sobre sí mismos y sentirse realizados personalmente y sobre todo, los alumnos consiguen identificar el valor de «corresponder a la comunidad», resaltado en el programa de educación del carácter.

Todo ello quedó patente en uno de los proyectos de aprendizaje-servicio en el que participó un grupo de 44 alumnos de segundo curso de secundaria (14 años): una actividad de asistencia social a un grupo de discapacitados en una residencia para personas con necesidades especiales. Se trataba de un proyecto de colaboración entre la escuela y la residencia que se llevó a cabo en 2009 con el doble fin de ofrecer determinadas actividades interactivas y prácticas a los usuarios del centro de día y, al mismo tiempo, sensibilizar a los alumnos de la escuela Kranji de las necesidades de las personas con discapacidad.

En la etapa de planificación, los profesores-instructores favorecieron debates entre los alumnos sobre el objetivo y el significado del aprendizaje-servicio. A continuación, explicaron brevemente a los alumnos con quiénes trabajarían y las necesidades que presentaban estas personas. Con esta información en mente, se invitaba a los alumnos a presentar una lluvia de ideas sobre las posibles actividades que podían realizar y las ventajas y desventajas de las mismas y finalmente, decidieron dirigir un taller de cocina para los usuarios del centro de día. Después de esto, el grupo se lanzó inmediatamente a la siguiente etapa que consiste en

escoger el menú, analizar cuestiones de seguridad, pensar cómo dirigir la sesión, etc., aplicando, por lo tanto, importantes habilidades de toma de decisiones que habían aprendido previamente.

Además, los alumnos tuvieron que recaudar fondos para comprar los ingredientes necesarios para los talleres de cocina. Para ello, formaron grupos de cinco o seis alumnos con el fin de estudiar el modo de obtener los fondos y analizaron las funciones y responsabilidades que asumiría cada integrante del grupo para este fin. Durante todo el proceso, el profesor-instructor ayudaba a los alumnos a aplicar distintas habilidades que se habían abordado en las clases previas de educación del carácter, como mostrar respeto y ser responsable con uno mismo y ante los demás. Durante dos semanas, los diversos grupos recabaron fondos vendiendo tentempiés durante los recreos o después de la jornada escolar. Con esto consiguieron más del doble de la cantidad necesaria y decidieron donar el dinero sobrante al centro de día.

Después de todos los preparativos, los alumnos estaban por fin listos para los talleres de cocina, que acabaron por aportarles una experiencia de aprendizaje realmente enriquecedora. Se llevaron a cabo dos sesiones de taller y se asignó a dos estudiantes por «usuario» con discapacidad. Juntos, improvisaron una serie de «manjares» durante las dos sesiones, al tiempo que disfrutaban del proceso y de la compañía mutua. Después de cada taller de cocina, junto con el personal de

apoyo, degustaron durante el almuerzo el resultado de sus obras culinarias. Aunque algunos de los alumnos dijeron inicialmente que no se sentían cómodos y que tenían dificultades para comunicarse con sus clientes, manejaron bien la sesión práctica y la experiencia les ayudó a relacionarse con las personas que se les había asignado.

Al final del proyecto, cada uno de los alumnos escribió una reflexión individual sobre su experiencia y aprendizaje y quedaron expuestas en un tablón de anuncios de la escuela para que lo leyeran los demás alumnos. A continuación se muestran varios ejemplos:

«He aprendido a ser paciente y a tratar a los demás con cariño. Tuve que tomar decisiones responsables para conseguir relacionarme. Me encantaría volver a cocinar con ellos.»

– QYH

«El aprendizaje-servicio fue genial, conseguí adquirir nuevos conocimientos durante la etapa de planificación y, además, pude interactuar con personas discapacitadas durante el taller de cocina.»

– SN

«Después de realizar el proyecto, aprendí a tener más paciencia. Era la primera vez que ayudaba a un discapacitado a cocinar. Fue una experiencia genial e inolvidable, ¡además de divertida!»

– WL.

Tal y como queda reflejado en los comentarios de los alumnos, adquirieron muchas habilidades sociales importantes, como la de relacionarse con los demás con respeto, la del trabajo en equipo y la toma responsable de decisiones. Y lo que es más importante, la experiencia les ha brindado la oportunidad de aprender a comprender a las personas desfavorecidas de su entorno y ha despertado en

ellos un sentimiento de empatía: un aspecto fundamental de la bondad. Para los maestros que trabajaron duro y recorrieron este camino junto a los alumnos, ésta es quizá la mayor recompensa, tal y como afirma uno de ellos: «Lo más alentador fue presenciar la alegría y entusiasmo de los alumnos al recolectar fondos para el proyecto... Los estudiantes fueron sinceros en su deseo de enseñarles (a los clientes) sus habilidades (culinarias). Mostraron respeto hacia ellos. Para mí fue muy gratificante realizar este proyecto y ser testigo del crecimiento y aprendizaje de mis alumnos...»

Caso práctico 4: Escuela de primaria Cedar. «Learning to Love, Learning to Learn, Learning to Live» (Aprender a amar, aprender a aprender, aprender a vivir): el desarrollo infantil desde una perspectiva integral

«No estamos trabajando en equipo. ¡Venga, a callar!» Han (nombre ficticio) estaba intentando que un compañero de clase de 1º de primaria (7 años) cooperara con el grupo. A sus 8 años, Han ya actuaba como líder y dirigía a su equipo en un proyecto de «Jugar y diseñar» para crear un «compañero de juegos». ¹³ El grupo tenía que diseñar un «compañero de juegos» para un amigo que estaba enfermo en el hospital y aplicar diferentes elementos artísticos para adornar su creación. Al escoger el diseño, Han preguntaba a sus compañeros: «¿Tú qué eliges?, vale, pues vamos a decidirlo entre todos». Han mostraba respeto a las opiniones de los demás, quería que el grupo alcanzara un consenso y demostraba sentido de la justicia y la democracia al preguntar a cada miembro del equipo lo que había elegido. Además de ejercer liderazgo, mostraba una preocupación real por sus compañeros y les quería ayudar. Por ejemplo, cuando un componente del grupo tenía dificultades al colocar una «extremidad» en la taza (el cuerpo) para crear su «compañero de juegos», ella le ayudaba. Al llevar a cabo esta tarea, manifestaba su lado creativo intentando hacer extremidades con

