The background of the entire page is a dense, repeating pattern of the hexagonal ends of various colored pencils. The colors of the pencil tips are diverse, including shades of red, blue, green, yellow, purple, orange, and black, set against a light wood-grain texture.

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2011

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2011



www.fundacionbotin.org

Créditos

Promueve, organiza y coordina
Fundación Botín

Dirige el equipo de investigación
Christopher Clouder

Produce y edita
Fundación Botín
Pedrueca 1. 39003 Santander
Tel. +34 942 226 072 / Fax. +34 942 226 045
www.fundacionbotin.org

Diseño
Tres DG / Fernando Riancho

Fotografías
Archivo Fundación Botín. Esteban Cobo

Traducción
Zesauro

Impresión
Gráficas Calima

ISBN: 978-84-96655-93-5
© Fundación Botín, 2011

La Fundación Botín apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices. Una educación que genere desarrollo y contribuya al progreso de la sociedad.

Para ello trabaja desde tres ámbitos: **Intervención** (programa *Educación Responsable*), **Formación** (becas y programas de referencia como el *Máster en Educación para el Desarrollo Emocional, Social y de la Creatividad*) e **Investigación** (*Plataforma Botín para la Innovación en Educación*).

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

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

Índice

Presentación	9
Introducción	15
Informes de Países	
Portugal	33
Australia	69
Finlandia	107
Singapur	149
Canadá	187
Evaluación	231
Resultados del Programa de Educación Emocional y Social de la Fundación Botín	233
Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infante-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)	241
Evaluación Pedagógica de un Proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)	260

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2011

Christopher Clouder (Director)

Javier Argos

M^a Pilar Ezquerro

Luisa Faria

Jennifer M. Gidley

Marja Kokkonen

Dennis Kom

Lucy Le Mare

M^a Ángeles Melero

José Manuel Osoro

Raquel Palomera

Laurentino Salvador

Fátima Sánchez Santiago



FUNDACIÓN
BOTÍN

www.fundacionbotin.org

Presentación

Un viaje educativo alrededor del mundo

Han pasado tres años desde que en octubre de 2008 presentamos en la sede de la Fundación Botín en Santander el primer *Informe Fundación Botín 2008* sobre Educación Emocional y Social, un análisis internacional creado gracias a las aportaciones de expertos de reconocido prestigio.

Este estudio ha puesto al alcance de muchas personas interesadas en el ámbito educativo y en el bienestar de niños y jóvenes, información relevante sobre los contextos en los que se inicia y desarrolla la Educación Emocional y Social, con ejemplos concretos de buenas prácticas llevadas a cabo en diferentes lugares del mundo. Seis países integraron aquel primer informe (Alemania, España, Estados Unidos de América, Países Bajos, Reino Unido y Suecia) acompañados por un capítulo final de evaluación que examinaba la literatura científica, ofreciendo datos sobre los efectos de la Educación Emocional y Social en niños y jóvenes.

La repercusión de este *Informe Fundación Botín 2008* ha sido muy positiva, cumpliendo nuestro doble objetivo de aportar, por una parte, conocimientos y prácticas educativas que contribuyan a la mejora de la educación y al desarrollo integral de niños y jóvenes, y por otra, crear una red de expertos, instituciones y público en general que comparta conocimientos, prácticas e investigaciones sobre el desarrollo emocional, cognitivo, social y creativo desde la infancia.

La Fundación Botín continúa apostando firmemente e invirtiendo sus recursos en educación, pues estamos convencidos de que ahora, más que nunca, en circunstancias difíciles, es el momento de apoyar con fuerza el desarrollo de las capacidades personales y sociales desde la infancia, para que las familias, escuelas y comunidades estén integradas por personas autónomas, competentes, solidarias y felices. Personas con talento creativo capaces de generar desarrollo y contribuir al progreso social.

En tres años muchas cosas han cambiado. Lo que empezó como un informe internacional para conocer qué ocurría en el mundo en el ámbito de la Inteligencia Emocional y Social y de la Creatividad e impulsar el programa educativo que la Fundación desarrolla en Cantabria (España), se ha convertido en un completo proyecto de investigación aplicada. La *Plataforma Botín para la Innovación en Educación*, creada en 2009 y dirigida por Christopher Clouder, es un punto de encuentro de expertos de todo el mundo que, a través de grupos de trabajo, desarrolla investigaciones y estudios que generan conocimientos e impulsan y difunden el programa educativo de la Fundación. Además, se recogen y comparten experiencias y buenas prácticas a través de una web social y colaborativa abierta al público (www.plataformabotin.org).

Este nuevo *Informe Fundación Botín 2011*, no es un informe más. Es la consolidación de una forma de trabajo y de una búsqueda que pretende aglutinar cada vez a más personas interesadas en encontrar fórmulas innovadoras y creativas que introduzcan cam-

bios en nuestros sistemas educativos, ofreciendo a los niños y jóvenes una formación adecuada a sus necesidades y a los cambios sociales que constantemente se producen.

En esta ocasión nos sentamos alrededor de la mesa con Australia, Canadá, Finlandia, Portugal y Singapur. Diferentes contextos, culturas, situaciones y experiencias que enriquecen este estudio. El capítulo final está dedicado, como ya lo estaba en el anterior informe, a la evaluación de los programas de Educación Emocional y Social. En este caso presentamos los resultados obtenidos tras la implementación durante tres años del programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín en cien centros de Cantabria.

Agradecemos a todos los miembros de este equipo (Christopher Clouder, Luisa Faria, Jennifer Gidley, Belinda Heys, Marja Kokkonen, Dennis Kom, Lucy Le Mare, Arrate Martín y Fátima Sánchez Santiago) el trabajo y esfuerzo realizados. Disfruten de este *Informe Botín 2011*, un nuevo viaje educativo alrededor del mundo, que esperamos se convierta en una fuente de inspiración para todos.

Iñigo Sáenz de Miera

Director General de la Fundación Botín

“La salvación de nuestro mundo se encuentra en el corazón de las personas, en su modestia, responsabilidad y capacidad de reflexión.”

Vaclav Havel



Introducción

I.E.S
NUESTRA SEÑORA
DE LOS REMEDIOS



Una nueva mirada

Christopher Clouder

*There is always that edge of doubt
Trust it, that's where the new things come from
If you can't live with it, get out, because when it is gone you're on
automatic, repeating something you've learned.*

*[Ese margen de duda siempre está presente
Confía en él, es el germen de nuevas ideas
Si no lo soportas, déjalo, porque al extinguirse te encuentras
como un autómata, repitiendo lo aprendido.]*

Del poema «The Edge of Doubt» de Albert Huffstickler¹

En *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, el niño epónimo viaja por el universo y visita una serie de planetas para conocer los caprichos del comportamiento adulto. El sexto de dichos planetas estaba habitado por un anciano que escribía grandes libros. Se declara geógrafo y define esta ocupación como la ejercida por «un sabio que sabe dónde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos»² (Saint-Exupéry, 2000). El príncipe está impresionado, ya que le parece haber encontrado por fin un verdadero oficio tras haber visitado los demás planetas llevándose una decepción tras otra. Pero al hacerle más preguntas sobre su planeta, la única respuesta que obtiene del geógrafo es «No lo sé». El niño indica que se trata de una respuesta extraña viniendo de un geógrafo, a lo que éste le contesta: «El geógrafo no puede estar de acá para allá contando las ciudades, las montañas, los océanos y los desiertos; es demasiado importante para deambular por ahí. Se queda en su despacho y allí recibe a los exploradores. Les interroga y toma nota de sus informes». Pero también considera que no hay que fiarse de los exploradores y que hay que someterles a un buen interrogatorio para conocer sus referencias, ya que pueden estar mintiendo o haber bebido demasiado. Una vez superado este obstáculo deben presentar pruebas de sus descubrimientos. La conversación continúa y el príncipe dice que en su planeta vive una flor, a lo que el geógrafo responde, dejando boquiabierto al chico: «De las flores no tomamos nota». El príncipe protesta alegando que son lo más bonito del mundo, pero el geógrafo insiste en que no son como las montañas, que permanecen inmóviles y en el mismo sitio. Éstas son dignas de mención por ser eternas, no como una flor, que es efímera y muere.

Los autores que aparecen en este análisis sobre la Educación Emocional y Social en nuestro planeta, cual exploradores y geógrafos educativos, personifican este dilema. Lo que pasa en el aula es efímero; sólo puede ocurrir allí y en ese momento, con esa particular combinación de personas y circunstancias. Podemos tomar nota de lo que ocurre e intentar describirlo. Podemos desarrollar fundamentos teóricos para su puesta en práctica y la determinación de sus an-

tededentes, deducir los resultados y después intentar evaluarlos. Otros educadores pueden intentar reproducir esa lección en particular, como si fuera una montaña, pero el flujo del tiempo, la evolución cultural y la diversidad ponen de manifiesto su naturaleza efímera. Nuestra curiosidad intelectual nos exige preservar el mundo como si estuviera en conserva para poder diseccionarlo y, de este modo, entenderlo, aún sabiendo que siempre será una tarea inacabada que, en última instancia, se nos escapa. «Miren al cielo... Y verán cómo todo cambia... ¡Ninguna persona mayor comprenderá jamás verdaderamente el sentido de esto!»³ (Saint-Exupéry, 2000). La belleza de la flor reside en su propia trascendencia, algo análogo a la satisfacción de educar y aprender. «Si alguien ama a una flor de la que sólo existe un ejemplar en millones y millones de estrellas, le basta eso para ser feliz cuando mira las estrellas».⁴ En la historia, la flor se encuentra amenazada por un cordero; el mismo cordero que el niño, a sabiendas y consciente de su fugacidad, pidió al autor que le dibujara y creara en su primer encuentro. «Y ahí está el gran misterio. Para ustedes que quieren al principito, lo mismo que para mí, nada en el universo habrá cambiado si en cualquier parte, quién sabe dónde, un cordero desconocido se ha comido o no una rosa»⁵ (Saint-Exupéry, 2000).

Con el fin de hallar nuevas conexiones relevantes para nuestras vidas contemporáneas, tenemos que ser constantemente creativos e inquisitivos, tanto en el arte de la educación como en el arte de ser personas

Al estudiar e investigar la Educación Emocional y Social corremos el riesgo, bien de crear nuestro propio cordero inquisitivo que destruya la belleza efímera que percibe, o bien de convertirnos en geógrafos, en cuyo caso sólo tendría valor aquello que se puede reproducir o que resulta tangible. Por su parte, también los exploradores pueden estar ebrios de entusiasmo y dar tan sólo con los frutos de sus ilusiones. La línea entre ambos es realmente delgada. Como educadores, debemos evaluar y analizar nuestras prácticas y nuestros resultados con el fin de obtener una imagen más clara, probar nuestras hipótesis y mejorar nuestras escuelas. Es más, lo que se puede aprender en una situación determinada puede aportar información y adaptarse a otra situación a través del intercambio de experiencias y de apreciaciones más profundas. En la investigación sobre Educación Emocional y Social (EES), hacemos referencia a valores y expectativas humanas fundamentales y, por consiguiente, nuestro entusiasmo por cualquier planteamiento aparentemente eficaz debería quedar matizado por un examen mi-

nucioso y una perspectiva ética. Nuestra primera publicación, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*, al igual que hace esta segunda, ofreció una imagen no sólo de las escuelas, los alumnos, los padres y los profesores, sino también del contexto cultural en el que estos, como comunidades en proceso de aprendizaje, residían y operaban.

Si hay una lección que hemos podido extraer de todo nuestro trabajo es que no existe una receta única y que todas nuestras perspectivas combinadas siguen desembocando en una mera imagen parcial. «*En el siglo XX, la ronda de especialistas se detiene alrededor de la cuna del niño y el niño se convierte en el objeto de la ciencia. El niño biológico del pediatra no tiene nada que ver con el niño científico del psicólogo. El psicólogo ignora al niño de las instituciones sociales y se asombra ante la relatividad del niño del historiador*»⁶ (Cyrulnik, 2009). Debemos clasificar con el fin de conceptualizar: ordenar el mundo como se ordenan las mariposas en un museo de Historia Natural del siglo XIX, en distintos cajones según las especies y las variantes a las que se considera que pertenecen. Aunque estas distinciones son, en realidad, falsas, ya que nuestro mundo es un enredo en continua metamorfosis, interconectado e interdependiente. Con el fin de hallar nuevas conexiones relevantes para nuestras vidas contemporáneas, tenemos que ser constantemente creativos e inquisitivos, tanto en el arte de la educación como en el arte de ser personas.

Del mismo modo que el mundo que nos rodea se transforma continuamente, nosotros también evolucionamos. La infancia de hoy en día no es la misma que la de generaciones anteriores. Aquí queda implícito el hecho de que las instituciones y lugares que la sociedad propone para la educación de los niños también deberían cambiar. La evolución, tanto en el reino de la naturaleza que nos rodea, como en el seno de nuestra especie como seres humanos, progresa a un ritmo muy variable y no de un modo lineal nítido y comprensible, ya que la vida se adapta a los retos de su entorno, que se ve afectado por ésta y viceversa. Por ejemplo, a principios de 2011 se publicó un documento en la revista *Proceedings of the Royal Society* en el que se indicaba que a causa de las perturbaciones acústicas, las aves cantoras del entorno urbano estaban modificando las técnicas de sus cantos. El pájaro de anteojos o zosteropo de lomo gris, que cuenta con un amplio repertorio y canta como si articulara palabras, ha elevado el volumen de sus melodías en las zonas urbanas de 40 a 80 decibelios, un cambio significativo; al mismo tiempo, ha ralentizado el compás para que se le entienda mejor⁷ (Sydney Morning Herald, 2011). Sin embargo, sus vecinos del campo no han tenido que llevar a cabo el mismo proceso de adaptación. De modo que, finalmente, la especie se divide en nuevas comunidades a través de sus diferentes métodos de comunicación. En un mundo que varía a una velocidad vertiginosa, no es de extrañar que observemos tales cambios también en nosotros mismos y en nuestras sociedades; dichos cambios afectan profundamente a nuestros niños.

La infancia de hoy en día no es la misma que la de generaciones anteriores. Aquí queda implícito el hecho de que las instituciones y los lugares que la sociedad propone para la educación de los niños también deberían cambiar

El informe *Trends in Education 2010*⁸ (OCDE, 2010) ofrece ciertas apreciaciones elocuentes sobre las posibles ramificaciones de estos cambios. El incremento de la urbanización de la humanidad tiene potenciales repercusiones sociales, económicas y culturales. Se espera que para el año 2050 resida en las ciudades alrededor del 70% de la población mundial, la cual en los últimos años ha alcanzado ya el récord del 50%. Los habitantes de las grandes ciudades del mundo tendrán más cosas en común entre sí que con las comunidades rurales de sus propios países. Al mismo tiempo, el desarrollo exponencial de la tecnología moderna nos facilita la comunicación por todo el planeta. Parece que tengamos el mundo en el bolsillo. Esto permite aumentar la interacción, la colaboración y la divulgación de información, así como generar nuevas áreas de creatividad, pero también acelera el ritmo de vida. Los países de la OCDE cuentan con una población envejecida debido a su elevada esperanza de vida, así como a unas tasas de natalidad más bajas que en otros países. Ambos hechos tienen repercusiones sobre los gastos públicos, que se pueden traducir en restricciones en el presupuesto destinado a la educación dados los importantes incrementos de partidas destinadas a pensiones y sanidad.

En la mayoría de los países de la OCDE están aumentando las desigualdades de ingresos, al igual que ocurre con la pobreza relativa y con el número de hogares caracterizados por la pobreza infantil. El impacto negativo de todo ello sobre el bienestar infantil se encuentra ampliamente documentado. En los países «occidentales» la economía se basa cada vez más en el conocimiento, siendo los países en desarrollo, con sus poblaciones relativamente jóvenes y dinámicas, los que asumen cada vez más la producción efectiva de bienes. Las mujeres se encuentran mucho mejor cualificadas que las de la generación anterior y, de hecho, se han convertido en mayoría en cuanto a la finalización de la educación secundaria y superior. Al ser cada vez más frecuente que ambos padres pertenezcan a la población económicamente activa, la familia dispone de menos tiempo para dedicar a los niños y muchos de ellos viven con uno solo de sus progenitores o en familias «mosaico», con las consiguientes repercusiones sobre el desarrollo psicológico y social de estos menores. Los índices de obesidad infantil están aumentando. Este efecto se encuentra ilustrado en un estudio británico sobre las condiciones físicas de los niños de diez años, desarrollado por la Essex University durante la

década comprendida entre 1998 y 2008. Los resultados de dicho estudio indicaban que en el periodo de diez años se había verificado un descenso del 27% en el número de abdominales que lograban hacer los niños de diez años, así como una caída del 26% en la fuerza en los brazos y una disminución del 7% en su fuerza de agarre. Mientras que en 1998 había un niño de cada 20 que no soportaba su propio peso al colgarse de las espaldas, en 2008 la cifra había aumentado a 1 niño de cada 10⁹ (Cohen et al., 2011). Se ha producido un incremento en el número de niños que reciben tratamiento por trastornos psicológicos y conductuales. *«Deberíamos preguntarnos por qué se ha convertido la depresión en una enfermedad. Es la enfermedad de una sociedad que busca desesperadamente la felicidad y es incapaz de alcanzarla. Así, la gente se hunde en sí misma»*¹⁰ (Bruckner, 2011). Simultáneamente, también han aumentado las expectativas puestas en los niños en lo que respecta a su buen rendimiento académico y las políticas educativas de muchos países están orientadas a la consecución de este objetivo. Niels Bohr, un físico danés, pronunció unas famosas palabras: *«Es muy difícil hacer predicciones, especialmente sobre el futuro»*. Por supuesto que hay que tener cautela a la hora de extrapolar estas tendencias, pero algunas de sus repercusiones ya son perceptibles en la actualidad.