El énfasis puesto para valorar el crecimiento (más que comparar el rendimiento) y la reflexión (más que la evaluación), así como la mejora de un entorno escolar seguro y comprensivo a través de los Periodos de orientación y del PAL, ha dado como resultado una mayor alegría para aprender entre los alumnos

los diferentes tipos de papel proporcionados y estudiando los diferentes modos de pegar la extremidad de papel a la taza.

Este texto son fragmentos de la observación de una alumna durante un módulo del programa de aprendizaje activo (PAL - *Programme for Active Learning*)¹⁴ en la escuela de primaria Cedar. Han es simplemente una de los numerosos alumnos de primaria a quienes el programa de aprendizaje activo (PAL), que centra su atención en disciplinas no académicas, ofrece amplios conocimientos y experiencias enriquecedoras en deportes y juegos, educación al aire libre y artes escénicas y artes plásticas durante el primer ciclo de primaria (de 7 a 8 años).

El Aprendizaje Emocional y Social (AES) es en estos niños un componente fundamental en la iniciativa escolar global concebida para cumplir el objetivo de educar a sus alumnos de 1° y 2° de primaria (7 y 8 años) para que sean «CEDARios» Cariñosos, Entusiastas, Decididos, Adaptables y Responsables. El PAL, junto con el periodo de orientación del tutor, facilitan el AES de los *cedarios* en ciernes. El periodo de orientación del tutor consiste en una clase semanal incluida en el plan de estudios escolar que destina a construir relaciones positivas con sus alumnos. Durante el periodo de orientación, los tutores interactúan con sus alumnos a través de actividades lúdicas. Además, les enseñan habilidades emocionales y sociales apoyándose

en herramientas desarrolladas por el Ministerio de Educación de Singapur. Al poner un mayor énfasis en la educación práctica (no teórica) de los alumnos, el PAL concede una mayor importancia a los deportes, la educación al aire libre, las artes escénicas y las artes plásticas. Los módulos del PAL les brindan grandes oportunidades de autodescubrimiento, aprendizaje experimental y aprendizaje en equipo y les proporcionan una plataforma predefinida para que los alumnos practiquen las habilidades emocionales y sociales que aprenden durante el periodo de orientación. En un año, en cada curso se imparten tres módulos de entre 7 y 9 sesiones, de dos horas de duración cada una. Aunque los módulos pueden ser impartidos por instructores externos, los tutores también asisten para fomentar el aprendizaje de los alumnos y observar su comportamiento. Un módulo del PAL de la escuela es el módulo de «Jugar y diseñar» (anteriormente mencionado), en el que los alumnos de 1° y 2° de primaria trabajan en equipos de distintas edades y utilizan el aire libre como entorno para el aprendizaje del arte. Los alumnos adquieren conocimientos sobre los elementos artísticos y trabajan en una tarea real relacionada con la responsabilidad social, la educación nacional o los Juegos Olímpicos, diseñando una solución sobre el papel. A través del módulo de «Jugar y diseñar», los alumnos aprenden arte y diseño, cultivan su imaginación y desarrollan habilidades emocionales y sociales.



Students engaged in PAL activities

Estudiantes llevando a cabo actividades PAL

Los alumnos han indicado que les gustaron las clases de orientación del tutor y los módulos del PAL. A través de las sesiones de AES impartidas durante los periodos de orientación, los alumnos adquieren conocimientos y habilidades en materia de autoconciencia, autocontrol, conciencia social, gestión de las relaciones y toma responsable de decisiones. En este programa, la exposición a diferentes ámbitos de aprendizaje permite a los alumnos conocerse mejor a sí mismos y a los demás; aumentar la confianza en sus propias habilidades y sentirse orgullosos de éstas; compartir y cooperar con los demás; cultivar la curiosidad por el mundo que los rodea y desarrollar entusiasmo por la vida. Todo esto quedó patente en los comentarios de los alumnos cuando se les preguntaba acerca de su experiencia con el PAL:

«Me gusta salir al jardín para buscar cosas artísticas. Una hoja tiene muchas líneas. ¡Hasta el culete de las hormigas tiene líneas!» (Comentario de un alumno durante una sesión en la que se utilizaba el aire libre como contexto de aprendizaje).

«Me gusta 'Jugar y diseñar' porque puedo trabajar con mis amigos para hacer cosas.» (Contestación de un alumno cuando descubrió la satisfacción de aprender en equipo).

«El 'compañero de juegos' debe estar sonriente. Tenemos que poner contento a nuestro amigo (que está en el hospital).» (Expresión de otro alumno durante la sesión de «Jugar y diseñar», que refleja su preocupación por los demás).

«Profe, ¿cuándo es la siguiente clase del PAL?» (Pregunta entusiasta de los alumnos llenos de ganas de aprender).

Además, la supervisión y presencia de los tutores en las sesiones de orientación y del PAL también han permitido que estos fomenten una mayor identificación de maestros y alumnos con sus responsabilidades y conozcan mejor a cada niño por separado. Por consiguiente, estas sesiones les han permitido ser más eficaces como *Life Coaches* (Mentores Personales) con sus alumnos. El énfasis puesto para valorar el crecimiento (más que comparar el rendimiento) y la reflexión (más que la evaluación), así como la mejora de un entorno escolar seguro y comprensivo a través de los periodos de orientación y del PAL, ha dado como resultado una mayor alegría para aprender entre los alumnos. En la escuela de primaria Cedar, la población escolar es una comunidad que está realmente «Aprendiendo a Amar, Aprendiendo a Aprender, Aprendiendo a Vivir».

Caso práctico 5: La escuela NorthLight.

Ayudar a los alumnos a tener éxito dándoles una segunda oportunidad

Jay (nombre ficticio), de 16 años, es un alumno modélico y líder estudiantil en la escuela NorthLight. También es uno de los jóvenes privilegiados que fue escogido para ser portador de la antorcha durante la inauguración de los Juegos Olímpicos de la Juventud celebrados en Singapur en 2010, ya que se consideró que personificaba los valores olímpicos de amistad, excelencia y respeto. No obstante, éste no es el Jay de hace cuatro años, antes de matricularse en la escuela NorthLight. Jay, que entonces tenía 12 años, sufrió un grave revés; no aprobó el examen de fin de estudios de primaria (PSLE – *Primary School Leaving Examination*); un examen oficial fundamental en Singapur para pasar de la enseñanza elemental al siguiente nivel. También era adicto a los juegos de ordenador, tenía una relación conflictiva con

sus profesores y se planteaba dejar de estudiar. Se sentía triste, impotente y perdido con respecto al futuro. La madre de Jay estaba desesperada por la situación de su hijo, sin embargo, no se rindió. Se informó de la existencia de la escuela NorthLight e intentó matricular a Jay en ella, pero este se oponía a la idea. El proceso de convencer a Jay resultó muy duro, pero llegó un día en que cambió de idea, suponiendo un punto de inflexión para él. A partir de entonces, su vida se vio íntimamente vinculada a sus experiencias en la escuela NorthLight.

La escuela NorthLight se constituyó con el objetivo de proporcionar a jóvenes poco dados al estudio una educación técnica participativa y centrada en valores y preparar a sus alumnos para un aprendizaje permanente y su entrada al mundo laboral. La mayoría de los alumnos admitidos en la escuela han sufrido fracaso escolar en educación primaria. Muchos de ellos también han experimentado conflictos emocionales y sociales. Al entrar en la escuela, se analiza el Cociente Emocional (EQ – *Emotional Quotient*) de cada uno. En conjunto, los resultados de este estudio indican que los aspectos en los que más ayuda necesitan los alumnos son las habilidades interpersonales y el estado de ánimo general (incluidos el optimismo y la alegría). A la vista de los resultados de dicho estudio, la escuela adopta un enfoque empírico de enseñanza y aprendizaje, centrando su atención en aumentar el desarrollo emocional y social de los alumnos. Esto se lleva a cabo ayudándoles a descubrir sus talentos, redefiniendo la palabra éxito, fomentando el apoyo entre compañeros y creando unas condiciones que promuevan la autoestima. La educación del carácter es clave en el plan de estudios de la escuela NorthLight. Los otros dos componentes del plan de estudios son la educación básica (por ej., las matemáticas, el inglés y las tecnologías de la información y comunicaciones) y la formación profesional.

La escuela adopta un enfoque empírico de enseñanza y aprendizaje, centrando su atención en aumentar el desarrollo emocional y social de los alumnos. Esto se lleva a cabo ayudándoles a descubrir sus talentos, redefiniendo la palabra éxito, fomentando el apoyo entre compañeros y creando unas condiciones que promuevan la autoestima

La Educación del carácter representa un 26% del plan de estudios en la escuela NorthLight y su docencia y valoración se adaptan al perfil de aprendizaje de los alumnos. Por ej., dado que los alumnos aprenden más con la práctica, se dedica el 70% del tiempo al aprendizaje empírico o al trabajo en clase y el restante 30% a la teoría. Los maestros de NorthLight analizan y actualizan constantemente el material de educación del carácter para asegurarse de que continúe actualizado. La primera media hora del día se dedica a la clase como familia y el tutor habla del rasgo de carácter de la semana, centrándose en diferentes contextos según los diferentes niveles: por ej., el Año 1 se centra en el «yo», el Año 2 en la «familia», el Año 3 en la «escuela» y el Año 4, en la «comunidad». Los alumnos aprenden a pasar de recibir a dar, así como a mirar más allá de sí mismos para descubrir a personas más desfavorecidas que ellos. El programa de educación del carácter de la escuela está compuesto por los llamados componentes LiVE, acrónimo que procede de los términos ingleses: «*Lifeskills*», o habilidades para la vida, quedando aquí incluidos el perfil de Cociente Emocional (EQ), las habilidades de pensamiento crítico, crecimiento y eficacia personal, los conocimientos financieros y la orientación profesional; *Values*, valores, que se imparten a través de la oferta de actividades o proyectos de aprendizaje; y *Everyday Affairs* (asuntos cotidianos), que tratan principalmente sobre temas de actua-

lidad. En cuanto al EQ, se centra en el individuo y en el manejo de las relaciones. Con las clases sobre habilidades del pensamiento se promueve el pensamiento creativo y crítico, mientras que la asignatura de conocimientos financieros se imparte a través del juego «Cuida tu dinero»,¹⁵ desarrollado por los propios profesores. La orientación profesional es un importante componente del programa, ya que prepara a los alumnos del Año 4 (de 17 a 18 años aproximadamente) para las prácticas obligatorias de 8 semanas en el sector industrial. El aprendizaje-servicio anima a los estudiantes a compensar o corresponder a la comunidad, mientras que mediante los temas de actualidad se garantiza que los alumnos permanezcan al corriente de lo que ocurre en el mundo. Además, la escuela ha adoptado a nivel general la teoría de los hábitos de la mente (HOMs – *Habits of Mind*) propuesto por el centro Art Costa.¹⁶ La escuela ha adoptado 8 de los 16 hábitos de la mente (HOMs) y son objeto de evaluación de manera individual por parte de los alumnos y, conjuntamente, por compañeros y profesores, representando un porcentaje sustancial de la calificación total que recibe cada alumno en las asignaturas troncales y vocacionales.