El actual Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, señaló en un discurso que pronunció ante la Mesa Redonda de Educación en la sede de la UNESCO en 2009, que hoy en día nos estamos enfrentando a la mayor crisis laboral de nuestras vidas, especialmente la gente joven. *«Nuestro crecimiento económico se encuentra cada vez más impulsado por la innovación, abandonando las competencias obsoletas a un ritmo mucho más acelerado que antes. La causa de ello reside en la educación. La clave del éxito ya no está en poder simplemente reproducir algo aprendido, sino en poder extrapolarlo y aplicar los propios conocimientos en una situación nueva y cambiante»*¹¹ (Gurría, 2009). En la educación escolar tradicional se han aplicado métodos de desglose de problemas en partes manejables y se ha enseñado a los alumnos a resolver cada una de las partes individualmente. Las economías modernas exigirán la síntesis de diferentes áreas del conocimiento y la capacidad de establecer vínculos entre ideas que anteriormente parecían inconexas. De ello se desprende que los maestros tendrán que aplicar un sistema de colaboración cada vez más estrecho entre las distintas disciplinas, transformando así la escuela, y los niños y jóvenes estudiantes necesitarán nuevas técnicas de aprendizaje. Apoyándose en fuentes como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA – *Programme for International Student Assessment*) y la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*), Gurría afirmó que *«[...] también hemos visto que el cambio es posible [...] dejando de lado la uniformidad para centrarnos en la diversidad y en un aprendizaje personalizado»*¹² (Gurría, 2009). Aunque este enfoque está guiado por una economía liberal de mercado y se

basa en la valoración de los seres humanos como productores y consumidores, al mismo tiempo que como individuos, es también, sin embargo, otra voz influyente que se une a esa percepción general de que las prácticas educativas tienen que cambiar. Atendiendo al incierto entorno cultural y económico en el que nos estamos sumiendo en la actualidad, no es de sorprender que se esté prestando cada vez más atención al papel desempeñado por las escuelas en la aplicación del modelo salutogénico. Vemos en el horizonte un mayor sufrimiento biológico y nuestros hijos tienen que estar preparados para esos momentos. Aún así, los cambios mencionados conllevan riesgos, tal y como Gurría reconoce: «*Romper el statu quo no es fácil [...] Uno de nuestros mayores retos reside en superar la resistencia activa al cambio en la política educativa*»¹³ (Gurría, 2009).

Las economías modernas exigirán la síntesis de diferentes áreas del conocimiento y la capacidad de establecer vínculos entre ideas que anteriormente parecían inconexas. De ello se desprende que los maestros tendrán que aplicar un sistema de colaboración cada vez más estrecho entre las distintas disciplinas, transformando así la escuela, y los niños y jóvenes estudiantes necesitarán nuevas técnicas de aprendizaje

En momentos de incertidumbre, tomamos mayor conciencia de la resiliencia humana, ya sea social o personal. El término «resiliencia» se ha utilizado principalmente para describir a niños que han crecido en circunstancias desfavorables o han sufrido experiencias traumáticas y que tienen una serie de cualidades que les han permitido hallar un proceso satisfactorio de adaptación y transformación a la hora de afrontar tales riesgos y adversidades. No obstante, es una tendencia humana que todos tenemos en mayor o menor medida: «*Todos nacemos con una resiliencia innata, gracias a la cual podemos desarrollar competencias sociales, habilidades para resolver problemas, conciencia crítica, autonomía y expectativas de futuro*»¹⁴ (Benard, 1995).

Los trabajos de investigación llevados a cabo durante décadas nos han revelado que existen características comunes en los entornos familiares, escolares y sociales que pueden propor-

Los trabajos de investigación llevados a cabo durante décadas nos han revelado que existen características comunes en los entornos familiares, escolares y sociales que pueden proporcionarnos procesos protectores o que actúan como factores que permiten que los niños manifiesten una buena resiliencia

cionarnos protección o que actúan como factores que permiten que los niños manifiesten una buena resiliencia. Entre ellos se encuentran: unas relaciones basadas en la comprensión y el apoyo, unas expectativas positivas y amplias y el fomento de la participación activa en la adopción de decisiones que les afectan. Otros factores que fomentan la resiliencia desempeñan un papel importante en los primeros años de vida del niño. Por ejemplo, el tener una madre sin problemas crónicos de salud, unas actitudes positivas hacia la búsqueda de asesoramiento y apoyo por parte de los padres, un entorno de aprendizaje enriquecedor en casa, el vivir en un hogar en el que haya por lo menos un adulto que tenga trabajo a tiempo completo y la satisfacción con los servicios locales y con el vecindario¹⁵ (Kelly, 2010). Aunque muchos de estos factores tendrían que concurrir en los primeros años de la vida de un niño, cuando este debería estar cálidamente instalado en la familia, las escuelas también pueden desempeñar su propio papel para fomentar la resiliencia en los niños a través de la creación de un entorno nutrido por relaciones personales de afecto. No obstante, *«los factores culturales y sociales que desempeñan un papel decisivo en la determinación de lo que son buenos resultados y lo que son malos resultados, hacen que el concepto de resiliencia sea un constructo contextualmente específico y culturalmente sesgado»*¹⁶ (Unger, 2003). Para construir escuelas resilientes es necesario que todos los maestros dediquen o dispongan de tiempo para desarrollar relaciones profesionales con otros miembros de la comunidad escolar en su conjunto, y que se acepte que cada situación es única.

La resiliencia hace referencia a los rasgos personales que determinan el modo de hacer frente a la adversidad y a situaciones de estrés. Las personas más resilientes tienen más probabilidades de enfrentarse a la adversidad de un modo menos dañino para su salud psicológica y física. Boris Cyrulnik señala que «la labor de tejer» resulta una metáfora adecuada para la resiliencia. *«La capacidad para tejer juntos un sentimiento de identidad propia parece ser un factor fundamental en la aptitud de la resiliencia»*¹⁷ (Cyrulnik, 2009). Además, afirma categóricamente: *«La resiliencia es una malla, no una sustancia»*¹⁸ (Cyrulnik, 2009). La prueba de

cómo puede tejerse esa tela la tenemos en programas como *The Song Room* (La sala de las canciones) de Australia, un proyecto que ha apoyado con eficacia el desarrollo de la resiliencia en niños desfavorecidos social y económicamente a través del uso del arte en el entorno escolar. Un informe de evaluación elaborado por el célebre profesor Brian Caldwell y publicado por el Commonwealth Minister of Education de Canberra, ha resaltado las ventajas que pueden obtener los alumnos a través de una educación basada en las artes. Con este método, los alumnos pueden implicarse más en los estudios y la escolarización y podría facilitar el camino hacia un desarrollo más feliz y equilibrado. Los estudiantes que participaron en el programa *The Song Room* a largo plazo obtuvieron notas considerablemente más altas en las asignaturas troncales (lengua, matemáticas, ciencia y tecnología y ciencias sociales) que aquellos que no lo hicieron; también consiguieron resultados significativamente superiores en lectura y cultura general; presentaron índices de asistencia sustancialmente más altos; y presentaron más probabilidades de situarse en los dos primeros niveles del Índice de Bienestar Emocional y Social en lo que respecta a los indicadores de resiliencia, habilidades sociales positivas, gestión adecuada del trabajo y habilidades de compromiso. La investigación también reveló que las escuelas que participaron en los programas *The Song Room* presentaban mejores índices de asistencia escolar que aquellas que no lo hicieron, con un 65% menos de absentismo entre los escolares que participaron en los programas¹⁹ (Caldwell et al., 2011). A través del uso del arte de la pedagogía, así como del arte propiamente dicho, se puede transformar la vida del niño. «Lo que intento decir, el punto fundamental de mi hipótesis, es que la obra de arte no es una analogía: es el acto esencial de transformación, no sólo el patrón de la evolución mental, sino el proceso vital en sí mismo»²⁰ (Read, 1951). El arte no es un componente extra que deba añadirse al plan de estudios educativo, de manera que sirva para que los alumnos simplemente se relajen o pasen un buen rato entre las clases que «de verdad cuentan». Es más bien un prerrequisito para la consecución de cualquier actitud equilibrada ante la vida y una forma de vivir saludable. Para los niños es un factor esencial en su crecimiento, que les permite desarrollarse y evolucionar para descubrir las fuentes de su propio bienestar, de su salud psicológica y física y de la capacidad para convivir en armonía con los demás.

Las personas más resilientes tienen más probabilidades de enfrentarse a la adversidad de un modo menos dañino para su salud psicológica y física



«Creo que el arte puede desempeñar un papel más activo y crítico (y de hecho tiene la obligación moral de hacerlo) a la hora de describir y cuestionar las complejidades que forman parte de todo el mundo; así, aunque no puede cambiar nada, tiene la capacidad y el espíritu para replantear cuestiones y proponer nuevos cauces a la sociedad»²¹ (Power, 2009). Joseph Beuys dijo una vez que: «La creatividad es un ingreso nacional» y en una época de turbulencias e incertidumbres económicas marcada por el aumento del índice de desempleo entre los jóvenes, la inseguridad laboral y unas perspectivas profesionales frustradas, deberíamos centrarnos en encontrar el modo de preparar a los niños y jóvenes para hacer frente a un mundo así. «A medida que se vaya revelando el futuro, las escuelas se nos presentarán como centros fundamentales para la promoción de la salud, la vitalidad medioambiental, el desarrollo académico y el bienestar del alumno y las conexiones entre comunidades (...) Para crear escuelas resilientes será necesario que tanto los educadores como las familias y el resto de los ciudadanos desarrollen nuevas capacidades»²² (KnowledgeWorks, 2008). También las escuelas pueden actuar como organismos resilientes a medida que admiten y desarrollan una Educación Emocional y Social, tanto en profesores como en alumnos, y analizan los trabajos de investigación en los que se basa dicha educación. Esto sirve como apoyo al tradicional plan de estudios: «El hecho de aprender autorregulación cognitiva y emocional ayuda a los niños en el desempeño de otras actividades y está demostrando ser un mejor indicador del futuro rendimiento académico que los tests de CI»²³ (Prince et al., 2009). Además, se asocia al respeto de la vida interior de cada niño en particular. Las escuelas del futuro tendrán que afrontar los nuevos retos mundiales de flexibilidad de respuesta y una mayor colaboración y transparencia, a través de sus propios métodos de innovación, adaptación y apertura. La salud, el aprendizaje y el entorno están convergiendo en nuestras comunidades escolares y están presentando retos hasta ahora desconocidos para todos los implicados. «La conclusión general es que está claro que la educación ayuda a mejorar conductas y resultados saludables. Esto puede lograrse desarrollando las habilidades emocionales, sociales y cognitivas; el despliegue de estas competencias no sólo constituiría un modo eficaz de mejorar la salud, sino también un modo eficaz de reducir las desigualdades sanitarias, al dirigir dichas competencias a los grupos desfavorecidos»²⁴ (Miyamoto et al., 2010).

Está claro que las instituciones educativas que se basan en el modelo industrial heredado del siglo XIX, con su estructura jerárquica vertical, resultarán inadecuadas a medida que vaya tomando cuerpo el movimiento hacia una cultura más creativa en las escuelas. Es probable que la mayoría de las innovaciones que realmente satisfacen las necesidades de los estudiantes actuales se apliquen fuera de las instituciones tradicionales. Visto que los gobiernos de todo el mundo utilizan la crisis económica como pretexto para que en el ámbito educativo prime la preocupación por un alto rendimiento académico de los alumnos, para reducir la autono-

**«A medida que se vaya revelando el futuro, las escuelas se nos presentarán como centros fundamentales para la promoción de la salud, la vitalidad medioambiental, el desarrollo académico y el bienestar del alumno y las conexiones entre comunidades (...) Para crear escuelas resilientes será necesario que tanto los educadores como las familias y el resto de los ciudadanos desarrollen nuevas capacidades»
(KnowledgeWorks, 2008)**

mía y para incrementar la privatización²⁵ (Douterlunge et al., 2010), debería ser evidente que estas medidas son a corto plazo y enmascaran las reformas fundamentales realmente necesarias en la práctica docente. Los ideales de cohesión social corren así el riesgo de convertirse en promesas vacías de contenido que se añaden al cinismo general. *«A no ser que empecemos a darnos cuenta de que nuestro descontento inherente y nuestro intento por mejorar nuestras competencias tropiezan con nuestra interdependencia o conectividad, puede que nosotros, los humanos, no sobrevivamos al próximo milenio»*²⁶ (Young-Eisendrath, 1996). No se puede dar marcha atrás en el tiempo. El ámbito de la educación se ha convertido en una esfera competitiva, especialmente entre naciones, algo comprensible en un ambiente caracterizado por la turbulencia económica y la ansiedad. Sin embargo, a nuestro parecer, esto puede ser perjudicial si estamos seguros de que queremos crear una educación sostenible y centrada principalmente en el bienestar de nuestros futuros ciudadanos. Se debe aprovechar la ocasión que se nos brinda de un modo más constructivo y visionario: nuestras dos publicaciones marcan el camino para conseguirlo.

Los textos de este segundo Análisis Internacional estudian la situación en otros cinco países donde los educadores están buscando nuevos planteamientos en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Se trata de un terreno ocupado por pioneros que investigan qué es lo relevante para nuestro tiempo y que inevitablemente alcanzan diferentes niveles de éxito debido a diversos factores culturales. Pero desde 2008, cuando se publicó el primer Análisis Internacional de la Fundación Botín, se han obtenido cada vez más pruebas que apoyan enérgicamente nuestro razonamiento común de que el enfoque integrado y creativo de la Educación Emocional y Social puede contribuir en mayor medida al bienestar del niño de lo que lo hacen

los modelos tradicionales. El último capítulo de esta publicación sobre los resultados de la evaluación del programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín, respalda plenamente este planteamiento y revela la obtención de beneficios notables en tan sólo tres años desde su puesta en marcha. La investigación mundial internacional está llegando a conclusiones similares. Estos resultados obtenidos en Cantabria (España) coinciden con los anteriormente mencionados del programa *The Song Room*, al igual que ocurre con el programa *Reinvesting in Arts Education*²⁷ (reinvertir en educación artística) (PCAH, 2011), en cuyo caso se citan hallazgos en el ámbito de la neurociencia con técnicas avanzadas, que demuestran que la formación musical presenta una íntima correlación con el desarrollo de la conciencia fonológica, un importante indicador de habilidades de lectura; los niños motivados a practicar una disciplina específica del arte desarrollan una mayor atención y aumentan su inteligencia general; se han descubierto vínculos entre una exhaustiva formación musical y la capacidad para manipular información, tanto en la memoria operativa como en la memoria a largo plazo: «*Los responsables políticos y los líderes económicos y sociales, tal y como queda reflejado en diversos informes recientes de equipos de investigación de alto nivel, reconocen cada vez más el potencial de las artes a la hora de estimular la innovación, proporcionar a los docentes estrategias más eficaces para sus clases, conseguir implicar a los alumnos en el aprendizaje y crear un clima de alto rendimiento en las escuelas*».²⁸

Cuando se le preguntó a Saint-Exupéry cómo había entrado en su vida el pequeño héroe, contestó que había mirado hacia lo que creía que era un papel en blanco y se topó con una figura diminuta. «*Le pregunté quién era*», explicó. «*Soy el Principito*», fue su respuesta²⁹ (Schiff, 1996). Cuando analizamos nuestras prácticas educativas, ¿tenemos el valor de verlas como un papel en blanco y permitir que nuestra imaginación trabaje para oír qué es lo que realmente necesitan los niños y los jóvenes de hoy y de mañana en las escuelas, en lugar de vivir con los modelos preconcebidos y anacrónicos del ayer? Para llevar a cabo este proceso tenemos que

**Cuando analizamos nuestras prácticas educativas,
¿tenemos el valor de verlas como un papel en blanco y
permitir que nuestra imaginación trabaje para oír qué es
lo que realmente necesitan los niños y los jóvenes de hoy y
de mañana en las escuelas, en lugar de vivir con los
modelos preconcebidos y anacrónicos del ayer?**

aceptar nuestra naturaleza inacabada como profesores, educadores y cuidadores, ya que vivimos y trabajamos con niños que tropiezan con la naturaleza inacabada de su condición humana en mayor medida que nosotros, como adultos.

La mayor riqueza del hombre
es ser incompleto.
En ese aspecto soy rico.
Palabras que me aceptan como soy,
no lo admito.

{...}

Perdonadme,
más yo preciso ser otros.
Pienso renovar al hombre
usando mariposas.

De *Biografía do Orvalho*, de Manoel de Barros³⁰

Para los niños, la alegría de explorar, aprender, curiosarse las cosas y asombrarse sigue fresca y omnipresente siempre que su entorno sea propicio para su crecimiento y desarrollo saludables. Que creemos mariposas o corderos es irrelevante, siempre que cuando trabajemos con y junto a los niños consigamos mantener viva nuestra imaginación. El hecho de que a pesar de todas nuestras enormes capacidades, no todos los niños tengan, ni de lejos, este nivel de buena suerte y sufran abusos, necesidades y explotación es algo escandaloso. No obstante, aún queda esperanza, tal y como ha quedado patente con la adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que han abierto los ojos de la comunidad internacional sobre el hecho de que es posible mejorar a través de una acción conjunta. El número de niños matriculados en educación primaria en todo el mundo ha aumentado del 84% en 1999, al 90% en 2008. El número de niños en edad de cursar educación primaria sin escolarizar cayó de los 106 millones de 1999, a los 67 millones en 2009; esto supone un incremento en la escolarización de 7 puntos porcentuales, a pesar del aumento general del número de niños en este grupo de edad. Pero en la última parte de este periodo el ritmo de avance ha quedado ralentizado, ensombreciendo las perspectivas de cumplimiento del objetivo de implantar una educación primaria universal para 2015.³¹ La mortalidad infantil de los niños menores de 5 años se ha visto reducida en un 33% en la última década. En otras palabras, mueren 12.000 niños menos cada día.³² Aunque los resultados hasta ahora no son los que esperábamos al princi-

pio, lo que sí nos indica este dato es que podemos mejorar la situación de nuestros niños si trabajamos para superar las barreras históricas en el ámbito cultural, étnico y de prejuicios. No podemos esperar un mundo ideal, pero no hay duda de que podemos trabajar para mejorarlo. *«La solución que estamos buscando a tientas y torpemente para el presente es un arte de vivir que comprenda la adversidad sin caer en el abismo de la renuncia, un arte de resistir que nos permita convivir con el sufrimiento y luchar contra él»*³³ (Bruckner, 2010). Y el punto de partida, si aplicamos el sentido común, es la infancia. Esto no es solo cuestión de una educación que mejore la salud y resulte gratificante, sino también de derechos humanos. Estamos hablando del derecho a desarrollar capacidades humanas que engloban la facultad individual de reflexionar y ser consciente, de elegir, de buscar un lugar en la sociedad y de disfrutar de una vida mejor.