La escuela también tiene estructuras y estrategias para crear un entorno de aprendizaje propicio que aumente el desarrollo de los buenos hábitos y las competencias emocionales y sociales con el fin de preparar a los



Uno de los centros de recreo estudiantil



Un "pupitre parlante"

alumnos para la continuación de sus estudios o para la vida laboral. Entre ellas están el tiempo dedicado a la clase de familia (*Class Family Time*),¹⁷ el tiempo de interacción en la comida (*Lunch Interaction Time*),¹⁸ el espacio de reflexión (*Time-out Box*),¹⁹ el pupitre parlante (*Talking Desk*),²⁰ la tarjeta SHINE (*SHINE Card*),²¹ los centros de recreo del alumnado (*Student Recreation Centres*)²² y los premios jarrón de la excelencia (*Jar of Excellence*)²³ y tazón de la honestidad (*Bowl of Honesty*),²⁴ así como el premio al alumno del mes (*Student of the Month*).²⁵ Sin embargo, en todas las actividades y programas de la escuela NorthLight, hay algo que es constante y es la predisposición unánime de su personal docente para ayudar a los alumnos a conseguir los siguientes objetivos antes de graduarse:

- tener un alto nivel de autoconciencia, es decir, ser capaces de reconocer y desarrollar sus aptitudes y alcanzar su potencial;
- relacionarse con los demás con respeto y confianza y ser capaces de trabajar en equipo; y
- desarrollarse moralmente, preocuparse por los demás, por la escuela y por el país y mostrarse dispuestos a poner de su parte para ayudar a los demás.

Jay es simplemente uno de los numerosos ejemplos de la consecución de estos objetivos.

Quizá lo que mejor resume las experiencias que vivió en la escuela NorthLight y la transformación que experimentó sean sus propias palabras: *Mis profesores y mis amigos me aceptaron y me ayudaron a descubrir mis aptitudes. Me brindaron muchas oportunidades como líder estudiantil y poco a poco recuperaré mi autoestima y la autoconfianza. Me digo a mí mismo tengo que ser un buen ejemplo y no debo decepcionar a mis profesores ni confundir a mis compañeros de cursos inferiores... Todos estábamos muy tristes cuando suspendimos el PSLE (Primary School Leaving Examination: examen de fin de estudios de primaria), pero el fracaso en un examen no significa que uno vaya a fracasar en la vida. Hubo episodios en los que otros nos miraron por encima del hombro o hicieron comentarios desagradables sobre nosotros, pero no debemos dejar que sus comentarios nos desanimen. Demostraremos, tanto a los demás como a nosotros mismos, que podemos triunfar. Consideraremos cada tarea que se nos asigne como un reto para nosotros mismos y nuestra capacidad. La escuela es el lugar en el que podemos aplicar los hábitos de la mente (HOMs). Obtuve una calificación perfecta en la GPA²⁶ (un 4,0) y mis padres se dieron cuenta de que había cambiado. Hoy no estaría aquí si no fuera por los profesores. Los profesores de la escuela NorthLight han desempeñado un papel importante en mi transformación. Tra-*

bajaron mucho para asegurarse de que entendemos las lecciones. Me gustaría agradecerles la ayuda que nos ofrecen para que recuperemos el placer de aprender.

Caso práctico 6: Educación emocional y social para niños con necesidades especiales
CK quería llamar constantemente la atención y no controlaba sus impulsos. Tenía pataletas y chillaba siempre que no conseguía hacer lo que quería y gritaba o retaba a sus amigos a la mínima provocación. También necesitaba atención constante y se le tenía que recordar que acabara las tareas asignadas. CK es un alumno de nueve años con dificultades de aprendizaje leves.

Los niños con necesidades especiales se enfrentan a mayores retos en diversos aspectos de sus vidas, en comparación con sus compañeros «normales». En particular, muchos de ellos se enfrentan a grandes dificultades en el ámbito emocional y social como consecuencia directa de sus necesidades especiales. Por consiguiente, es fundamental que se les preste una atención específica para ayudarlos en este aspecto. Esto fue lo que impulsó el trabajo de un comité, creado a principios de 2006, con el fin de analizar el desarrollo de la competencia afectiva de los alumnos con necesidades especiales. El comité, integrado por miembros del departamento de educación especial del Ministerio de Educación de Singapur y por maestros de las distintas escuelas locales de educación especial, concluyó que: (i) la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales se llevaba a cabo principalmente en función de las necesidades de los niños, en los llamados momentos ideales de enseñanza; (ii) el desarrollo de las habilidades sociales adecuadas se efectuaba durante las clases de habilidades para la vida (prácticas) y no se hacía mucho hincapié en el desarrollo emocional de los alumnos. Gracias a estos hallazgos se puso de manifiesto la necesidad de crear un sistema explícito de enseñanza de

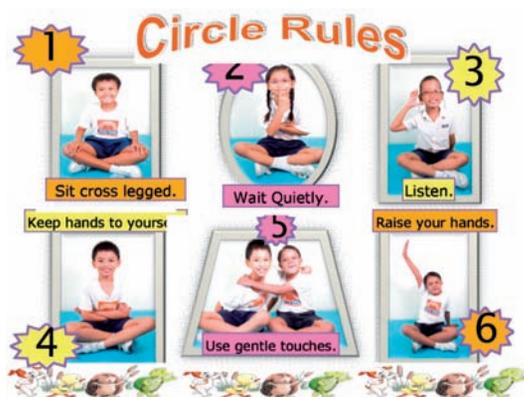
habilidades emocionales y sociales para los alumnos con necesidades especiales.

Para poner en marcha el proceso, el comité invitó a Singapur en marzo de 2006 al profesor Mark Greenberg, de la Penn State University, con el fin de que dirigiera una serie de seminarios introductorios y asesorara a las escuelas en el desarrollo emocional y social de los alumnos con necesidades especiales. El profesor Greenberg recomendó a las escuelas especiales el uso del programa *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS – *Promoción de estrategias para un pensamiento alternativo*).²⁷ Concebido para su utilización en los primeros años escolares (entre los 6 y los 12 años), el programa PATHS engloba una amplia gama de actividades que se centran en:

- La familiarización emocional
- El autocontrol
- La competencia social
- Las buenas relaciones entre compañeros
- Las habilidades para la resolución de problemas interpersonales

El primer curso de formación relativo al programa PATHS dirigido a un pequeño grupo de maestros se celebró en 2007. Los profesores formados en este ámbito crearon modelos de enseñanza explícita de habilidades emocionales y sociales en sus escuelas e informaron de que el programa estaba beneficiando a los alumnos con necesidades especiales.

Tras los primeros estudios llevados a cabo en proyectos piloto a pequeña escala, en agosto de 2008 y principios de 2009 se incorporaron al sistema, para la implementación piloto del programa, la escuela Chao-yang, que atiende a alumnos con discapacidades intelectuales leves, la escuela-Towner Gardens, que atiende a alumnos con discapacidades intelectuales de moderadas a graves y la Spastics Children's Association



Cartel de PATHS hecho por ellos mismos



Incorporación de estrategias PATHS a las clases

School, que atiende a alumnos con discapacidades físicas. Los profesores recibían formación de mano de asesores en PATHS para impartir el programa y crear una cultura escolar que apoyara el Aprendizaje Emocional y Social (AES).

Transcurrido un año desde su implementación, las escuelas informaron de que el programa había repercutido positivamente en sus alumnos. Los maestros indicaron que los alumnos habían mostrado una mayor conciencia de sus emociones y eran más capaces que antes de manejar sus propias conductas.

Volviendo a CK, mencionado en la historia anterior, es uno de los muchos niños que se ha beneficiado del programa. CK ya no manifiesta conductas negativas para llamar la atención, ahora consigue trabajar en las tareas que se le asignan con una supervisión mínima y es constante a la hora de mantener conductas adecuadas. No obstante, los logros de CK no tuvieron lugar de la noche a la mañana. No fue fácil que CK empezara a manejar sus emociones y conductas, pero su profesor persistió. Confeccionó para CK una chapa en la que ponía «Niño PATHS del día» para recordarle que tenía que ser agradable con sus compañeros. También se dedicaron esfuerzos para reforzar diariamente el comportamiento de CK y él tam-

bién debía elogiar a los demás relatando las cosas positivas que veía en ellos. El profesor de CK también le enseñó técnicas de autocontrol, como la técnica de la «Tortuga» (una estrategia de relajación/manejo de la ira que se imparte en el programa PATHS). En la actualidad, son patentes los frutos de todas estas iniciativas, ya que se han reducido enormemente las rabietas de CK y se esfuerza por calmarse cuando se siente frustrado e intenta aplicar la técnica de la «Tortuga» en lugar de chillar o llorar para captar la atención. Además, la repercusión de las iniciativas de AES no ha quedado restringida a los alumnos. Los profesores también indicaron que las herramientas de educación emocional y de autogestión facilitadas durante las lecciones sobre habilidades emocionales y sociales les habían ayudado en sus propias vidas.

En conjunto, fueron diversos los factores que contribuyeron al éxito del programa en las escuelas. Dichos factores consistieron, entre otros, en:

- 1 Un sólido liderazgo: para que el AES se enseñe bien en las escuelas, los responsables de los centros escolares deben proporcionar una idea y dirección claras, así como apoyo en materia de recursos y personal.
- 2 Equipos de PATHS sólidos:²⁸ los equipos de

PATHS sirvieron de anclaje para la aplicación satisfactoria del programa en las escuelas.

- 3 Maestros apasionados y entusiastas: la pasión y el entusiasmo por parte de los profesores, que percibían la importancia que tenía el aprendizaje emocional y social para sus alumnos. Dichos maestros creían en el programa y siguieron adelante a pesar de los retos que se les presentaron en las fases iniciales de la implementación del mismo.
- 4 Creatividad y flexibilidad: con el fin de atender a las distintas necesidades en las escuelas de educación especial, los equipos y los profesores de PATHS mostraron una gran originalidad en su capacidad para adaptar los recursos y así satisfacer las necesidades de sus alumnos. Algunos ejemplos de esto último los hallamos en la muestra de «expresiones de sentimientos» en lugares comunes, como el comedor del colegio; la creación de atractivos carteles del programa PATHS y la incorporación a las clases de lectura, escritura y cálculo de estrategias del programa PATHS, como la utilización de cuentos y la enseñanza de habilidades para la resolución de problemas.

En la actualidad, la implantación del programa se ha extendido a otras cinco escuelas de educación especial y se ha formado a profesores de 16 de las 20 escuelas existentes para impartirlo. Dada la buena aceptación que ha tenido el programa y el gran interés mostrado por numerosas escuelas en aplicarlo, el departamento de educación especial sigue llevando a cabo cursos de formación y desarrollo profesional para personal docente en el ámbito de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a través del programa PATHS.

En el futuro, el departamento de educación especial confeccionará un planteamiento marco del AES con la intención de extender

la docencia de habilidades emocionales y sociales a alumnos con necesidades especiales mayores y así poder inculcar a estos alumnos las habilidades necesarias para integrarse satisfactoriamente en la sociedad y en el mundo laboral.