La Organización de las Naciones Unidas publicó las observaciones generales adoptadas respecto al artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en las que se declara que dicho artículo *«insiste en la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que (...) refleje un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales de la educación (...) El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre. Debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone a los niños una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes»*. Nuestra labor en esta publicación, así como en la anterior, consiste en celebrar esta iniciativa, así como los esfuerzos de muchos compañeros y muchos padres que comparten estas ideas y se apoyan mutuamente con nuevas cuestiones, nuevos desafíos y nuevas visiones. Esperamos seguir trabajando mano a mano con el creciente número de personas con ideas afines a las nuestras y llenos de buenos deseos para todos los niños del mundo, que deseen unirse a nosotros en esta necesaria reforma de la práctica educativa global.

Christopher Clouder (Fellow of the Royal Society of Arts, FRSA) es Director Ejecutivo del Comité Europeo Educativo Steiner Waldorf, que representa a 670 escuelas Waldorf europeas en 26 países. Cuenta con una prolongada trayectoria docente con adolescentes y es miembro del grupo ejecutivo del Consorcio de Escuelas Waldorf-Steiner del Reino Unido y de Irlanda. En 1997 fue cofundador de la Alianza para la Infancia, una red global que trabaja por la calidad de vida en la infancia. Imparte conferencias en universidades y cursos de formación del profesorado sobre asuntos educativos, juegos e imaginación infantiles, retos actuales en la infancia, creatividad y Educación Emocional y Social. Ha publicado multitud de libros y artículos sobre educación e infancia, colaborando con los encargados de diseñar las políticas pertinentes. En 2009 fue nombrado Director de la Plataforma Botín para la Innovación en Educación, con sede en Santander (España), organismo que fomenta la educación emocional y social, así como la enseñanza creativa, en escuelas de todo el mundo.

- ¹ Huffstickler, A. *The Edge of Doubt*.
- ² Saint-Exupéry, A. *El Principito*. Penguin. Londres: 2000. p. 52.
- ³ Ibid. p. 91.
- ⁴ Ibid. p. 27.
- ⁵ Ibid. p. 91.
- ⁶ Cyrulnik, B. *Resilience*. Penguin Books. Londres: 2009. p. 7.
- ⁷ Sydney Morning Herald, 6/1/2011: *City songbirds undergo evolution of the tweeties*.
- ⁸ OCDE. *Trends Shaping Education 2010*.
- ⁹ Cohen, DD. Voss, C. Taylor, MJD. Delextrat, A. Ogunleye, AA. Sandercock, GRH. *Ten-year secular changes in muscular fitness in English children*. Acta Paediatrica. Wiley, 11/05/ 2011.
- ¹⁰ Anthony, A. Entrevista con Pascal Bruckner. *The Guardian*. Londres. 23/01/2011.
- ¹¹ Ángel Gurriá. *Education for the future – Promoting changes in policies and practices: the way forward*. OCDE, 10/10/2009.
- ¹² Ibid
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ Benard, B. *Fostering Resilience in Children*. ERIC Digest. Agosto de 1995.
- ¹⁵ Kelly, L. *A Healthy Start in Life*. Children in Scotland, Edimburgo, junio de 2010.
- ¹⁶ Ungar, M. *Qualitative Contributions to Resilience Research*. Qualitative Social Work. Vol 2. Sage Publications: 2003. p. 85.
- ¹⁷ Cyrulnik. p. 19, véase 6.
- ¹⁸ Cyrulnik. p. 51 véase 6.
- ¹⁹ Caldwell, B.J. Harris, J. y Vaughen, T. *Bridging the Gap in School Achievement through the Arts*. Informe resumido. <http://www.songroom.org.au>: 2011.
- ²⁰ Read, H. *Art and the Evolution of Man*. Conferencia pronunciada en el Conway Hall de Londres, 10/05/1951. Citado en Herbert Read. Thistlewood. D. Routledge y Keegan Paul. Londres. 1984. p. 138.
- ²¹ Power, K. *Cultura, pobreza y megápolis*. Fundación Marcelino Botín. Santander: 2009. p. 77
- ²² KnowledgeWorks. *2020 Forecast: Creating the Future of Learning*. www.futureofed.org: 2008.
- ²³ Prince, K. Lefkowitz, L. y Woempner, C. *Crafting Policy for Emerging Educational Futures*. Knowledge Works Foundation: 2009. <http://www.futureofed.org/pdf/taking-action/PolicyBrief4>.
- ²⁴ Miyamoto, K y Chevalier, A. *Education and Health in Improving Health and Social Cohesion through Education*. OCDE. París: 2010. p. 147.
- ²⁵ Douterlunge, M. *A Reflection on Benchmarks in Education and Training in a Period of Economic Crisis*. Informe del seminario EUNIC. Limassol. Mayo/junio de 2010.
- ²⁶ Young-Eisendrath, P. *The Resilient Spirit*. De Capo Press. Nueva York: 1996. p. 192.
- ²⁷ *Reinvesting in Arts Education*. President's Committee on the Arts and the Humanities. Washington, DC: mayo de 2011, p. 22.
- ²⁸ ibid p. vi.
- ²⁹ Schiff, S. *Saint-Exupéry- A Biography*. Pimlico. Londres: 1996. p. 584.
- ³⁰ de Barros, M. *Biografia do Orvalho*. Poesia complete. Leya. São Paulo: 2010. Traducción extraída de <http://www.divertinajes.com/nueva/modules/notices/notice.php?idnotice=627>.
- ³¹ Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2011. ONU. Nueva York. Julio de 2011. p. 17.
- ³² Ibid. p. 26.
- ³³ Bruckner, P. *Perpetual Euphoria – on the duty to be happy*. Princeton University Press. EE.UU.: 2010. p. 224.

A group of children lying on their backs on grass, wearing white t-shirts with a logo. The image is overlaid with a green tint. A white box with a drop shadow is positioned in the upper right quadrant, containing the text 'Portugal'.

Portugal



La Educación Emocional y Social en Portugal: Perspectivas y Posibilidades

Luisa Faria

Resumen

Este capítulo comienza presentando una visión de la educación emocional y social en Portugal destacando las transformaciones que ha experimentado su sistema educativo. Estas modificaciones han ido acompañadas de los cambios sociales y políticos que el país ha vivido en los últimos años, sobre todo desde la revolución de abril de 1974; esta revolución no sólo logró el restablecimiento de la democracia y el pluralismo en la sociedad, sino que también trajo consigo una profunda alteración en los roles tradicionales de la mujer, la familia y la escuela.

En Portugal se ha desarrollado un enfoque de *educación personal y social*, incorporándolo a las áreas de *educación cívica, moral y afectiva*, tal y como se define en la Ley de Educación 1986 (ley que establece el marco general del sistema educativo portugués actual). La Ley de Educación insistía en la necesidad de conseguir un desarrollo integrado y armonioso de los estudiantes en múltiples aspectos más allá de lo puramente cognitivo, e instaba a incluir el *área general de educación personal y social* en el sistema educativo portugués.

En este contexto se presentan dos ejemplos específicos de escuelas: una escuela de primaria –la *Escola da Ponte (Escuela del Puente)*– y una escuela para jóvenes cuyas necesidades no han sido cubiertas por el sistema educativo normal –la *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos)*. Ambas escuelas son conocidas por sus enfoques holísticos e integrales en el desarrollo de los estudiantes y por su interés en impartir una educación personal y social.

A continuación, dentro del marco conceptual de la educación emocional y social, se presenta un programa de intervención para niños elaborado como parte de un proyecto de investigación universitaria.

Para finalizar, y a modo de resumen, se subraya que tanto la *educación personal y social* como la *emocional y social* parten de la creencia de que la personalidad humana es plástica y puede ser modificada positivamente a través del aprendizaje.

Luisa Faria es profesora asociada de Psicología de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidade do Porto, en Portugal, donde trabaja desde 1986 y en la que actualmente imparte clases de Psicología Diferencial y Psicología de la Educación. Además de haber dirigido un programa de Máster en temas de Psicología, ha encabezado un proyecto de Investigación y Desarrollo (financiado por la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología, el Ministerio de Educación portugués y la Unión Europea) sobre la concepción personal que los alumnos tienen de la competencia y el rendimiento y la eficacia colectiva de las escuelas. Es autora de numerosos libros, capítulos, informes y artículos sobre Motivación, Inteligencia y Evaluación Psicológica publicados en revistas nacionales e internacionales.

«Los cambios, por radicales que sean, jamás pueden eliminar por completo aquello que es permanente.»

António Barreto (2000, p. 39)

Introducción: entre el cambio y la permanencia

Portugal es un país antiguo, «uno de los estados-nación más antiguos del mundo», pero con una democracia joven que no vio la luz hasta el 25 de abril de 1974 (Barreto, 2000). Es un país lleno de contradicciones, que maquillan su riqueza y alimentan sus esperanzas de desarrollo y renovación.

Es un país relativamente pequeño (redondeando los 10 millones de habitantes) y pobre pero hasta hace solo 37 años era el último imperio transcontinental. Y es que, a pesar de haber cambiado más que ningún otro país en Europa en las últimas cuatro décadas, se dan en él enormes desigualdades entre ricos y pobres. Es el país que más ha cambiado en el mundo occidental, pero continúa profundamente dividido entre tradición y modernidad (Barreto, 2000).

Hoy en día, Portugal cuenta con una sociedad abierta que alberga una gran inestabilidad (Barreto, 1995) tras haber atravesado numerosos periodos de cambio. Estos cambios han afectado a la sociedad portuguesa en su conjunto, y han modificado creencias, comportamientos, costumbres y, en definitiva, todos sus logros. Portugal rompió con 48 años de dictadura autoritaria y conservadora para abrazar la democracia, el cambio, el pluralismo y el intercambio de ideas y perspectivas diferentes. Esta conjunción ha sido la chispa que ha provocado una explosión de diversidad étnica y religiosa y de prácticas y costumbres, expectativas y aspiraciones, que demandan nuevos modos de ser, de vivir y de comportarse.

Aquel país rural y tradicional de población joven, con una alta tasa de emigración, una economía proteccionista y vínculos y redes de generosidad y solidaridad comunitaria, de iglesia y familia, rápidamente dio paso a una población terciaria y envejecida. Ha pasado a tener el mismo nivel que otros países europeos en cuanto a inmigración, ha abierto sus puertas a la empresa privada y a la economía de mercado y se ha convertido en un estado de bienestar que protege a la infancia, a los desempleados, a los enfermos y a los ancianos de una forma general, universal y normalizada (Barreto, 2000). La cuestión fundamental a la que ahora nos enfrentamos es saber si el balance final tras estos cambios es positivo y si han permitido mantener lo mejor de nosotros mismos.

Mi intención es, pues, la de reflexionar sobre nuestro logro más prometedor, es decir, la constante tentativa de educar y desarrollar ciudadanos conscientes, libres, responsables e independientes, capaces de comprometerse y de mantener sus compromisos, de participar activamente en la vida social y de identificarse con la nación que integran respetando e intercambiando sus puntos de vista con los demás.

Cambios sociales y políticos en Portugal *La educación y el papel de la mujer en la familia y en la sociedad*

La educación de la población joven de Portugal alcanzó su punto más alto tras la revolución de abril de 1974. Casi se consiguió erradicar el analfabetismo entre los jóvenes adultos y en 2001 el analfabetismo entre la población en general descendió hasta tasas inferiores al 9% (Tabla 1).

La enseñanza obligatoria, que tenía una duración de 9 años, aumentó a 12 en 2009; en virtud de la Ley 85/2009 de 27 de agosto de 2009, se considera en edad escolar a niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Asimismo, la asisten-

Table 1. Evolución del analfabetismo en Portugal

Año	Situación	Variación
1900	73%	
1911	69%	-4%
1920	65%	-4%
1930	60%	-5%
1940	52%	-8%
1950	42%	-10%
1960	33%	-9%
1970	26%	-7%
1981	21%	-5%
1991	11%	-10%
2001	9%	-2%

Fuente: <http://projectoio.net/archives/tag/estadisticas>

cia se ha incrementado de forma exponencial en todos los niveles educativos: en la educación secundaria pública (cursos 10º, 11º y 12º, equivalentes a 16, 17 y 18 años¹), la escolarización aumentó de 14.000 alumnos a principios de la década de 1960 hasta 350.000 en 2008. Sin embargo, fue en los centros de preescolar y de educación superior donde se registró un mayor aumento: de los 6.000 niños matriculados en preescolar a principios de la década de 1960 se pasó a 266.000 en 2008, con un incremento de la duración media de asistencia de menos de 1 año en 1988 a la actual media de 2,5. Al mismo tiempo, se dispararon las cifras en educación superior: el número de estudiantes matriculados entre 1978 y 2009 aumentó en 290.000. La inversión del gobierno en educación se triplicó entre 1978 y 2008, pasando del 1,4% al 4,4% del PIB. Entre 1997 y 2003, la financiación estatal dedicada al sector de la educación supuso al menos el 5% del PIB (Valente Rosa y Chitas, 2010).

La expansión de la educación registrada durante las últimas décadas entre la población portuguesa se ha visto especialmente reforzada por la participación de las mujeres. Desde finales de la década de 1970, hay más chicas que chicos en educación secundaria (10º, 11º y 12º cursos, equivalentes a 16, 17 y 18 años). La proporción de alumnas en este

nivel educativo alcanzó su máximo porcentaje durante el curso escolar 1991/1992 (56,1%) y fue de 52,7% en el curso 2007/2008. En la primera década del siglo XXI, se registró una mayoría femenina en los estudios de enseñanza superior, con 53,4 mujeres por cada 100 alumnos matriculados durante el curso 2008/2009. Esta misma tendencia se ha observado también en el rendimiento académico: la proporción de titulados superiores por cada 100 estudiantes es favorable a las mujeres, que representaban un 67,1% del total de los titulados al principio de la década. El 59,6% de los titulados del curso académico 2008/2009 fueron mujeres. Además del incremento que se produjo en la educación de la población en concreto, de las mujeres, a partir de la década de 1960 fuimos testigos de su inclusión progresiva y total en el mercado de trabajo. La tasa de participación laboral femenina aumentó desde el 15% en la década de 1960 hasta el 56% en 2009, con una mayoría de mujeres empleadas en la Administración Pública, en particular en las áreas de salud y educación (Valente Rosa y Chitas, 2010). Además, la participación de las mujeres portuguesas en el mercado laboral es una de las más altas de la Unión Europea. En 2008, la tasa de actividad de las mujeres residentes en Portugal se veía sólo levemente superada por las tasas registradas en Suecia, Dinamarca, los Países Bajos y Finlandia.

Por lo tanto, Portugal es uno de los países europeos con la tasa más alta de hogares con doble fuente de ingresos. Esto repercute claramente en el estatus social y legal de la mujer y en la organización de la vida familiar, el cuidado y educación de niños y adolescentes y el apoyo y cuidado de los mayores. Las familias, y la sociedad en general, tienen que adaptarse al nuevo rol de la mujer.

No obstante, a pesar de que la familia es el primer entorno en el que el niño comienza a desarrollarse como ser social, las familias

El papel de la escuela y de la enseñanza formal adquiere una importancia cada vez mayor en la educación y desarrollo general de niños y jóvenes, puesto que la familia deja de ser la fuente principal de socialización

modernas tienen que recurrir a instituciones y centros especializados para su cuidado y educación. Esto nos hace reflexionar sobre el análisis de las ventajas y desventajas de tener que confiar a «extraños» la educación del niño durante sus primeros años de vida. Esta circunstancia se hace ineludible dados los compromisos profesionales de la madre y la aparición, fuera del ámbito familiar, de redes sociales o de apoyo que emergen como resultado de las transformaciones sociales y de los nuevos roles sociales y profesionales que se atribuyen a la mujer.

El papel de la escuela y de la enseñanza formal adquiere una importancia cada vez mayor en la educación y desarrollo general de niños y jóvenes, puesto que la familia deja de ser la fuente principal de socialización: hoy en día se demanda a las escuelas que compartan con las familias la tarea de educar y socializar a niños y jóvenes.

El papel de la escuela en la educación infantil y juvenil

A pesar del especial énfasis que las escuelas ponen en la adquisición de habilidades cognitivas, la atención se ha ido desviando últimamente hacia el fomento de los aspectos sociales, emocionales, interpersonales y morales del desarrollo de los estudiantes. Es más, los objetivos de la escuela no permanecen intactos a lo largo de los años de escolarización. Los primeros años de enseñanza se centran en el desarrollo general de los alumnos, atendiendo a los diversos aspectos del

desarrollo psicológico: cognitivo, social, emocional, moral y creativo. En los cursos que se corresponden con la preadolescencia y adolescencia, los objetivos están más centrados en las habilidades y desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se incrementa así la organización formal de estructuras de docencia-aprendizaje, es decir: varias asignaturas, diferentes profesores con criterios de evaluación distintos, notas numéricas o cuantitativas en lugar de evaluaciones cualitativas, y estructuras y actividades de aprendizaje competitivas en lugar de cooperativas u orientadas al dominio de la materia.

El aumento en el número de años que los niños y jóvenes pasan en la escuela hace de ella un contexto social especialmente importante para su desarrollo. La constante evolución técnica y científica por un lado que tiene lugar en nuestras sociedades, ha convertido en necesarias las tareas de enseñar, formar y enseñar a aprender. Por otro lado, a raíz de los cambios en los roles sociales y profesionales de la mujer portuguesa, se asigna a la escuela un papel cada vez más activo, compartido con las familias, en el cuidado y educación de los niños. No obstante, además de la colaboración con las familias en este ámbito, la escuela es parte integrante de la comunidad y de la sociedad, y no puede distanciarse de otras organizaciones del entorno, en particular, de las autoridades municipales y de algunas asociaciones cívicas. La relación entre la escuela y la familia tiende a ser compleja: los profesores suelen culpar al entorno familiar

Las diversas transformaciones sociales y políticas acaecidas en Portugal en las últimas décadas han puesto de relieve la importancia de fomentar el desarrollo no cognitivo en la educación formal

del fracaso escolar y de los problemas de comportamiento de los alumnos y a su vez, los padres se quejan de la escuela y responsabilizan a los profesores del fracaso y mal comportamiento de sus hijos. Por tanto, es fundamental establecer estrategias que fomenten la participación de los padres y estrechen las relaciones entre escuela y familia.