Próxima etapa: preparar a los alumnos para la vida y el trabajo del siglo XXI

Manteniendo todo el foco de atención en una educación holística y en preparar a nuestros alumnos para su vida personal y laboral, en marzo de 2010, el Ministerio de Educación articuló un marco coherente para el desarrollo de las habilidades «blandas» (*soft skills*). El *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes* (Marco para las competencias y el rendimiento de los alumnos del siglo XXI - véase <http://www.moe.gov.sg/committee-o-supply-debate/files/nurturing-our-young.pdf>) se basa en los **valores** que se imparten en educación cívica y ética, las **competencias emocionales y sociales** y las **competencias emergentes** necesarias para vivir y trabajar en el siglo XXI. Los tres ámbitos de las competencias emergentes considerados necesarios para vivir y trabajar en el mundo globalizado del siglo XXI son:

- Educación cívica, conciencia global y habilidades multiculturales
- Pensamiento crítico y creativo
- Habilidades en materia de información y comunicación

El hecho de desarrollar estos valores y competencias en nuestros alumnos hará que puedan aprovechar las grandes oportunidades que ofrece la nueva economía mientras se mantenga el fuerte pulso de Singapur y ayuden a los demás a ser:

- personas con confianza en sí mismas y con un sólido sentido de lo que está bien y lo que está mal, personas adaptables y con resiliencia, conocedoras de sí mismas, con

capacidad de discernimiento, con capacidad de pensamiento autónomo y crítico y con capacidad para comunicarse con eficacia.

- personas autodidactas que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, que se cuestionen las cosas, que reflexionen y perseveren en su lucha por aprender.
- participantes activos capaces de trabajar en equipo con eficacia, tomar la iniciativa, asumir riesgos calculados, personas innovadoras y dispuestas a luchar por alcanzar la excelencia.
- ciudadanos comprometidos arraigados en Singapur, con una sólida conciencia cívica, informados y participantes activos en la mejora de la vida de los que les rodean.

La incorporación de competencias emocionales y sociales y valores a este marco global pone de relieve la importancia de unas y otros para facilitar el desarrollo de las competencias emergentes del siglo XXI en los estudiantes. Por ejemplo, el tener perspectivas más amplias y valorar la diversidad, actos que constituyen importantes aspectos de la conciencia social, permitirá a los estudiantes desarrollar un sentido de la conciencia global; y el hecho de aumentar la empatía y tener en consideración los sentimientos, las necesidades y las actitudes de los demás son fundamentales para la educación cívica y el desarrollo de habilidades transculturales. Además, la competencia emocional y social de establecimiento de objetivos y gestión del tiempo y de los esfuerzos está vinculada al pensamiento creativo, mientras que las competencias en gestión de relaciones repercuten en el aprendizaje de habilidades de comunicación por parte de los alumnos.

Con la reubicación del AES en el contexto de la lucha por conseguir una serie de nuevos objetivos educativos más ambiciosos, el AES ha recibido un nuevo impulso. La docencia y el aprendizaje de las competencias del siglo XXI constituirán un fenómeno aplicable a todo

el sistema y se impartirán tanto en las asignaturas teóricas como en las actividades prácticas. En particular, a efectos de equilibrar el plan de estudios, se aumentará la calidad de la educación física, el arte y la música, puesto que estas asignaturas son esenciales para la educación holística de nuestros alumnos, visto que les permite desarrollar resistencia física, aumentar sus capacidades creativas y expresivas y definir su identidad personal, cultural y social. También se han llevado a cabo reformas estructurales para apoyar este nuevo impulso. En el ámbito de la enseñanza primaria, el programa para el aprendizaje activo (PAL) es una iniciativa introducida para poner mayor énfasis en las asignaturas no teóricas. Está integrado por módulos de actividades en dos amplias áreas: deporte y educación al aire libre y artes escénicas (música y danza) y artes plásticas, que se imparten durante la jornada escolar. También se ha puesto en marcha durante la jornada escolar el periodo de orientación del tutor con el fin de proporcionar a los estudiantes un tiempo de interacción de calidad con sus tutores e inculcar a los alumnos competencias emocionales y sociales a través de la docencia explícita de las mismas.

Conclusión: los efectos de las iniciativas en el ámbito del Aprendizaje Emocional y Social (AES)

La iniciativa de Singapur en el ámbito del AES representa un esfuerzo global para introducir una reforma educativa que tiene por objeto reforzar el desarrollo holístico de nuestros estudiantes. En la ejecución de esta iniciativa se ha hecho especial hincapié en la creación de unos sólidos cimientos sobre los que edificar las futuras iniciativas en este sentido. Al mismo tiempo, se adoptó un enfoque de prototipos para garantizar que se prestaba atención a la relevancia del contexto local, de manera que se atendieran las necesidades específicas de los alumnos y se aplicara el programa con eficacia. Además, teniendo en cuenta que disponer de maestros eficaces constituye la clave para alcanzar

nuestro objetivo de ofrecer un desarrollo holístico a nuestros estudiantes, se ha hecho especial hincapié en la capacitación del profesorado. Desde que en 2004 se introdujera el método del AES en las escuelas, ha atravesado todo un ciclo caracterizado por las cuatro fases de una progresión sistemática (la planificación, el desarrollo, la aplicación y el análisis) y los resultados son alentadores. De ahora en adelante, estamos dispuestos a que el AES desempeñe una función más importante en el desarrollo holístico de nuestros estudiantes, educando a estos con el fin de que se encuentren preparados para el mundo futuro en el que vivirán.