La transformación de la educación en Portugal

Las diversas transformaciones sociales y políticas acaecidas en Portugal en las últimas décadas han puesto de relieve la importancia de fomentar el desarrollo no cognitivo en la educación formal. De hecho, los cambios en el rol de las mujeres en la sociedad y en la familia, las variaciones en el papel y la influencia que desempeñan las familias en la educación y socialización de niños y jóvenes, así como el aumento del consumo de drogas, la violencia, la delincuencia juvenil y los embarazos adolescentes han demostrado que los planes de estudios escolares han quedado obsoletos para preparar a los jóvenes para enfrentarse a los nuevos retos y roles que tendrán que afrontar. De este modo, la necesidad de una reforma urgente es evidente.

En Portugal, la revolución de 1974 puso fin a un régimen autoritario basado en una organización social y política embebida de burocracia y catolicismo (Campos y Menezes, 1996). Tras este evento histórico, el papel desempeñado por las escuelas sufrió una notable metamorfosis, con el fin de

preparar a los jóvenes para los nuevos retos de la democracia.

Con el régimen anterior, la educación se basaba en la tradición y el amor a Dios, al país y a la familia. Asimismo, establecía una separación estereotipada de roles en función del sexo, destacando el papel típico de la mujer como ama de casa, en tanto que los hombres asumían el papel de cabeza de familia. La enseñanza obligatoria era breve (con una duración de 4 años hasta 1964 y de 6 después de dicha fecha) y se caracterizaba por unas altas tasas de fracaso escolar y absentismo. La formación de los profesores era escasa, en particular los de educación primaria, y utilizaban libros de texto obligatorios impuestos desde la administración central y basados en los valores del régimen (Stoer, 1986).

La influencia del crecimiento económico a principios de la década de 1970 consiguió que el régimen iniciara un proceso de apertura. Se introdujeron varios cambios en el sistema educativo: la enseñanza obligatoria se amplió de 6 a 8 años, se incluyó la educación preescolar, se reformaron los sistemas político y universitario haciéndolos accesibles a todas las clases sociales y, por último, se llevó a cabo una reforma en la formación del profesorado. No obstante, muchos de estos cambios no llegaron a implantarse y se mantuvo un sistema de gestión académica no participativo y no democrático.

Los periodos de agitación que siguieron a la revolución de 1974 fueron importantes para el establecimiento de la democracia y el pluralismo. Tuvieron, además, una gran influencia en la gestión democrática de las escuelas, en la renovación de los planes de estudios de distintas asignaturas y nuevos libros de texto y en el surgimiento de organizaciones estudiantiles y sindicatos de profesores.

La nueva constitución democrática trajo consigo nuevos objetivos educativos, entre los cuales se incluía el *fomento del desarrollo personal y social y el refuerzo de la cohesión social y la identidad nacional colectiva*. A fin de cumplir dichos objetivos, se introdujeron nuevas iniciativas y disciplinas en los planes de estudios. Estas incluían la divulgación de conceptos relativos a la democracia a través de varias asignaturas durante los 6 primeros años de escolarización; la creación de áreas de estudio extraescolares (por ejemplo, la educación cívica) dirigidas al desarrollo de proyectos comunitarios y a la asunción de funciones públicas antes de ir a la universidad; y la creación de una asignatura llamada «Introducción a la Política» en la enseñanza secundaria (Campos y Menezes, 1996). Sin embargo, estas medidas fueron suspendidas tras un breve periodo de aplicación de tan solo dos años (de 1974 a 1976) por varias causas: la falta de continuidad e integración, la escasa formación de los profesores y la poca adaptación a los niveles de desarrollo de los alumnos, así como acusaciones de adoctrinamiento.

La década de 1980 estuvo marcada por la normalización de la vida democrática, que alcanzó su punto álgido con la entrada de Portugal en la Comunidad Europea en 1986. Estos años presenciaron (Grácio, 1981):

- la eliminación de todos los valores relacionados con el régimen anterior en los planes de estudios;
- la valoración del papel pedagógico y social del profesorado;

- el establecimiento de una forma de gobernanza democrática en las escuelas;
- la concesión gradual de mayor autonomía a escuelas y profesores;
- la creciente importancia de los lazos de unión entre las escuelas y la comunidad circundante;
- la completa democratización de la enseñanza, abierta a todos los grupos sociales.

En estos años también vieron la luz varios estudios y proyectos de investigación en áreas tales como la socialización política, la psicología evolutiva y educativa. Las conclusiones generales de estos estudios nos ofrecen una imagen negativa de la juventud portuguesa (Campos y Menezes, 1996; Menezes y Campos, 2000) destacando:

- la falta de participación en la vida política;
- su apoyo al sistema democrático, pero con escepticismo respecto a sus resultados;
- los valores centrados en la búsqueda de una gratificación inmediata en lugar de progresiva o en lugar de la búsqueda de objetivos a medio o largo plazo;
- la falta de actitudes cooperativas y participativas entre los jóvenes;
- la escasa inversión de las escuelas en el desarrollo personal y social de los estudiantes, y la permanencia de planes de estudio, métodos de enseñanza, prácticas y organizaciones que sobrevaloran el desarrollo cognitivo.

Con la publicación, en octubre de 1986, de la *Ley de Educación* que definiría el sistema educativo portugués actual, se establecieron principios como la democratización de la enseñanza y el hecho de que el Estado no pudiera determinar ni organizar el sistema educativo basándose en ningún tipo de orientación religiosa, ideológica, filosófica o política (Campos y Menezes, 1998). Otros principios claves eran el reconocimiento del derecho a la educación y a la cultura o a la igualdad de oportunidades en lo que con-

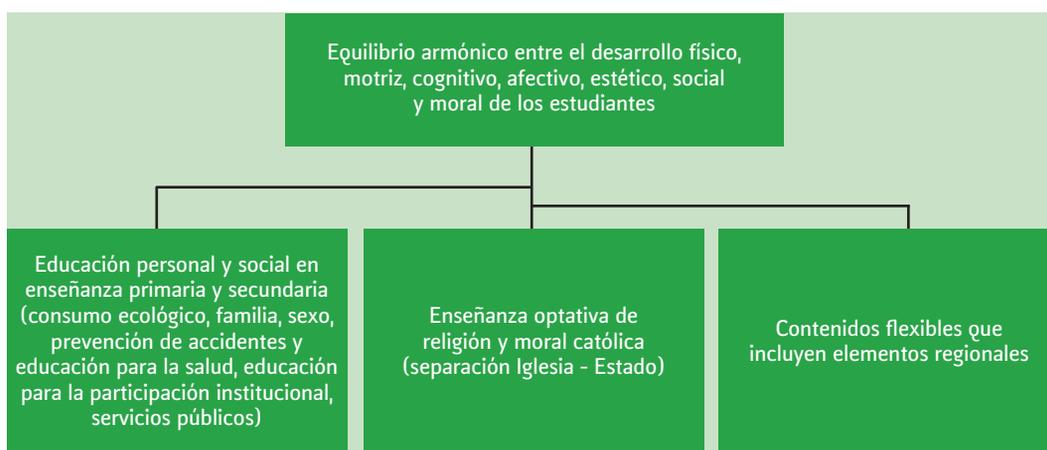


Figura 1. Organización curricular en lo concerniente a la Educación Personal y Social en la *Ley de Educación (1986)*

Table 2. El sistema educativo portugués

Ciclos	Número de años	Cursos	Edades
Escolarización obligatoria (9 años)			
1°	4	1° - 4°	6-10
2°	2	5° - 6°	11-12
3°	3	7°, 8° y 9°	13-15
Secundaria	3	10°, 11° y 12°	16-18
Educación Superior	3 - 6	Universidad y Escuelas Politécnicas	>18

cierte al éxito educativo, así como a la libertad de aprender y de enseñar (Medina Carreira, 1996). El artículo 47 de la *Ley de Educación*, que aborda el desarrollo curricular, se centra en el fomento integrado y armonioso del desarrollo del estudiante en varios ámbitos, más allá de lo meramente cognitivo, e incluye un *área de educación personal y social*, tal y como se muestra en la Figura 1. Para cumplir dicho objetivo, las escuelas deben funcionar como instituciones democráticas e incluir una educación personal y social en sus planes de estudios.

El sistema de enseñanza actual incluye 9 años de escolarización obligatoria, con tres ciclos y un plan de estudios universal. A los 9 años de escolarización obligatoria se les suman 3 de educación secundaria, divididos en tres áreas principales: general, tecnológica y

formación profesional. Todos los estudiantes que hayan completado la educación secundaria pueden pasar a la superior (Tabla 2).

El establecimiento del *área de educación personal y social* suscitó varios debates sobre la mejor manera de ponerla en práctica, generando discusiones en torno al formato, contenidos, objetivos y metodologías (Menezes, 1993). En 1989, el Ministerio de Educación propuso cuatro formas para implementarlo (Campos y Menezes, 1996, 1998):

- su divulgación en los planes de estudios;
- una asignatura no lectiva para el desarrollo de proyectos (llamada *Área de Proyectos*, para el desarrollo e implementación de actividades prácticas) de 110 horas anuales;
- formación específica de 1 hora semanal (*Desarrollo Personal y Social*), como alter-

La introducción de la Educación Personal y Social no entró en vigor a nivel nacional hasta 1991

nativa a la Formación Moral y Católica (acordada con la Iglesia Católica);

- actividades extraescolares.

El *Área de Proyectos* incluía un programa de educación para la ciudadanía nacional durante los cursos 7º, 8º y 9º (13, 14 y 15 años). El programa de educación para la ciudadanía nacional engloba áreas como: la defensa de los derechos, deberes y libertades fundamentales, la organización del estado democrático y la participación en la vida democrática. Los profesores recibieron formación para impartir estas materias y desarrollar el trabajo con los estudiantes en materia de educación personal y social, es decir, para ayudar a los estudiantes a participar en la escuela como institución democrática definiendo y debatiendo la organización de la clase, reflexionando conjuntamente sobre las normas del centro y organizando elecciones para elegir a los representantes del consejo de estudiantes.

El desarrollo de proyectos era una parte importante del *Área de Proyectos*, que se definía como “un proyecto para el desarrollo e implementación de actividades prácticas, centrado en proyectos de la vida real, para dar a los estudiantes la oportunidad de asumir roles relevantes” (Campos y Menezes, 1998, p. 111). Se diseñó el proyecto de modo que los estudiantes lo llevaran a cabo a lo largo del curso, todo un reto para la organización tradicional de las escuelas y de los planes de estudios. Específicamente, en todas las escuelas, cada clase tenía que diseñar un proyecto que los estudiantes desarrollarían durante el curso con el apoyo y ayuda de sus profesores. Una de las metas era mejorar la autonomía de

los estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje (Campos y Menezes, 1996). El *Área de Proyectos* era interdisciplinar y tenía como objetivos el desarrollo de una visión integral del conocimiento y el fomento del trabajo en equipo y de la construcción de conocimientos relacionados con el mundo y los problemas reales (sociales, económicos, tecnológicos, científicos, ecológicos, artísticos y culturales) desde una perspectiva global. A través de este proceso, la escuela abriría sus puertas a la sociedad y a la gente, de forma más pluralista, democrática e inclusiva.

La introducción de la *Educación Personal y Social* a nivel nacional no entró en vigor hasta 1991. Se llevaron a cabo programas piloto en 19 centros, junto con el de educación para la ciudadanía nacional, que también se implantó en dichos centros. Los profesores eran conscientes de las dificultades que entrañaba aplicar los objetivos de la educación personal y social a todas las asignaturas, ya que el plan de estudios se centraba principalmente en aspectos cognitivos. No obstante, los profesores involucrados en la enseñanza de esta nueva asignatura acogieron de buen grado el reto de desarrollar proyectos innovadores diferentes en cada escuela y en cada curso (Campos y Menezes, 1996).

Una evaluación sobre la *Educación Personal y Social* llevada a cabo en 1992 por el Instituto de Innovación Educativa reveló que profesores, estudiantes y padres habían recibido con agrado la reforma de los planes de estudios, observando una influencia positiva de esta nueva asignatura en las relaciones profesor-estudiante y en el desarrollo general de los estudiantes (Campos y Menezes, 1996).

La evaluación del programa de educación para la ciudadanía nacional, llevada a cabo por el Instituto de Innovación Educativa en 1993 con profesores y miembros de las juntas directivas escolares, reflejó unanimidad en la importancia otorgada al programa, en concreto respecto al fomento de la participación activa de los estudiantes en la sociedad.

El programa recibió críticas por los problemas que encontraban los profesores al incluirlo en las diferentes asignaturas del plan de estudios, por las dificultades para acceder a materiales del curso (por ejemplo, vídeos, películas y libros) y por el hecho de que los profesores no estaban recibiendo la formación necesaria que les capacitara para tratar temas polémicos. De hecho, las experiencias resultantes de la implementación del programa en las escuelas fueron muy variadas. Muchas de ellas adoptaron un enfoque práctico que solía implicar la participación de toda la comunidad escolar en el debate y la modificación de las normas y reglas del centro –basadas en los derechos y obligaciones de todos en una escuela democrática– y que, a continuación, los consejos escolares aprobaban y ponían en práctica (Campos y Menezes, 1996). Entre los proyectos, concebidos de forma local en cada escuela, se incluían:

- análisis y discusión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos;
- debate sobre la organización política de Portugal y la comprensión del papel de los partidos políticos, del parlamento y de las elecciones democráticas;
- fomento de la participación de los estudiantes en la organización democrática de su clase promoviendo y eligiendo a los representantes de los estudiantes en el consejo escolar;
- reflexión acerca de las normas y reglas del centro y asunción de responsabilidad por parte de los estudiantes.

Por ejemplo, en una escuela de Oporto, tras examinar las reglas del centro, estudiantes y profesores coincidieron en que algunas de las normas no eran válidas en una organización democrática, por ejemplo, el privilegio de los profesores a no tener que respetar las colas del comedor o la prohibición a los estudiantes del acceso a determinadas zonas. Una comisión –compuesta por representantes de los profesores, estudiantes, personal no docente y padres de alumnos– revisó las reglas del centro, debatió propuestas nuevas para que la escuela fuese más democrática y las presentó al consejo escolar que las aprobó posteriormente (Campos y Menezes, 1996).

Estas actividades y enfoques prácticos permitieron que los estudiantes participasen de forma activa y responsable en la vida de la escuela y en la sociedad en general. Mejoraron su capacidad para enfrentarse a problemas de la vida diaria e intercambiar pareceres sobre asuntos relacionados con los valores y con la moral.

El futuro de la educación personal y social en Portugal

«El conocimiento no es útil si no nos hace ser mejores.»

Miguel Santos Guerra (2011)

En la década de 1990, el debate sobre la *educación personal y social* se caracterizaba por unas profundas disensiones en torno a sus métodos y objetivos. Algunas discusiones se centraban en la defensa de su transmisión a través del conocimiento y la herencia cultural, relacionándola con una educación moral y de valores como la responsabilidad, la justicia, la bondad y el fomento de la socialización de los estudiantes con métodos como el debate de dilemas, la introducción de modelos de roles que representasen dichos valores y la predicación con el ejemplo. Otros

consideraban la educación personal y social dentro del entorno educativo como un lugar de participación cívica (el modelo ecológico, centrado en el contexto) y fomentando el «actuar», es decir, convertir al estudiante en un agente activo en su desarrollo personal y social y transformar el contexto social en uno en el que el estudiante actúa e interactúa (Menezes, 2007).

De hecho, el desarrollo de la educación personal y social en el sistema educativo pareció ralentizarse durante la década de 1990, con la aprobación de un único programa de *Desarrollo personal y social* para el 3^{er} ciclo (cursos 7^o, 8^o y 9^o, equivalentes a 13, 14 y 15 años) y un programa de desarrollo profesional continuo para los profesores. Esto ha tenido lugar en un contexto de creciente énfasis en las habilidades básicas y en la evaluación del plan de estudios.

Según el *Decreto Ley 6/2001* de 18 de enero, que definía la reorganización curricular de la enseñanza obligatoria, la educación personal y social se mantenía como área de estudios, englobando tres aspectos curriculares para todos los estudiantes: *Educación cívica, Área de proyectos y Periodos de estudio supervisados*. El *Decreto Ley de 2001* parecía, no obstante, orientarse más hacia la Educación para la Ciudadanía (construcción de identidad y desarrollo de conciencia cívica entre los estudiantes) que hacia el Desarrollo Personal y Social, siguiendo «al pie de la letra» lo estipulado en el artículo 47 de la Ley de Educación, analizado con anterioridad (véase la Figura 1) (Menezes, 2007).

Existen libros de texto específicos de Educación cívica que incluyen metas, sugerencias y recursos para organizar actividades. A continuación, se enumeran un par de ejemplos de los objetivos destacados en la unidad sobre relaciones interpersonales (Santos y Silva, 2009):

Ejemplos de objetivos:

- Conocer a tus compañeros de clase
- Fomentar el autoconocimiento
- Conocer a tus profesores
- Entender tus derechos y deberes como estudiante
- Crear empatía en la clase
- Adquirir hábitos de participación democrática e intercambio de ideas
- Acordar normas para el funcionamiento óptimo de la clase y asumir la responsabilidad de atenerse a las normas
- Construir una imagen de ti mismo según tus valores personales
- Adquirir capacidades personales que te permitan comportarte y actuar de forma coherente en situaciones conflictivas
- Ser capaz de enfrentarte a las consecuencias de la falta de comunicación
- Aprender a expresar y respaldar tus opiniones
- Desarrollar habilidades de organización y funcionamiento en grupos
- Aprender las competencias necesarias para ser un activo y buen ciudadano

Ejemplos de actividades:

- Lectura de extractos publicados en revistas de adolescentes y debate en clase (en grupos grandes y pequeños)
- Definición, en grupos grandes y pequeños, de los deberes y derechos de cada individuo en la clase
- Organización y supervisión de las elecciones a delegados de clase
- Debate sobre casos de violencia y agresión en la escuela y en la sociedad, conclusión de motivos y soluciones a estos problemas
- Redacción de una carta a un amigo en apuros, mencionando sus cualidades y puntos fuertes
- Lluvia de ideas sobre «¿Qué es la amistad?»
- Debate de dilemas morales
- Organización de un debate sobre el envejecimiento de la población portuguesa

«[...] las escuelas tienen, de hecho, cierto poder de influencia, pero no pueden cambiarlo todo. [...] no podemos depender exclusivamente de ellas para crear sociedades más democráticas, respetuosas y pluralistas» (Campos y Menezes)

Ejemplos de enfoques utilizados:

- Lluvia de ideas
- Philips 6-6 (se divide a los participantes en grupos de seis para debatir un tema, un caso práctico o un problema en 6 minutos)
- Juego de roles
- Intercambio de roles
- Rotación (se agrupa a los participantes en grupos de 4 o 5 personas para debatir un tema. Cada grupo debate el tema durante 10 minutos y el secretario elegido hace un resumen de las ideas principales. Tras ello, una persona de cada grupo abandona su grupo y se integra en otro, siguiendo el sentido contrario de las agujas del reloj. Sólo el secretario permanece en su grupo, a fin de informar a los recién llegados de las ideas principales debatidas hasta el momento. Cada 10 minutos, un participante de cada grupo rota al grupo siguiente. La actividad finaliza cuando todos los grupos hayan vuelto a su composición original y lleguen a una conclusión final que se presenta al resto).
- Caso práctico
- Debate
- Revista mural (se dedica a un tema en concreto o a varios temas al mismo tiempo. Se publica a modo de mural y contiene textos escritos y elementos gráficos, dibujos, fotos e imágenes)
- Redacción de un prospecto (folleto que normalmente acompaña a un producto resaltando sus principales características)
- Redacción de una biografía
- Entrevista

- Exposición y presentación pública del trabajo creado por los alumnos en clase

En cuanto al futuro de la educación personal y social en el sistema educativo portugués, debe señalarse que, ante todo, «la escuela es una institución social imbricada en un macrosistema de mayor tamaño, por lo que inevitablemente refleja la agenda oculta de la sociedad, es decir, los valores transmitidos por la sociedad en general que, aun no formando parte de los objetivos explícitos del plan de estudios, tienen impacto en las escuelas. Esto significa que las escuelas tienen, de hecho, cierto poder de influencia, pero no pueden cambiarlo todo. Aunque estén implicadas en la defensa de la democracia, la dignidad y la diversidad, no podemos depender exclusivamente de ellas para crear sociedades más democráticas, respetuosas y pluralistas» (Campos y Menezes, p. 112).

El papel desempeñado por los profesores en la educación personal y social

Los factores clave para impartir una educación personal y social de forma efectiva han sido identificados en varios estudios, son los siguientes (Lopes y Salovey, 2004; Menezes y Campos, 2000; Puurula et al., 2001):

- Las intervenciones necesitan tiempo y continuidad. Se ha demostrado que las intervenciones esporádicas, breves y no continuadas no son efectivas y no provocan cambios.

Los profundos cambios políticos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos que estamos experimentando requieren profesores preparados para transformar sus roles. (...) Los estudiantes deben estar preparados para afrontar retos y transformaciones en sus vidas profesionales y como ciudadanos, no sólo en su propio país, sino también en Europa y en todo el mundo (Campos, 2006)

- Las intervenciones deben ser integradoras (no esporádicas ni específicas) y deben estar incluidas en el plan de estudios del centro y/o en actividades extraescolares.
- Las intervenciones deben tener una base teórica y deben adaptarse a la cultura y a la edad o fase de desarrollo del niño o joven. Las intervenciones deben contener experiencias reales y ejemplos concretos. Del mismo modo, deben contemplar estrategias que impliquen la participación en, y el servicio a, la comunidad circundante, diversificando y transformando los contextos en los que la educación personal y social normalmente tiene lugar.
- Las intervenciones deben fomentar la participación de profesores, miembros del consejo, personal no docente y padres, impulsando el establecimiento de asociaciones entre todas las partes implicadas, ya que esta es la única forma de promover el desarrollo de valores éticos entre los estudiantes.
- Las intervenciones deben realizarlas personal capacitado que apoye constantemente dicha intervención.
- Por último, deben estar sujetas a supervisión y evaluación sistemática.

Es necesario preparar a los profesores para que logren superar estos retos. La formación debe incluir una reflexión sobre sus

prácticas docentes, a fin de hacer posible el progreso y la excelencia. Además de proporcionar a los profesores el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar asignaturas específicas, se debería fomentar que desarrollasen sus propias soluciones y materiales. Con este propósito, pueden adaptar las mejores prácticas que otros profesionales han desarrollado en otros países y culturas en el ámbito de la educación personal, social y de valores. En esta tarea, es importante que efectúen una cuidadosa selección de las prácticas más apropiadas para su cultura y que promuevan la investigación educativa. Entre las áreas que más investigación necesitan se encuentran: el plan de estudios y la organización de centros escolares o las actitudes y métodos de los profesores que intentan influir en las concepciones y en el desarrollo de los estudiantes en los ámbitos social, personal y emocional (Menezes y Campos, 2000).

De hecho, profesores de varios países de Europa perciben la dimensión social y afectiva de la educación como un componente central de su trabajo y sus responsabilidades profesionales. Los estudiantes europeos, por su parte, también consideran que el rendimiento de los profesores a este respecto es un factor crucial en el proceso educativo (Puurula et al., 2001).

La capacidad de trabajar en equipo es una característica clave de la escuela del futuro. Los estudiantes trabajarán mejor en un entorno donde no solo haya la disciplina, sino que además las relaciones entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes, sean positivas y constructivas

Por lo tanto, los profundos cambios políticos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos que estamos experimentando requieren profesores preparados para transformar sus roles y para ofrecer habilidades útiles para la vida y para la educación para la ciudadanía. La finalidad que se debe perseguir es que sus alumnos sean capaces de vivir en sociedades multiculturales, inclusivas y tolerantes, estén concienciados de los problemas medioambientales y fomenten la igualdad de género en la familia, la vida social y el lugar de trabajo. Los estudiantes deben estar preparados para afrontar retos y transformaciones en sus vidas profesionales y como ciudadanos, no sólo en su propio país, sino también en Europa y en todo el mundo (Campos, 2006).

Es importante que los profesores dispongan de las habilidades necesarias para enfrentarse a la diversidad étnica, social y cultural en sus clases, fomentar la inclusión y el éxito de todos, crear entornos de estudio seguros y ayudar a sus alumnos en los procesos de aprendizaje. En lugar de dedicarse a la mera transmisión de contenidos, deben trabajar en equipo con otros profesores y profesionales implicados en el proceso de aprendizaje, de forma que el rol del profesor sea menos solitario. Los maestros deben ampliar su entorno laboral más allá del centro escolar y colaborar con los padres y con otros actores implicados en la comunidad,

tales como las autoridades municipales, miembros de asociaciones ciudadanas y empresarios locales.

En resumen, uno de los aspectos más significativos del proceso educativo está relacionado con los sentimientos, creencias, actitudes y emociones de los estudiantes, con su «alfabetización emocional», con las relaciones interpersonales y habilidades sociales, es decir, con los aspectos no cognitivos del desarrollo individual: de hecho, en los periodos de transformación curricular, los profesores deben seguir ocupándose de los aspectos personales, sociales, emocionales y morales del desarrollo de sus estudiantes (Puurula et al., 2001).

La capacidad de trabajar en equipo es una característica clave de la escuela del futuro. Los estudiantes trabajarán mejor en un entorno donde no solo haya disciplina, sino que además las relaciones entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes, sean positivas y constructivas.

Dos escuelas que personifican las buenas prácticas en el desarrollo personal y social
En este trabajo hemos buscado ejemplos específicos en Portugal que se caracterizasen por su calidad en el área del desarrollo personal y social. En esta búsqueda se ha tenido en cuenta que incluyeran aspectos morales y valores como parte del desarrollo de los estu-

El refugio del aula se ha sustituido por espacios educativos compartidos

diantes y tales aspectos se considerasen elementos integrantes del desarrollo académico. El resultado ha sido la selección de dos escuelas que han sabido elaborar con éxito proyectos educativos para niños y adolescentes.

Se comenzará con la presentación del más antiguo de los dos centros, la *Escola da Ponte* (*Escuela del Puente*), una escuela de primaria ubicada en el municipio de Oporto, fundada en 1976, a la que asisten alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años. La *Escola da Ponte*, debido a la importancia de su innovador programa educativo centrado en el estudiante como persona integral, ha sido objeto de numerosos estudios académicos y publicaciones. La escuela ha trabajado además en colaboración con varias universidades.

El segundo centro seleccionado, la *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos* (*Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos*), fue fundado en 2008 y es el único de sus características en todo el país. Forma parte de la red europea de escuelas de “segunda oportunidad”. Estas escuelas se dirigen a jóvenes de más de 15 años que han abandonado sus estudios sin haber finalizado la educación primaria obligatoria. Intentan proporcionar a dichos jóvenes nuevas oportunidades de aprendizaje y carreras profesionales alternativas, (re)insertándolos en la sociedad y modificando positivamente el rumbo de sus vidas.

Caso práctico: Escola da Ponte² *(Escuela del Puente)*

«Educar es como vivir, es necesario tener conciencia de lo inacabado, porque

el tiempo en el que me transformo en lo que soy con los demás [...] es un tiempo de posibilidades y no de determinismo.»

Paulo Freire (1996)

La *Escola da Ponte* se ubica en el municipio de Oporto. Consagrada al Primer Ciclo (de 6 a 10 años), Segundo Ciclo (de 11 a 12 años) y Tercer Ciclo (de 13 a 15 años), con un total de 220 estudiantes, la escuela aplica los siguientes métodos educativos no tradicionales:

- Está organizada sobre la base de un «proyecto de equipo» del que todos los estudiantes y profesores forman parte;
- no hay clases ni tutores;
- los alumnos no se dividen en clases por edad;
- los estudiantes trabajan en equipo, en grupos mixtos (diferente edad, sexo, etc.).

En cada grupo, la gestión del tiempo y del espacio posibilita el trabajo en pequeños grupos, la participación grupal, «el aprendizaje y enseñanza mutuos» y el trabajo individual. El refugio del aula se ha sustituido por *espacios educativos compartidos*. Así, la escuela se ha diseñado con un estilo diáfano de planta libre. Sus prácticas educativas se basan en los siguientes principios:

- promover una serie de actividades efectivas de aprendizaje basadas en una estrategia de derechos humanos (p. ej. organizando actividades de aprendizaje y participación en pequeños grupos);
- garantizar la igualdad de oportunidades en la educación y la autopercepción de todos

Los estudiantes colaboran con los profesores (...) en la gestión de la escuela, la planificación de actividades y supervisión de su propio aprendizaje y evaluación

los alumnos del centro como ciudadanos con derechos y responsabilidades;

- promover la solidaridad activa y la participación responsable en todos los procesos educativos.³

La estructura organizativa de la *Escola da Ponte* se basa en el modelo P3, un modelo arquitectónico escandinavo de la década de 1970, con espacios abiertos y de usos múltiples, que facilita la integración social de los estudiantes y el uso de la escuela por la comunidad. Este modelo requiere una mayor participación estudiantil en cuanto a espacio, tiempo y *modus operandi*. Los estudiantes colaboran con los profesores (que actúan más como asesores pedagógicos que como profesores tradicionales, trabajando codo con codo con los estudiantes como un equipo, en un proyecto educativo común) en la gestión de la escuela, la planificación de actividades y la supervisión de su propio aprendizaje y evaluación. La arquitectura de los edificios del centro posibilita la adopción de una *jornada escolar integrada*, permitiendo el uso de todos los espacios, sin interrupciones en la organización del trabajo diario. Esto se lleva a cabo en el marco conceptual de una escuela abierta donde la clase es un taller en el que los estudiantes adquieren todo tipo de habilidades, técnicas y hábitos y se forman para descubrir el mundo; el concepto se conoce también como escuela *cooperativa (Freinet)* o *laboratorio (Dewey)*. Este modelo proporciona a los alumnos todos los espacios que necesitan para compartir el aprendizaje, los materiales, la comunicación, las presentaciones, etc. a lo largo de la jornada. El concepto de no tener muros libera a estudiantes y pro-

fesores de la rigidez de los espacios tradicionales y ayuda a derribar *otros muros* (Canário, Matos y Trindade et al., 2003). Por último, el objetivo del modelo P3 es favorecer la multiplicidad de formas de aprender, tanto individualmente como de forma grupal, en convivencia con el espíritu de la Escuela Activa, donde se fomenta la comunicación, interacción, debate y acuerdo entre profesores y estudiantes, se comparte el poder y los profesores promueven el aprendizaje, al mismo tiempo que los estudiantes aprenden a ser autónomos.

A fin de proporcionar un entorno de aprendizaje en el que los alumnos sean capaces de incrementar sus conocimientos, las áreas de trabajo están equipadas con numerosos recursos –como libros, enciclopedias, libros de texto, diccionarios, libros de gramática, Internet, vídeos y CD-ROM– para impulsar a los alumnos a utilizar las diferentes fuentes de información. Con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje que facilite la concentración, la atención y la colaboración, se reproduce música de fondo en todas las zonas.

En la *Escola da Ponte*, la división en cursos escolares o ciclos se basa en el concepto de las Áreas Comunes. Existen 3:

- *Iniciación*
- *Consolidación*
- *Profundización*

Para obtener información más detallada, véase la Figura 2.

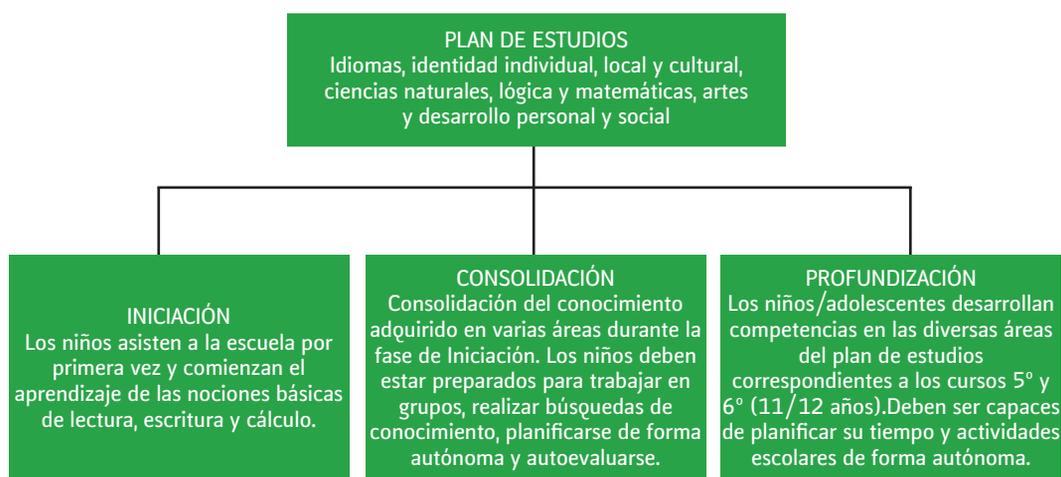


Figura 2. Organización pedagógica del plan de estudios y áreas comunes en la *Escola da Ponte* (Escuela del Puente)

El plan de estudios está compuesto por 6 áreas de estudio:

- Idiomas (portugués, inglés, francés y alemán)
- Identidad individual, local y cultural (historia, geografía y ciencias ambientales)
- Ciencias naturales (física, química)
- Lógica y matemáticas (matemáticas)
- Artes (educación musical, teatro, arte y manualidades, educación tecnológica/plástica y educación física)
- Desarrollo personal y social (formación en habilidades personales, psicología y enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje y con otras necesidades especiales, como los superdotados).

La progresión de los estudiantes tiene lugar a través de las áreas comunes y no de un ciclo o un curso escolar a otro. Esta progresión depende de la valoración que realicen los profesores en los siguientes ámbitos: el grado de responsabilidad del estudiante, la calidad de sus relaciones y disposición a ayudar a los demás, el grado de constancia demostrado y su concentración en las tareas, su autonomía, creatividad, grado de participación, constancia de las intervenciones del estudiante en las

actividades y debates diarios, capacidad de planificación, capacidad de autoevaluación, autodisciplina, capacidad de buscar información de forma autónoma, de resolver problemas con buen juicio, capacidad de concebir y desarrollar proyectos, de analizar problemas/situaciones y sintetizar sus principales aspectos, su capacidad de comunicar claramente ideas y descubrimientos, así como de manejar las nuevas tecnologías.

Todo lo anterior conforma un perfil de competencias que se analiza en cada estudiante para decidir si puede realizar la transición del área de iniciación al de consolidación y del área de consolidación al de profundización.

El perfil ideal de un estudiante que supere el área de profundización implica el logro y dominio de las siguientes competencias:

- observa y ayuda a cumplir las responsabilidades del grupo;
- mantiene una buena relación con sus compañeros y con los adultos, permitiendo a los demás ayudarlo y estando dispuesto a ayudar a los demás de forma espontánea si lo necesitan;



- supera obstáculos y dificultades sin ayuda y contribuye a la mejora de la concentración de sus compañeros;
- toma la iniciativa de forma autónoma, demostrando asertividad en la toma de decisiones;
- es innovador, original y coherente;
- participa activamente en las actividades escolares, es capaz de escuchar, participar, buscar consenso y aportar críticas constructivas;
- establece, desarrolla y cumple los objetivos de su plan individual de aprendizaje;
- corrige sus errores tras analizar su trabajo, buscando soluciones y estrategias para superar las dificultades;
- cumple las reglas de la escuela;
- busca información utilizando diferentes medios y recursos, los recopila de forma crítica y trabaja con ellos de forma constructiva, siendo capaz de comunicar su trabajo eficazmente;
- acepta y hace uso de la diversidad de puntos de vista, trabaja en la resolución y prevención de problemas antes de que ocurran y cuando estos se presentan intenta resolverlos con calma y de forma justa;
- utiliza correctamente la metodología de trabajo del proyecto;
- utiliza procesos complejos de conocimiento y pensamiento y analiza los hechos acaecidos y los resultados de las intervenciones;
- es capaz de comunicarse de forma coherente y con claridad;
- utiliza recursos informáticos y programas de software (Excel, Word, e-mail, búsquedas en Internet y puede presentar información digital).