Notas

- ¹ Había desempleo porque muchas de las personas que abandonaban los estudios no se encontraban, a juicio de los empresarios, adecuadamente preparados para los empleos ofrecidos.
- ² Las escuelas de primaria y secundaria de Singapur adoptan generalmente el plan de estudios nacional (que incluye uno para primaria y otro para secundaria) como base de su programa escolar. No obstante, las escuelas pueden adaptar su plan de estudios a las necesidades específicas de su propia población estudiantil. Algunas escuelas de secundaria ofrecen un Programa Integrado alternativo que proporciona una impecable educación secundaria y preuniversitaria, para preparar a los estudiantes que están claramente destinados a asistir a la universidad. Una vez finalizado el Programa Integrado, los alumnos pueden presentarse directamente a los exámenes de Nivel A (que equivaldrían en España a la selectividad) o a otro tipo de exámenes (por ej., la selectividad internacional). Además, las Escuelas Independientes Especializadas (*Specialised Independent Schools*) ofrecen programas especializados para el desarrollo de talentos en áreas específicas, como el deporte, el arte, las matemáticas y las ciencias.
- ³ Las actividades complementarias son una gama de actividades o programas en los que pueden participar los alumnos dentro y fuera del horario escolar y que engloban grupos uniformes de jóvenes, diversos deportes y juegos, música y danza y clubes y sociedades creados para la realización de diferentes aficiones. Los alumnos pueden escoger las actividades en las que quieren participar según sus preferencias. La participación es voluntaria para primaria, pero obligatoria en secundaria y en niveles superiores.
- ⁴ La iniciativa de AES no solo supone el garantizar una cultura y un ambiente escolar reconfortante para impartir mejor el plan de estudios de habilidades para la vida existente, sino que también implica ajustar el centro de atención: pasar de limitarse a abordar el proceso de desarrollar habilidades para la vida en nuestros alumnos a hacer hincapié en los resultados de esta enseñanza. Por tanto, según el AES, las competencias emocionales y sociales pertinentes (esencialmente, resultados de aprendizaje de las distintas habilidades para la vida) apropiadas para los distintos niveles de desarrollo de nuestros estudiantes se han identificado y especificado en base a un conjunto de estándares e indicadores. Estos estándares e indicadores serán las directrices que guíen a las escuelas en el diseño, implementación y evaluación de sus iniciativas de AES.
- ⁵ El ciclo PDIR es la estructura marco concebida por el Ministerio de Educación de Singapur como guía de orientación para el diseño, el desarrollo y la aplicación de las políticas, los programas y los servicios educativos y apoyar así a las escuelas en su tarea de impartir educación de calidad a todos los alumnos. Se basa en una aproximación sistémica que conlleva el análisis de los vínculos entre los distintos sistemas y procesos, con el fin de garantizar la aplicación efectiva del proyecto y su sostenibilidad a largo plazo; la participación en

- equipo de los distintos departamentos del Ministerio de Educación y el trabajo conjunto de éstos en los distintos recursos disponibles y conocimientos especializados pertinentes; la asesoría y el compromiso de las diversas partes interesadas; la realización de un análisis contextual exhaustivo y la investigación relativa a las buenas prácticas así como la presentación de diversos prototipos/proyectos piloto y el afrontamiento de problemas y preocupaciones antes de la aplicación de la iniciativa a gran escala.
- 6 El *National Institute of Education* (NIE) es la única facultad de magisterio de Singapur.
 - 7 El término "momentos ideales de enseñanza" hace referencia a las auténticas oportunidades imprevistas que surgen durante el proceso de aprendizaje. Los maestros pueden aprovechar dichos momentos para orientar a sus alumnos a la hora de exponer ejemplos, aplicar y reflexionar sobre distintos valores y las habilidades emocionales y sociales correspondientes. Por ejemplo, en caso de conflicto entre alumnos, los maestros pueden ayudar a las partes enfrentadas a ver la controversia desde distintos puntos de vista y orientarles para la resolución de la situación a través de la aplicación de estrategias de negociación.
 - 8 El término "capacitación del profesorado" hace referencia al desarrollo de los conocimientos, habilidades y conductas relevantes en nuestros docentes, de manera que se conviertan en instructores eficaces para el desarrollo emocional y social de sus alumnos. En dicho término también se incluye la creación de todos los sistemas de apoyo necesarios para reforzar los esfuerzos dedicados por nuestros docentes en este aspecto.
 - 9 De Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg y Walberg, H. J. (2004). «The scientific base linking social and emotional learning to school success» [La base científica que vincula el aprendizaje emocional y social al éxito académico]. En Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* [consecución del éxito académico a través del Aprendizaje Emocional y Social]. NY: Teachers College Press.
 - 10 Los 5 Principios pedagógicos del AES son una serie de principios que hemos identificado basándonos en nuestro análisis de la documentación relevante a estos efectos, y en las opiniones de profesionales considerados capaces de ayudar a enseñar con eficacia el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en los alumnos. Dichos principios son: **la consideración de la dimensión social** (incluye la capacidad de entablar relaciones y de interactuar con los compañeros y la toma de perspectiva), **la consideración de la dimensión emocional** (incluye los sentimientos conmovedores y entrañables), **la relevancia** (es decir, las lecciones deben ser apropiadas a la edad, la capacidad, el contexto y las necesidades de los alumnos y, en la medida de lo posible, versar sobre situaciones reales), **la reflexión** (incluye la reflexión sobre uno mismo y sobre las perspectivas de los demás) y **la acción** (a través de la demostración y brindando oportunidades para la práctica y la aplicación).
 - 11 El programa de desarrollo del carácter, adoptado por muchos centros escolares de Singapur, hace hincapié en la inculcación de valores y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales relevantes que harán que sus alumnos sean buenos ciudadanos, sepan distinguir entre el bien y el mal y actúen de manera adecuada, muestren resiliencia ante las dificultades y demuestren preocupación por el prójimo.
 - 12 El *form teacher* (*tutor*) es el maestro principalmente responsable de la atención pastoral de cada clase.
 - 13 El término "compañero de juegos" hace referencia aquí a una estatuilla o marioneta hecha a mano por los niños.
 - 14 El programa para el aprendizaje activo (PAL) es una importante iniciativa implantada en 2010 para satisfacer la necesidad de poner un mayor énfasis en los programas no académicos para los alumnos de 1° y 2° de primaria (7 a 8 años). Está integrado por módulos de actividades en dos grandes áreas: deportes y educación al aire libre y arte escénico (música y danza) y arte gráfico, que se llevan a cabo en la jornada escolar durante al menos 2 horas a la semana, a lo largo de unas 30 semanas al año.
 - 15 El juego "Mind Your Money" (Cuida tu dinero) ayuda a los alumnos a tomar decisiones juiciosas con respecto al dinero (por ej., a establecer la diferencia entre una necesidad y un deseo) que garantizarán la calidad de vida en el contexto de Singapur. El juego hace referencia a los conceptos financieros de relevancia para los adolescentes. Es un juego de equipo en el que el ganador es el grupo y no la persona.
 - 16 Véase <http://www.artcostcentre.com/html/habits.htm> para consultar información más detallada acerca de los hábitos de la mente (HOMs).
 - 17 El tiempo dedicado a la clase como familia (*Class Family Time*) proporciona una plataforma a los tutores para que construyan relaciones con sus alumnos para comenzar la jornada escolar de manera correcta y manejar con eficacia sus emociones.
 - 18 El tiempo de interacción en la comida (*Lunch Interaction Time*) también es una plataforma para la construcción de relaciones y un momento en el que los profesores pueden hacer un repaso rutinario a media jornada con sus alumnos.
 - 19 El espacio de reflexión (*Time-out Box*) es un determinado espacio de la clase y/o fuera de la sala de profesores reservado para que los alumnos que han mostrado un mal comportamiento reflexionen sobre sus acciones y piensen cómo rectificar. También ha demostrado ser efectivo en reducir la tensión en el hecho de que cuando un alumno se sienta en el espacio de reflexión, es su modo de decir a la clase que ha tenido un mal comienzo o que ha pasado algo desagradable en su casa. Sus compañeros le concederán después su espacio personal.
 - 20 El pupitre parlante (*Talking Desk*) proporciona el primer "espacio seguro" a los alumnos para que expresen sus pensamientos y sentimientos. Cuando los alumnos llegan a la escuela, normalmente están solos, tienen pocos amigos o ninguno y no se atreven a hablar los unos con los otros. Se les anima a colocar en sus pupitres fotos/ imágenes de gente y de cosas que les aportan felicidad. Los profesores conocen mucho de los alumnos a través de los pupitres parlantes.