En cuanto a la gestión de la *vida diaria* de la escuela, se basa en un enfoque colectivo donde las tareas se dividen en varios grupos de responsabilidades definidos según las necesidades del centro.

Se han desarrollado varios enfoques pedagógicos e instrumentos para grupos con

vistas a: promover un fuerte sentido de comunidad en la escuela, fomentar la participación de los estudiantes en la vida escolar y comunitaria, y facilitar el desarrollo social, personal y emocional. En su conjunto, estos enfoques respaldan el trabajo de la escuela a la vez que promueven una independencia responsable y conjunta. Se basan en el uso de la propia voz como instrumento de ciudadanía, con miras a utilizar la educación para formar ciudadanos activos y participativos. A continuación se exponen algunos ejemplos de los enfoques principales:

- **Asamblea escolar:** es la viva expresión de la democracia participativa y refleja la implicación de los estudiantes en los procesos de organización y toma de decisiones. La asamblea es una parte fundamental de la misión de la escuela de transformar a sus estudiantes en ciudadanos activos y participativos. Los estudiantes aprenden a tener buenas relaciones con los demás y a trabajar con ellos. El comité de la asamblea está formado por diez miembros (presidente, vicepresidente, secretarios y miembros del consejo) y se reúne semanalmente con toda la comunidad escolar. Los estudiantes elaboran el orden del día y lo publican en el tablón de anuncios del centro. Se redactan actas de cada sesión. Todo lo que se considere relevante para la vida de la escuela se somete a discusión y debate: presentaciones de proyectos individuales o en grupo, toma de decisiones y resolución de conflictos;
- **Debates:** ofrecen la oportunidad de desarrollar un enfoque crítico, habilidades comunicativas y capacidad de síntesis. Se celebran siempre que se estime oportuno. Los debates ordinarios tienen lugar diariamente de 15:00 a 15:30, bien con toda el área común, o con cada área de trabajo. En estas reuniones tienen lugar discusiones y reflexiones colectivas, la preparación de las actividades de la asamblea, concursos, presentaciones de

- proyectos individuales o en grupo y juegos educativos;
- **Derechos y responsabilidades:** anualmente, en la asamblea de la escuela, los estudiantes deciden qué responsabilidades y derechos consideran esenciales, y preparan una lista que posteriormente se somete a debate. Los derechos y deberes considerados esenciales para las necesidades de la escuela se eligen por mayoría;
 - **La comisión de ayuda:** a un grupo de cuatro estudiantes se le asigna la tarea de resolver los problemas más difíciles que se presenten a la asamblea escolar. La asamblea elige a dos de los estudiantes y los otros dos son elegidos por los profesores;
 - **La caja de los secretos:** en ella los niños y jóvenes pueden dejar mensajes, notas y peticiones de ayuda. La finalidad de la caja es ayudar a los profesores a entender los problemas y necesidades de los estudiantes para ayudarlos a ser personas más felices. Es una forma de ayudar a niños y jóvenes a compartir sus necesidades y emociones con el profesorado de forma segura;
 - **La cajita de los textos inventados:** un lugar donde niños y jóvenes pueden compartir narraciones y relatos escritos por ellos mismos. Los profesores leen las obras y pueden compartirlas públicamente si son importantes o si ilustran algún aspecto que pueda ser relevante para los demás estudiantes.

Extracto de un texto escrito por una alumna de 8 años:

«Caminos de libertad»

Como nuestra escuela pretende ser un lugar para aprender a convertirse en buenos ciudadanos, cada dos semanas leemos un libro que habla sobre este tema. El libro se llama «Cómo convertirse en un buen ciudadano, explicado a los jóvenes y a otras personas», escrito por el poeta portugués José Jorge Letria.

Dice que, todos los días, hacemos cosas relacionadas con ser un buen ciudadano. También dice que un buen ciudadano tiene la capacidad de dejarse guiar por los derechos y responsabilidades de la Constitución portuguesa. La solidaridad es una manera de convertirse en un buen ciudadano. En resumen, ser un buen ciudadano es respetar a los demás.

- **Un poco de mí:** es un espacio y un tiempo en que los estudiantes pueden compartir cosas importantes sobre sí mismos, escribiéndolas en un mural destinado a este propósito o hablando sobre ello en la asamblea escolar. Este enfoque fomenta la expresión, organización y control de pensamientos, emociones y sentimientos positivos y negativos;
- **Sesiones de desarrollo personal, emocional y social:** los estudiantes participan voluntariamente en estas sesiones al inicio del curso escolar. Se dividen en pequeños grupos y organizan, con el orientador pedagógico, sesiones sobre temas como las drogas, la sexualidad, el amor, las citas, la amistad, las relaciones con los compañeros o con los padres, el racismo o la violencia doméstica. En las sesiones se utilizan distintos recursos, por ejemplo medios de comunicación audiovisual, recortes de prensa, etc. Como punto de partida se utilizan dilemas e historias verdaderas o ficticias a partir de los cuales los estudiantes deben considerar y discutir los problemas, debatir posibles resoluciones y sus consecuencias, y encontrar varias soluciones posibles efectivas y adecuadas. Durante el transcurso de las sesiones se desarrolla la capacidad de compartir y confiar y, en algunos casos, las sesiones incluso sirven de apoyo psicológico.

En cuanto a la enseñanza, los orientadores trabajan mano a mano con los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante. La cooperación entre los

La escuela ofrece un plan de estudios que valora tanto el aprendizaje formal como el «informal»

orientadores pedagógicos y el trabajo de los estudiantes en grupos mixtos de diferentes edades es una práctica habitual. El objetivo es hacer que los estudiantes lleven a cabo un trabajo que valore la reflexión y la cooperación, que demuestre la capacidad de síntesis, crítica e investigación y, asimismo, haga especial hincapié en asignaturas que integran el Plan Nacional de Educación Primaria (p. ej., matemáticas, portugués, ciencias naturales). No obstante, este objetivo va más allá y la escuela ofrece más de lo que establece el plan de estudios nacional. Proporciona un plan de estudios que valora tanto el aprendizaje formal como el «informal» (es decir, experiencias de aprendizaje que ocurren de forma espontánea: aprendizaje a través del trabajo en equipo, de la participación en la asamblea escolar, etc.). De esta forma, el plan de estudios es diferente para cada persona, ya que *cada estudiante es autor y actor de su propia trayectoria educativa*.

Dos veces al mes cada estudiante se reúne con su orientador pedagógico (que dirige la trayectoria educativa de sus alumnos y se asegura de que haya una conexión estable entre la familia y la escuela) para planificar lo que desean aprender en las próximas dos semanas (plan bisemanal). Este plan incluye asignaturas comunes para toda la escuela, que se asumen como actividades colectivas (tales como la creación de la asamblea) y asignaturas individuales que se negocian con los orientadores pedagógicos responsables de esa materia o área de habilidades. El *plan bisemanal* es la base para cada plan diario de aprendizaje (*plan de la jornada*), que casi siempre se desarrolla en función de la *inves-*

tigación y exploración, un proceso de aprendizaje por descubrimiento en el que aprender a hacer y aprender a aprender van de la mano. El orientador pedagógico también observa las actitudes y comportamientos de sus alumnos y les ayuda cada día a dominar estrategias de gestión del aprendizaje.

Los padres se involucran de forma activa en el apoyo educativo de los alumnos y en la gestión de la escuela. Siempre que se estime oportuno, la escuela se pone en contacto con los padres a través del orientador pedagógico, que trabaja conjuntamente con sus alumnos, los orienta y elabora una valoración diaria de su aprendizaje en colaboración con los demás orientadores pedagógicos. Existe una Asociación de Madres y Padres de Alumnos que es uno de los interlocutores más importantes de la escuela. Además de las reuniones y actividades organizadas por la asociación, se organizan reuniones mensuales entre los padres y el profesorado, a fin de discutir y tomar decisiones que afectan a la vida escolar.

Esta escuela se basa en los valores de *la solidaridad, el enfoque democrático, la autonomía, la responsabilidad, la libertad y la cooperación*. En resumen, la misión de la escuela es educar para posibilitar la reflexión, la crítica constructiva, el debate y el cambio. La autonomía es un valor que los alumnos adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje. La forma en que la escuela está organizada se inspira en una filosofía inclusiva y cooperativa que se traduce en aspectos muy sencillos: *todos necesitamos aprender, todos podemos aprender de todos y cada uno aprende a ser un buen ciudadano a su manera*.

Además de las reuniones y actividades organizadas por la asociación de madres y padres, se organizan reuniones mensuales entre las madres y padres y el profesorado, a fin de discutir y tomar decisiones que afectan a la vida escolar

Varias universidades y un buen número de estudiantes y titulados universitarios han observado y evaluado el enfoque educativo de la *Escola da Ponte* y han valorado positivamente su forma de organización y funcionamiento. En concreto, los informes de evaluación destacan el énfasis que la escuela pone en el desarrollo holístico de sus alumnos, la estrecha relación entre el aprendizaje y el desarrollo personal (es decir, no solo el desarrollo cognitivo/académico), así como los positivos resultados académicos obtenidos por los estudiantes. Una comisión externa, nombrada por el Ministerio de Educación en 2003⁴ para evaluar la *Escola da Ponte*, elaboró un informe en el que se concluyó que los estudiantes de este centro sobresalían en casi todas las áreas de los exámenes nacionales, particularmente en escritura y comprensión lectora, en lengua portuguesa y en la resolución de problemas matemáticos. En comparación con otros centros de la región, la *Escola da Ponte* tenía menos alumnos de quinto y sexto curso que hubieran suspendido o abandonado los estudios.

En general, las diferentes evaluaciones demuestran que es posible obtener resultados favorables en las capacidades cognitivas, personales, emocionales y sociales siguiendo el enfoque de la *Escola da Ponte*.

Se han realizado aproximadamente 32 tesis de licenciatura, de máster y doctorales en torno a esta escuela, así como numerosos proyectos e informes de prácticas por parte

de universidades de fuera de Portugal. De igual modo, alrededor de 30 libros, escritos tanto en portugués europeo como en portugués de Brasil, y numerosos artículos de un amplio espectro de revistas y publicaciones de gran difusión se han encargado de divulgar el eficaz enfoque de la escuela y su relevancia social para la comunidad local y la sociedad en general.

La *Escola da Ponte* adopta un enfoque implícito hacia la educación emocional y social a través de la rica serie de enfoques educativos que componen su carácter. Asimismo, se propone fomentar enfoques que mejoren el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos tanto social como emocionalmente inteligentes.

Caso práctico: La Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos⁵ (Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos)

«La enseñanza no es sólo una forma de ganarse la vida, sino que es fundamentalmente una forma de contribuir a la vida de los demás.»

Miguel Santos Guerra (2011)

La *Educación de Segunda Oportunidad* fue fruto de la creciente preocupación, que se había hecho patente en la Unión Europea desde 1995, de ofrecer a los jóvenes con experiencias escolares negativas la oportunidad

Las Escuelas de Segunda Oportunidad no pretenden que cada alumno encaje en categorías y procesos predefinidos, sino que crean planes de aprendizaje personalizados que se ajustan a los intereses, capacidades y experiencia de cada estudiante

de asistir a otras escuelas con sistemas de trabajo alternativos. Estas escuelas no pretenden que cada alumno encaje en categorías y procesos predefinidos, sino que crean planes de aprendizaje personalizados que se ajustan a los intereses, capacidades y experiencia de cada estudiante. La fuerza del modelo de segunda oportunidad radica en su flexibilidad y en el hecho de que la educación y la formación ofrecidas se adaptan a las necesidades de su población objetivo. La *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos* surgió por la iniciativa conjunta de varios profesores y otros profesionales de la educación que, en 2005, fundaron la *Associação para a Educação de Segunda Oportunidade* (Asociación para la Educación de Segunda Oportunidad). El objetivo de esta asociación era abrir una escuela de segunda oportunidad en Matosinhos, en el distrito de Oporto, Portugal, que formaría parte de la *European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools* (Asociación Europea de Ciudades, Instituciones y Escuelas de Segunda Oportunidad, *E2C Europe*). Durante aproximadamente cuatro años, la Asociación cimentó las condiciones requeridas para abrir la escuela y fomentar el concepto entre los diversos actores del ámbito educativo. La asociación proyectó también diversas actividades educativas de segunda oportunidad con jóvenes, que incluían intercambios internacionales para jóvenes estudiantes como parte del programa *Arts and Dreams*⁶. Estas actividades proporcionaron un espacio para poner a prueba algunos de los enfoques y metodologías que iban a utili-

zarse en el nuevo centro. La escuela se abrió por fin el 1 de septiembre de 2008 con el respaldo colectivo de la *Associação para a Educação de Segunda Oportunidade*, la *Câmara Municipal de Matosinhos* (Consejo Municipal de Matosinhos) y la *Direcção Regional de Educação do Norte* (Oficina Regional de Educación del Norte).

La Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos enfatiza su creencia de que todo el mundo tiene derecho a una segunda oportunidad para descubrir que dispone de las capacidades, sueños y aspiraciones de encontrar su lugar en el mundo y tener derecho a un futuro. No es solo una escuela; es un proyecto social y cultural que intenta intervenir a varios niveles en las vidas de los jóvenes. Los aspectos claves de la escuela son los siguientes:

- Muchas otras organizaciones se implican activamente en la escuela, por ejemplo, el *Instituto de Emprego e Formação Profissional* (Instituto para el Empleo y la Formación Profesional), las escuelas locales, los Centros de Nuevas Oportunidades (que son unidades responsables de cubrir las necesidades formativas de los menores de 18 años que no hayan completado la enseñanza obligatoria), las parroquias, los centros de salud, la *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens* (El Sistema para la Protección de Niños y Jóvenes) y distintas asociaciones empresariales. La escuela forma parte de una política más amplia de

regeneración urbana y de ayuda a los jóvenes a integrarse en la sociedad.

- La escuela trabaja en estrecha colaboración con la industria y los negocios locales, persuadiendo a las empresas para incorporar asuntos de responsabilidad social en sus estrategias, fomentando que patrocinen actividades escolares, ofreciendo a los jóvenes oportunidades de formación y prácticas durante su estancia en la escuela de Segunda Oportunidad o incluso ofreciéndoles trabajos una vez han finalizado. También se dirige a asociaciones empresariales y sindicatos con la intención de sensibilizarlos acerca de las futuras necesidades de empleo de estos jóvenes.

De esta forma, la Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos ofrece a jóvenes de entre 15 y 25 años que han abandonado los estudios sin haber obtenido las calificaciones y habilidades básicas una experiencia de formación motivadora, encaminada a la adquisición de habilidades personales, sociales, emocionales y de formación profesional, según las aspiraciones y capacidades de los estudiantes. La formación profesional y la creación de proyectos de vida son primordiales. La educación ofrecida incluye:

- la adquisición de las habilidades básicas (alfabetización, aritmética y habilidades sociales) y formación práctica en el puesto de trabajo. Entre las asignaturas que se imparten en la escuela se incluyen:
 - (I) música, teatro y movimiento (baile, educación física),
 - (II) software y hardware informático,
 - (III) multimedia y diseño web,
 - (IV) artes y tecnologías de la madera, la cerámica y el metal,
 - (V) cocina, hostelería y turismo,
 - (VI) electrónica y
 - (VII) construcción de edificios.

- el uso de la enseñanza artística como instrumento de motivación y organización del aprendizaje. Además de las áreas de estudio descritas, los estudiantes pueden compartir sus habilidades y conocimientos con compañeros de fuera de Portugal, a través de visitas a organizaciones asociadas de Europa. Asimismo, los productos creados por los estudiantes en la escuela se venden en la comunidad local, a fin de otorgar relevancia y significado social a su trabajo. La educación artística no solo proporciona un espacio de enseñanza y aprendizaje, sino que también otorga un ambiente favorable para el desarrollo de la confianza y las habilidades relacionadas con los demás, un entorno motivador y una oferta educativa más flexible e informal;
- la enseñanza y la formación se basan en las necesidades e intereses de cada estudiante. Cada alumno desarrolla su *plan de formación individual*, con la ayuda de los orientadores escolares;
- los tutores supervisan minuciosamente el progreso de los estudiantes y asesoran y negocian con cada alumno cualquier necesidad de ajuste o reformulación de su plan de formación.

Todos los jóvenes de la escuela:

- asisten a cursos académicos y de formación profesional reconocidos;
- participan en actividades culturales, deportivas, sanitarias y de seguridad y realizan excursiones;
- participan en intercambios internacionales;
- participan en programas similares en otros países, principalmente organizados por otras escuelas europeas de segunda oportunidad.

Muchos jóvenes están interesados en asistir a la Escuela de Segunda Oportunidad. *¿Qué atrae a estos jóvenes al programa?. ¿Cuál es la diferencia entre ésta y las demás escuelas?.*

(I) La escuela es un espacio social, una organización democrática en la que se tienen en cuenta las opiniones de los jóvenes. Además, cuenta con una estructura relativamente plana y no muy jerarquizada, en la que predominan las relaciones al mismo nivel, se escucha a los estudiantes y participan en las decisiones escolares;

(II) La escuela funciona desde un enfoque motivador que intenta satisfacer las necesidades y motivaciones de los jóvenes de forma constante, fomentando el entusiasmo y proporcionando cada día motivos para asistir al centro a participar en las actividades de formación y vivir de forma más satisfactoria;

(III) El enfoque de la escuela engloba varias teorías y disciplinas diferentes: *el aprendizaje centrado en el estudiante (Carl Rogers)*, *la aceptación incondicional, la disciplina positiva (Jane Nelsen)*, *el no uso del castigo, el reconocimiento de errores, las consecuencias naturales y lógicas, la corrección de errores, la teoría del apego (John Bowlby y Mary Ainsworth)*, *la activación de experiencias emocionales correctivas, el modelado (Bandura)*, *la importancia de la valencia afectiva para moldear la conducta, la zona de desarrollo próximo (Vygotsky)*, *la evaluación, diagnóstico y apoyo en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, la teoría del comportamiento operante, el refuerzo positivo (Skinner)*;

(IV) La escuela brinda un espacio para la comunicación, donde día a día se construyen relaciones basadas en el afecto y la confianza;

(V) El personal de la escuela cuenta con un equipo de profesionales jóvenes y con talento totalmente dedicados al proyecto;

(VI) La escuela está estructurada como un proyecto integral, donde las intervenciones tienen lugar a varios niveles: el nivel individual (cognitivo, social, emocional, de salud); el nivel familiar (identificación y solución de problemas

en el núcleo familiar); el sociocomunitario (integración y participación en la comunidad local) y el nivel laboral (competencias y habilidades formativas adaptadas al mercado laboral). La escuela goza de una buena imagen pública y tiene un impacto positivo en la comunidad;

(VII) En el plan de estudios, tanto la formación artística y profesional, como los intercambios interculturales e internacionales, desempeñan un papel central;

(VIII) Se otorga una gran importancia al desarrollo de las habilidades personales, emocionales y sociales y a la tarea de redirigir las vidas de los estudiantes para alejarlos de la exclusión social;

(IX) El personal de la escuela acepta a los jóvenes de forma incondicional, es decir con sus modos de hablar, de vestirse, su estilo personal, lo que comen y beben y sus cambios de humor;

(X) El personal de la escuela está preparado para asumir riesgos y trabajar en entornos de exploración e inseguridad;

(XI) La escuela valora el talento de los jóvenes, a menudo oculto, intentando descubrirlos y reconocer su potencial.

Algunos datos e información sobre los alumnos y el centro:

(I) Casi 100 jóvenes han asistido a este centro. En la actualidad, la escuela cuenta con aproximadamente 40 alumnos;

(II) Se ha proporcionado ayuda a algunos estudiantes para obtener la nacionalidad portuguesa mediante el Servicio de Extranjería y Fronteras;

(III) Todos los jóvenes se matricularon en programas reconocidos. Aproximadamente 50 jóvenes (50%) consiguieron certificados para cursos equivalentes a los niveles de 6° a 9° curso (3er ciclo de Educación Primaria). Todos los estudiantes recibieron formación profesional y muchos de ellos encontraron empleo. Otros

alumnos fueron dirigidos directamente a otros programas de formación de doble certificación y, en su gran mayoría, volvieron a escuelas «normales» para realizarlos;

(IV) Aproximadamente un 10% de los jóvenes abandonó la formación. No obstante, la escuela mantiene contacto con ellos;

(V) En pocos casos, la asistencia de algunos estudiantes fue escasa e irregular, casi siempre debido a situaciones de vulnerabilidad personal y fragilidad en sus redes de apoyo, así como a una mayor exposición a factores y procesos de exclusión social;

(VI) Se detectaron varios casos de problemas de salud entre el grupo de estudiantes, entre ellos, trastorno antisocial de la personalidad, depresión, esquizofrenia, dificultades de aprendizaje, dislexia y ansiedad general. Se dio parte de todos los casos a instituciones especializadas y fueron tratados de forma individual por los servicios de apoyo y orientación;

(VII) La mayoría de los estudiantes, sin incluir los casos extremos anteriormente mencionados, presentaron una alta tasa de asistencia, aproximadamente del 75% al 80%.

(VIII) La Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos desarrolla iniciativas de colaboración con escuelas normales, en el ámbito del apoyo a la asistencia y al progreso de los alumnos con riesgo de abandono escolar;

(IX) Los jóvenes sienten un alto grado de satisfacción con la oferta de la escuela y desarrollan un fuerte sentimiento de identificación y pertenencia a la misma;

(X) El número de incidentes y crisis se ha reducido progresivamente, desembocando en un entorno escolar normalmente seguro y pacífico;

(XI) Se ha observado un alto grado de satisfacción entre los profesores y otros profesionales de la escuela, asociado a una

fuerte identificación y conexión con el centro;

(XII) La escuela tiene una imagen pública excelente;

(XIII) El proyecto está creciendo y difundiéndose, habiendo surgido incluso la posibilidad de crear nuevos centros. El personal de la escuela ha recibido invitaciones para participar en seminarios, conferencias, entrevistas, escribir artículos y formar parte de otras formas de difusión en las escuelas;

(XIV) El centro ha tenido un notable impacto internacional a nivel de la red de Escuelas Europeas de Segunda Oportunidad (*E2C Europe*), que delegó en la escuela la tarea de organizar su actividad anual principal, el *Youth Event*, ya en el primer año de su afiliación. La escuela participó activamente en la fundación de INFACCT: (*International Network for Awareness, Creative Citizenship and Transformation - Red internacional para la sensibilización, la ciudadanía creativa y la transformación*), con sede en Portugal, y continúa participando en numerosos proyectos internacionales. Esto proporciona a los jóvenes y a sus profesores un amplio abanico de posibilidades de viajar y realizar intercambios culturales.

La escuela funciona con eficacia en el ámbito de su comunidad. En 2009 recibió el premio a la excelencia del Ministerio de Educación portugués por sus prácticas en formación profesional en Portugal. El interés en imitar los logros de la escuela se ha materializado recientemente en la fundación, aún en proceso, de una escuela idéntica en Oporto y la previsión de crear ofertas análogas en otras ciudades portuguesas. Por otro lado, este proyecto ha sido seleccionado como caso de estudio en varias iniciativas nacionales y europeas. Además, ha recibido reconocimientos a nivel europeo, en particular por parte de los miembros de las redes europeas a las que el centro pertenece⁷.

La década de 1990 fue testigo de nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia y la motivación, que ampliaron la concepción tradicional de lo que significa ser inteligente y estar motivado y proporcionaron nuevos datos a los factores de éxito académico y social

La aparición de la educación emocional y social en Portugal

En paralelo al aumento de la investigación académica y universitaria en el área de las dos «nuevas inteligencias» (social y emocional), el interés por la educación personal y social en Portugal sufrió un fuerte impulso. Este se hizo notar, en particular, en el marco del plan de estudios nacional y se intensificó en la década de 1980 con la publicación de la *Ley de Educación* (1986). En Portugal, los proyectos sobre educación emocional y social, al contrario que los que abarcan la educación personal y social, se identifican más claramente con CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional*)⁸ y reflejan los principios de numerosas intervenciones inspiradas en enfoques norteamericanos, basados en programas de aprendizaje emocional y social.

De hecho, al hablar de educación personal y social, más cercana a la enseñanza de valores (al ocuparse principalmente de la transmisión de valores básicos, como la valentía, la bondad, etc.) y de educación afectiva (que aborda principalmente el desarrollo de procesos psicológicos que faciliten la adquisición de competencias para enfrentarse a la vida adulta, como la empatía, la asunción de una perspectiva social, el razonamiento basado en principios morales, etc.) (Campos y Menezes, 1998) o de educación emocional y social, todos compartimos la idea de que la plasticidad de la personalidad humana puede

someterse a un cambio positivo a través del aprendizaje (Mayer y Cobb, 2000).

La década de 1990 fue testigo de nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia y la motivación, que ampliaron la concepción tradicional de lo que significa ser inteligente y estar motivado y proporcionaron nuevos datos a los factores de éxito académico y social. Dichos desarrollos fueron el corolario natural de la evolución, a lo largo de las últimas décadas, del conocimiento en torno al concepto de inteligencia, que ha pasado de los resultados de los tests para determinar el CI al fomento del desarrollo de inteligencias polifacéticas y de capacidades y habilidades específicas. En esta línea, ahora se considera que las capacidades evaluadas por los tests de inteligencia clásicos representa solo una pequeña proporción de las consideradas verdaderamente relevantes para el éxito (Sternberg, 2005). Como tales, los tests de inteligencia convencionales parecen favorecer a un segmento limitado de la población, evaluando capacidades específicas y limitadas. Los tests asumen que los individuos actúan dentro de un entorno más o menos descontextualizado. Sin embargo, en diferentes contextos culturales, las capacidades requeridas y fomentadas son diferentes; desde *lo práctico* y *lo creativo* a *lo emocional*, más allá de lo académico o analítico (Sternberg, 2005).

Análogamente, también ha cambiado el elemento central de la investigación en torno a la *motivación*. Mientras que los primeros psicó-

logos se centraron en la activación del comportamiento (es decir, lo que inicia el comportamiento), los investigadores actuales se muestran más interesados en el tipo de actividades desempeñadas por los individuos. Las primeras investigaciones, surgidas en la década de 1920, se preocupaban fundamentalmente de las acciones observables, mientras que, hoy en día, son las cogniciones y las emociones las que han pasado a un primer plano.

En nuestros días, el concepto de inteligencia heterogénea y polifacética lo comprenden personas no expertas, niños, jóvenes y adultos que perciben numerosos tipos de inteligencia que van más allá de la pura definición cognitivo-racional. De esta forma, tanto los expertos como los no expertos han acogido con entusiasmo estas polifacéticas concepciones de inteligencia, valorando atributos considerados menos tradicionales, como los factores emocionales y sociales. La inteligencia puede concebirse de forma diferente en las distintas culturas (Sternberg, 2004).

Las prácticas educativas varían de una cultura a otra. Estas variaciones pueden observarse en el fomento de diferentes aspectos de la educación de niños y jóvenes que van más allá de las habilidades de naturaleza puramente cognitivo-racional. Así, se aboga por conceptos mucho más amplios de lo que significa ser inteligente, y se engloban cualidades como: las habilidades en las relaciones interpersonales, el respeto por los demás, la capacidad de vivir en familia y en sociedad, la ayuda mutua y la cooperación. Los individuos, por su parte, al observar modelos y situaciones de éxito y fracaso en diferentes aspectos de la vida (especialmente en casa y en la escuela), pueden identificar los modelos de inteligencia que merece la pena emular y, al mismo tiempo, pueden construir teorías implícitas de los factores que llevan al éxito y que afectarán a su futuro rendimiento (Sternberg, 2000).

Ejemplo de un programa de educación emocional y social para niños

Parafraseando a Zimbardo (2004), tenemos que luchar para poner «más psicología en nuestras vidas y más vida en la psicología». En la actualidad, los resultados de largos estudios llevados a cabo en el campo de la psicología y ciencias afines nos permiten sacar conclusiones sobre qué debe fomentarse y cómo actuar correctamente en el ámbito de la educación emocional y social en niños y jóvenes. A través de ejemplos que ilustran claramente la importancia de la investigación psicológica (más específicamente en el campo de la educación) para la mejora del bienestar emocional de niños y adolescentes, se llega a la conclusión de que el trabajo en equipo (que implica compartir material en grupos de aprendizaje donde cada persona contribuye con información relevante) impulsa la capacidad de cada estudiante para escuchar lo que dicen los demás. La atención que se presta a los demás ayuda a obtener buenos resultados (Zimbardo, 2004).

Pero, ¿cómo elegimos el modelo apropiado entre los diferentes modelos de intervención para la difícil tarea de impartir una educación emocional y social?, ¿Cuáles son los ingredientes de una intervención eficaz?, ¿Cómo beneficia a los niños?, ¿Cuánto dura ese beneficio?, ¿Cómo extrapolar tales efectos a otros contextos y situaciones, sin limitarnos a aquellos para los que se diseñó la intervención original?. Estas son algunas de las cuestiones de difícil respuesta que intentaremos exponer presentando un programa de intervención emocional y social elaborado como parte de una tesis doctoral en Portugal. Se ha seleccionado este programa por haber sido evaluado e incluir un grupo experimental y un grupo control y ser los niños la población objeto.

«*Devagar se vai ao longe*» (*Lento pero seguro*). Programa para el Primer Ciclo de Educación Primaria⁹ (6 a 10 años)

Este programa, bautizado con el nombre «*Devagar se vai ao longe – Programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais no 1º ciclo de ensino básico*» (*Lento pero seguro – Programa para el desarrollo de competencias socioemocionales en el primer ciclo de educación primaria – para estudiantes de entre 6 y 10 años*) fue desarrollado por tres investigadoras: Raquel Raimundo y Alexandra Marques Pinto, de la Facultad de Psicología de la *Universidade de Lisboa*, y Luísa Lima del *Instituto Universitário de Lisboa* (Raimundo, Marques Pinto y Lima, 2010).

Se trata de un programa de prevención universal, creado en un entorno escolar con el objetivo de desarrollar habilidades emocionales y sociales en niños (específicamente: eficacia, comprensión, gestión y expresión emocional y social). Su objetivo es fomentar:

- el autoconocimiento y las habilidades de autocontrol para lograr el éxito escolar y en la vida;
- el uso de la sensibilización social y de las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas;
- la manifestación de habilidades de toma de decisiones y comportamiento responsable en contextos personales, escolares y comunitarios.

El programa se implementó durante el curso escolar 2007/2008 y contó con la participación de 318 alumnos de 4º curso (175 chicos y 143 chicas) de 6 escuelas. La edad media era de 9,3 años y los niños eran predominantemente de clase media. El programa se basaba no sólo en la bibliografía en este campo, sino también en entrevistas con profesores y directores de escuelas en relación a las características sociales y de comportamiento de los grupos objetivo, y a la organización y funcionamiento general de las clases y escuelas. De las entrevistas se obtuvo información sobre buenas prácticas en las escuelas en todos estos temas. El programa

Lento pero seguro comprendía un total de 21 sesiones, cada una con una duración de 45 a 60 minutos, que se incorporaron al plan de estudios escolar y fueron impartidas por un psicólogo, en presencia de un profesor. Las técnicas y estrategias utilizadas abarcaban:

- la lectura de historias basadas en hechos reales o ficticios que involucraban asuntos de carácter emocional y social;
- reflexión sobre las historias discutidas en las sesiones;
- lluvia de ideas de las estrategias más eficaces para tratar los problemas emocionales y sociales;
- modelado y juego de roles de las mejores actitudes y comportamientos;
- observaciones (refuerzo del comportamiento positivo);
- juegos pedagógicos;
- trabajo en equipo;
- formación de habilidades diarias a través de la instrucción directa, modelado, juego de roles y refuerzo de actitudes y comportamientos positivos.

De las 16 clases que formaron parte del estudio, 11 incluían al grupo de intervención (N=213 alumnos) y 5, al grupo control (N=105 alumnos). Los grupos control desarrollaron actividades de papiroflexia.

La evaluación de la eficacia del programa se realizó mediante cuestionarios que se repartieron a los alumnos inmediatamente antes de implantar el programa (fase previa) y después (fase posterior), complementados con un seguimiento que se llevaría a cabo pasado algún tiempo. El seguimiento consistió en una evaluación donde se utilizaron los mismos cuestionarios rellenos por los alumnos 6 meses después de la evaluación posterior a la prueba. De la misma manera, los profesores también rellenan cuestionarios antes y después, mientras que los padres únicamente realizaron la fase posterior.

La evaluación del proceso de implantación del programa también fue llevada a cabo por el mismo investigador responsable de su implantación, a través de grabaciones semanales de las sesiones y de una valoración cualitativa *a posteriori* con los profesores.

En general, se observaron beneficios significativos en los grupos de intervención, en particular con respecto a las habilidades emocionales y sociales y la adaptación psicológica. Los grupos control mejoraron muy poco en términos de conciencia emocional y ansiedad, y las relaciones con sus compañeros empeoraron. Los niños cuyas habilidades emocionales y sociales y adaptación psicológica estaban por debajo de la media se beneficiaron en mayor medida de todos los aspectos del programa. En cuanto a efectos diferenciados en función del sexo, los chicos experimentaron una mejora en su autocontrol, reduciéndose asimismo los niveles de agresión. En cuanto al contexto social y económico, el programa tuvo un efecto similar en todos los grupos.

Evaluación de la contribución del programa

Los autores concluyeron que el programa tiene potencial para aplicarse a un grupo de mayor tamaño de alumnos de 4º curso, ya que demostró su efectividad en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales y adaptación psicológica.

Con respecto a mis conclusiones, quisiera destacar la importancia de definir estrictamente las dimensiones emocionales y sociales que constituyen el objetivo de la intervención, de utilizar muestras de población normal, así como las muestras de población en riesgo emocional y social y, sobre todo, de cuestionar el papel de las intervenciones esporádicas, breves y no continuadas. Es necesario adoptar un enfoque más sistemático, involucrando a la familia y a los diversos actores escolares: profesores, miembros del consejo y personal no docente.

Propuestas de intervención: el camino hacia una educación mejor para todos

La cuestión de cómo educar mejor para conseguir una transformación personal y social supone un reto para el que no hay respuestas fáciles. No obstante, los resultados de muchos estudios han demostrado que, junto con el uso de una serie de métodos pedagógicos, es fundamental el desarrollo de entornos de aprendizaje que enfatizen precisamente la conexión entre enseñanza y aprendizaje. Es decir, entornos en los que los alumnos tengan la oportunidad de pensar de forma crítica e independiente y de llegar a sus propias conclusiones, esto es, donde cada alumno reconozca y escuche su propia voz (Tisdell, 1993).

Por tanto, las estrategias docentes deben incluir actividades de búsqueda de información y resolución de problemas y deben diversificar los enfoques interactivos utilizados en el aula, creando oportunidades de debate entre los alumnos y fomentando el trabajo en equipo y en proyectos.

Los profesores deben intentar utilizar situaciones de aprendizaje que asocien teoría y práctica y que engloben diferentes contextos, principalmente utilizando experiencias que se relacionen directamente con la realidad y con la vida de los alumnos. A fin de alcanzar este objetivo, los contextos y situaciones de aprendizaje deben fomentar la reflexión y la implicación de todos los alumnos en el proceso. Es importante recurrir al manejo de materiales y al uso flexible de libros de texto como fuentes de estímulo del autoaprendizaje y enfoque crítico. (*Associação de Professores de Matemática – APM*, 1998, en Faria, 2004; Tisdell, 1993). Asimismo, la evaluación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores debe llevarse a cabo mediante el uso de métodos diferentes a los exámenes tradicionales, basándose más en el aprendizaje continuo para lo que es necesario hacer un seguimiento del rendimiento académico a lo largo del curso (APM, 1998, en Faria, 2004).

Además, todo el material relacionado con los grupos minoritarios que se incluya en el plan de estudios debe analizar y considerar la desigualdad de poder de las minorías. Cuando hablamos de minorías, no podemos evitar incluir a las mujeres, a los individuos que proceden de entornos sociales y económicos desfavorecidos y a otros grupos en riesgo de alienación social y cultural (Tisdell, 1993).

Es también esencial que desarrollemos y hagamos uso de estrategias que fomenten la participación de los padres, a fin de acercar la escuela a la vida familiar. El papel de los profesores es clave, ya que «...al igual que los padres, actúan como intérpretes privilegiados del desarrollo objetivo de niños y adolescentes, transmitiendo creencias y expectativas, fomentando y reforzando comportamientos, evaluando habilidades y ayudando a desarrollar sus percepciones de la competencia, en un sentido más o menos coherente y ajustado» (Faria, 2002, p. 64).