- ²¹ La tarjeta SHINE (*SHINE Card*) es un sistema para “pillar” a los alumnos haciendo bien las cosas y recompensarlos por ello. Siempre que los alumnos reflejen los valores de la escuela: sinceridad (Sincerity), honestidad (Honesty), innovación (Innovation), equipo (Network) y excelencia (Excellence), los docentes escriben comentarios positivos en las libretas SHINE. Los alumnos pueden intercambiar sus libretas por fichas para jugar en los centros de recreo del alumnado una vez que han acumulado un determinado número de comentarios positivos. En la libreta SHINE hay 8 casillas en total, cuando los alumnos logran 4 casillas rellenas, se les regala una ficha. No obstante, si el alumno espera hasta que se rellenen las 8 casillas sin recibir ninguna ficha hasta el final, en lugar de 2, recibirá 3. Con esto se intenta enseñar la importancia de postergar la gratificación.
- ²² Los centros de recreo del alumnado (*Student Recreation Centres*) son lugares a modo de refugio seguro para que los alumnos descansen y se relajen. Cuentan con instalaciones recreativas orientadas a la juventud en las que los alumnos tienen que acatar unas normas para el uso y cuidado del equipamiento proporcionado.
- ²³ El jarrón de excelencia (*Jar of Excellence*) sirve para otorgar reconocimiento a los alumnos que asisten al 100% de las clases y son puntuales al 100%.
- ²⁴ El tazón de honestidad (*Bowl of Honesty*) sirve para reforzar a los alumnos que muestran actitudes que reflejan los valores de integridad y honestidad. En la escuela hay un circuito cerrado de TV (TVCC) y un cartel en el que se lee “la TVCC sirve para grabar la honestidad las 24 horas del día”. Además de la honestidad, la TVCC también graba actos de buena educación.
- ²⁵ El alumno del mes (*Student of the Month*) es nominado por los restantes alumnos y respaldado por los tutores por ser el vivo ejemplo de los valores de la escuela. En el certificado consta la descripción de la conducta exhibida.
- ²⁶ Las siglas GPA vienen de “*Grade Point Average*” (promedio general de calificaciones). Se calcula en función de las calificaciones que los alumnos acumulan en los módulos de la rama que han escogido para la obtención del *ITE Skills Certification* (certificado de Habilidades para el ITE (*Institute of Technical Education*)).
- ²⁷ Véase <http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html> para conocer más información acerca del programa PATHS.
- ²⁸ Los equipos de PATHS están generalmente integrados por un grupo de profesores que se unen para actuar como defensores del SEL en la escuela, adaptar el programa PATHS para que se adecue al contexto único de cada escuela y a las necesidades específicas de los alumnos y servir de modelo a los compañeros en la docencia de PATHS.

Referencias

- Berk, L.E. (2004). *Development Through the Lifespan*. Nueva York: Allyn y Bacon.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S. y Weissberg, R. P. (2006). «Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL) – Implementation Guide and Toolkit». N.J.: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Singapur. Ministerio de Educación. (2010). *Nurturing our Young for the Future – Competencies for the 21st Century*. Extraído de <http://www.moe.gov.sg/committee-of-supply-debate/files/nurturing-our-young.pdf>
- Singapur. Ministerio de Educación. (2008). *Education in Singapore*. Extraído de <http://www.moe.gov.sg/about/files/moe-corporate-brochure.pdf>
- Singapur. Ministerio de Educación. (2010). *Primary School Education – Preparing Your Child for tomorrow*. Extraído de <http://www.moe.gov.sg/education/primary/files/primary-school-education-booklet.pdf>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds) (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. NY: Teachers College Press.