De hecho, aquí adquiere especial relevancia el papel del profesor y sus teorías sobre la competencia, entendidas como sistemas de significados o teorías de sí mismo que llevan a las personas a pensar, sentir y comportarse de forma diferente en las mismas situaciones (Dweck, 1999). Un profesor con una concepción más dinámica o maleable de la competencia (en oposición a una concepción estática), que la ve como algo que puede desarrollarse a través del esfuerzo, en lugar de a través de una cualidad que «reside en nosotros y que no podemos cambiar» (Dweck, 1999, p. 2), necesitará menos estrategias para defender su imagen profesional y perderá menos tiempo buscando explicaciones externas al fracaso de los alumnos. Dicho profesor aprenderá de los reveses e invertirá un mayor esfuerzo en intentar resolver los problemas y desafíos que surjan. En otras palabras, en vista de que las teorías personales de los profesores afectan a su rendimiento diario en la escuela, aquellos

con concepciones más dinámicas harán uso de estrategias y prácticas de interacción con los alumnos que estimularán el desarrollo de sus capacidades generales a través del trabajo duro, el respeto por uno mismo y por los demás.

De hecho, las teorías personales respecto a diversos atributos personales, incluida la competencia, dan forma a la manera en que los individuos se perciben a sí mismos y perciben lo que les rodea en situaciones donde la competencia es relevante (Dweck y Molden, 2005). En consecuencia, estas concepciones integran, influyen, atraen o destacan otros constructos personales, como los objetivos previstos, el concepto de sí mismo, la autoestima, la autoeficacia, etc.; todos ellos significativos en contextos y situaciones de logro (Faria, 2006).

Los dos sistemas de significado, cualitativamente diferentes, representan dos formas de concebir el *yo* –una estática y la otra dinámica– por lo que la concepción estática concibe el *yo* como un grupo de rasgos estáticos, una percepción que alienta al individuo a perseguir objetivos de rendimiento, a fin de proteger su autoestima o su sentimiento de competencia personal. En la concepción dinámica, el individuo percibe el *yo* como una recopilación de características y atributos que pueden desarrollarse a través de sus propias acciones y que le hacen aspirar a conseguir metas de aprendizaje para mantener y estimular el sentimiento de competencia y valor personal (Dweck, 1991, en Faria, 2006).

El mayor reto de todos es cómo convertirse en un profesor dinámico, es decir, «un profesor que cree en el crecimiento de la competencia y el talento, fascinado por el proceso de aprendizaje» (Dweck, 2006, p. 194). Los profesores deben poner el listón alto a todos los estudiantes, no sólo a los más aplicados, y al mismo tiempo crear un ambiente enriquecedor para el aprendizaje, lleno de afecto

Los profesores deben poner el listón alto a todos los estudiantes, no sólo a los más aplicados, y al mismo tiempo crear un ambiente enriquecedor para el aprendizaje, lleno de afecto y preocupación genuina, con la creencia de que todos pueden mejorar (Dweck, 2006)

y preocupación genuina, con la creencia de que todos pueden mejorar (Dweck, 2006). Además de los *desafíos* y el *amor*, es importante *trabajar duro* y con *energía* con los estudiantes, enseñándoles a amar el aprendizaje y a pensar y aprender por sí mismos. Pero, sobre todo, los profesores dinámicos hacen uso de la docencia para crecer y seguir aprendiendo conjuntamente con los estudiantes (Dweck, 2006). Por tanto, todo el mundo puede evolucionar a lo largo de un camino «de conocimiento y habilidades valoradas acumulados a lo largo del tiempo y aplicados a uno mismo y a los demás... [hacia] una vida de fuertes compromisos y grandes esfuerzos» (Dweck, 1999, p. 155).

Además, en cuanto al modo en que los profesores conciben los factores externos que afectan a los estudiantes, es vital que estén bien informados sobre los factores psicosociales (es decir, el papel del entorno social, económico y cultural de cada alumno, el papel de las creencias que se viven en cada familia y el rol de las diferencias en función del sexo) a través de los cuales el entorno influye en atributos psicológicos relevantes tales como la competencia. Solo así será posible esperar algún grado de intervención positiva por parte del profesor, principalmente mediante el fomento de prácticas y conceptos más dinámicos y flexibles. Por ejemplo, el hecho de que el profesor conozca los resultados de la investigación en torno a las diferencias de género y estatus socioeconómico en atributos psicológicos como la

competencia puede facilitar la adopción de unas estrategias de enseñanza-aprendizaje más apropiadas para estos grupos.

Por último, los profesionales de la educación también deben desafiar sus creencias implícitas, representaciones y teorías respecto a la competencia, analizando cómo afectan a sus acciones diarias (Faria, 1998, 2008; Tisdell, 1993). Tomar conciencia de lo que nos hace actuar de un modo concreto es el primer paso para llevar a cabo los cambios pertinentes.

Únicamente de esta forma, los profesores –y la escuela– serán capaces de ofrecer a todos los alumnos, sin excepción, unas actividades intelectualmente estimulantes y unas experiencias enriquecedoras y cargadas de significado, permitiendo a todos decidir sobre el curso de sus acciones, tanto ahora como en el futuro, de forma progresivamente autónoma, responsable y efectiva.

Notas

- ¹ Los alumnos en Portugal comienzan su escolarización a los 6 años; los niños que cumplan 6 años antes del 15 de septiembre pueden matricularse para comenzar la escuela. Por tanto, para saber la edad correspondiente a cada curso en el sistema educativo portugués, únicamente debe sumársele 6 al curso en cuestión.
- ² Quisiera agradecer la colaboración y la cálida bienvenida que me ofreció el director de la escuela. Asimismo, me gustaría dar las gracias especialmente a la Dra. Ana Moreira, profesora y miembro de la junta escolar de la *Escola da Ponte*, que posibilitó mi visita al centro, me dio acceso a varios documentos y participó en la discusión y elaboración de este texto sobre la escuela.
- ³ Proyecto educativo «*Fazer a Ponte*» (Hacer el puente).
- ⁴ Comisión de evaluación externa del proyecto «Hacer el puente» (2003). *Informe para el Secretario de Estado de Educación*. Coimbra. En <http://www.escoladaponte.com.pt/document/CAEPonte>, consultado el 15 de junio de 2011.
- ⁵ Quisiera agradecer la colaboración y la cálida bienvenida que me ofreció el director de la escuela, el Dr. Luís Mesquita, que me permitió visitar el centro, me dio acceso a varios documentos y participó en la discusión y elaboración de este texto sobre la escuela.
- ⁶ El programa *Arts and Dreams* es un programa de intercambio europeo para profesores y estudiantes del entorno de las artes que promueve y financia visitas a centros asociados en Europa (es decir, España, Reino Unido, Bulgaria, Rumanía, Polonia, Portugal, etc.) para el aprendizaje, enseñanza, ejecución e innovación de su especialidad artística (danza, música, teatro, pintura, etc.).
- ⁷ Nota del editor: el capítulo sobre Singapur incluye también un caso práctico sobre de una escuela de segunda oportunidad en este país.
- ⁸ Nota del editor: para obtener información adicional sobre CASEL, consulte el capítulo sobre los EE.UU. en «Social and Emotional Education, An International Analysis, Volume 1» (publicado por la Fundación Marcelino Botín, 2008).
- ⁹ Quisiera dar las gracias a la Prof. Alexandra Marques Pinto de la Facultad de Psicología, Universidad de Lisboa, por proporcionarme la bibliografía del programa.

Referencias

- Barreto, A. (1995). «Portugal na periferia do centro: mudança social, 1960 a 1995». *Análise Social*, XXX (134), pp. 841-855.
- Barreto, A. (Org.). (2000). *A situação social em Portugal 1960-1999 (vol. II)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Campos, B. P. (2006). «Towards European references for teacher education: Challenges to teacher educators». *Educação. Temas e Problemas*, 2, pp. 105-128.
- Campos, B. y Menezes, I. (1996). «Personal and social education in Portugal». *Journal of Moral Education*, 25(3), pp. 343-357.
- Campos, B. y Menezes, I. (1998). «Affective education in Portugal». En P. Lang, J. Katz y I. Menezes (eds.), *Affective education: A comparative review* (cap. 10, pp. 107-115). Londres: Cassell.
- Canário, R., Matos, F., & Trindade, R. et al. (2003). *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Oporto: Profedições.
- Comissão de Avaliação Externa do Projecto «Fazer a Ponte» (2003). Informe presentado a la Secretaria de Estado para la Educación. Coimbra. Disponible en <http://www.escoladaponte.com.pt/document/CAEPonte>. Consultado el 15 de junio de 2011.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Filadelfia, Pennsylvania: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. Nueva York: Ballantine Books.

- Dweck, C. S. Y Molden, D. (2005). «Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition». En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). Nueva York: The Guilford Press.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência* (p. 511). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian y Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2002). «Competência percebida: desafios e sugestões para lidar com a excelência». *Sobredotação*, 3(2), pp. 55-70.
- Faria, L. (2004). «Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos sexuais». *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), pp. 21-36.
- Faria, L. (2006). «Personal conceptions of intelligence: Definition, differentiation and emergence as an organizer and integrative model of other motivational constructs». *Psicologia*, XX(2), pp. 11-43.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso* (p. 95). Oporto: Livpsic/Legis.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Grácio, S. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, P. N. Y Salovey, P. (2004). «Toward a broader education». En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). Nueva York: Teachers College Press.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). «Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?» *Educational Psychology Review*, 12(2), pp. 163-183.
- Medina Carreira, H. (1996). *As políticas sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Menezes, I. (1993). «A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica». *Inovação*, 6, pp. 309-336.
- Menezes, I. (2007). «Evolução da cidadania em Portugal». En *Actas do Encontro para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Menezes, I y Campos, B. (2000). «Values in education: Definitely “Your feet are always in the water”». En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture, and values* (vol. 4, pp. 205-215). Londres: Falmer Press.
- Puurula, A. et al. (2001). «Teacher and student attitudes to affective education: A European collaborative research project». *Compare*, 31(2), pp. 165-186.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A. y Lima, L. (2010). «Devagar se vai ao longe»: avaliação da eficácia de um programa de competências sócio-emocionais no 1º ciclo do ensino básico. Presentado en el VII Simposio Nacional de Investigación en Psicología. Braga: Escola de Psicologia da Universidade do Minho.

Santos, C. y Silva, C. (2009). *Formação cívica. Um guia prático de aprendizagem*. Oporto: Edições ASA.

Santos Guerra, M. (2011). «Entrevista com Miguel Santos Guerra: a vida do professor é apaixonante». *A Página da Educação*, 192, pp. 8-17.

Sternberg, R. J. (2000). «Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: Why intelligence test validity is in the eye of the beholder». *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, pp. 159-167.

Sternberg, R. J. (2004). «Culture and intelligence». *American Psychologist*, 59, pp. 325-338.

Sternberg, R. J. (2005). «Intelligence, competence, and expertise». En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). Nueva York: The Guilford Press.

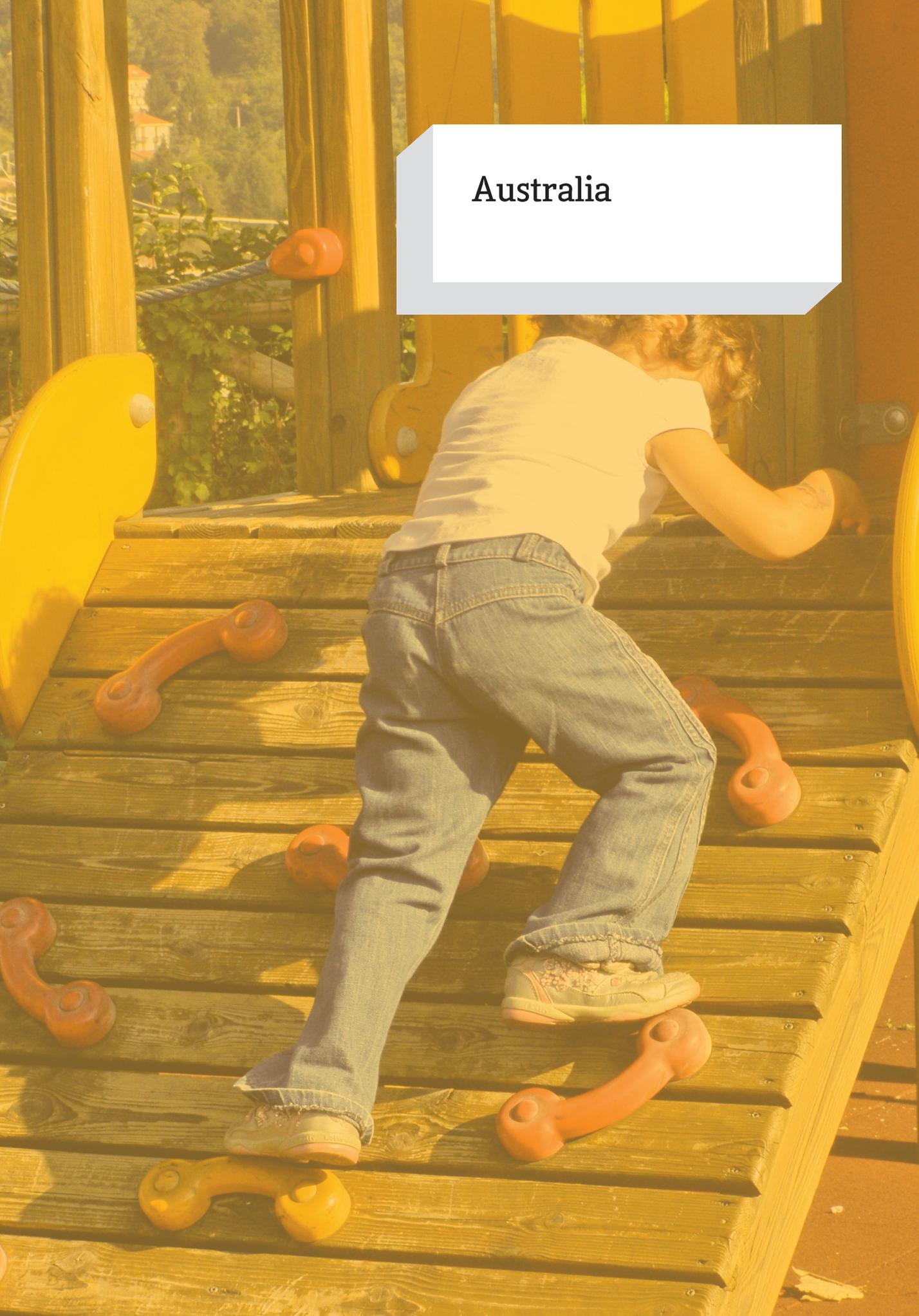
Stoer, S. (1986). *Educação e mudança em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Oporto: Afrontamento.

Tisdell, E. J. (1993). «Feminism and adult learning: Power, pedagogy, and praxis». En S. B. Merriam (ed.), *An update on adult learning theory* (nº 57, pp. 91-103). San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

Valente Rosa, M. J. V. y Chitas, P. (2010). *Portugal: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Zimbardo, P. G. (2004). «Does psychology make a significant difference in our lives?» *American Psychologist*, 59(5), pp. 339-351.

Australia





De la crisis a la confianza: El desarrollo de la educación emocional y social en Australia

Jennifer M. Gidley

Resumen

Este capítulo pretende ofrecer una amplia perspectiva, desde Australia, en torno a los innovadores enfoques educativos que puedan favorecer la educación emocional y social infantil. Comienza con un breve recorrido por la simpatía historia de la educación australiana, sin olvidar mencionar la pasión y el compromiso que los habitantes de este país sienten por la libertad de elección y la diversidad de enfoques educativos. Seguidamente, se expone una visión sobre la crisis de salud mental entre los jóvenes durante la década de 1990. Se cree que esta crisis ha motivado el alto grado de compromiso con la educación emocional y social que muestra actualmente el gobierno australiano. A continuación, el artículo esboza las diversas fases que ha atravesado el desarrollo de la educación emocional y social en Australia, antes de proporcionar una visión general de los varios tipos de enfoques entre los que se incluyen tanto los explícitos, programas de intervención en áreas curriculares, como los implícitos, enfoques de contexto que engloban una intervención integral. Para terminar, se estudian tres casos prácticos: una intervención integral en un sistema educativo (pedagogía Steiner Waldorf), una intervención en un equipo de población (todos los niños australianos de cinco años) y un programa específico (para los que se enfrentan al dolor y la pérdida). El primero es un proyecto para desarrollar un Plan de Estudios Nacional Steiner Waldorf en Australia, que tiene como objetivo la importancia de incluir la educación emocional y social (como parte de su filosofía más general) en el marco del macroproyecto destinado a desarrollar el primer Plan de Estudios Nacional Australiano. El segundo caso lo constituye el Índice Australiano de Desarrollo Temprano (AEDI, Australian Early Development Index), un proyecto destinado a toda la población y elaborado con la finalidad de controlar el bienestar emocional y social de todos los niños australianos de cinco años. En tercer lugar, el programa *Seasons for Growth* (*Estaciones para crecer*) dirigido específicamente a niños y jóvenes que estén sufriendo el dolor de una pérdida.

La **Dra. Jennifer Gidley** es psicóloga, educadora e investigadora de escenarios futuros. Es miembro investigador de la *Global Cities Research Institute* (Instituto de Investigación de Ciudades Globales) de la *RMIT University*, en Melbourne, Australia, y es presidenta de la *World Futures Studies Federation* (Federación Mundial de Estudios de los Futuros). Jennifer ha investigado y publicado extensamente en el área de futuros escenarios educativos, y es autora y coautora de: *The University in Transformation* (2000); *Youth Futures* (2002) y *Futures in Education* (2004), así como de docenas de artículos en revistas científicas y capítulos de libros. Jennifer ha co-diseñado, desarrollado e impartido el componente online del Máster en Previsión Estratégica de la *Swinburne University*, Melbourne (2003-2006). Asimismo, entre 1984 y 1994, fundó una escuela Waldorf pionera en la Australia rural. Vive en Melbourne y trabaja de forma global en las áreas de transformación cultural y educativa.

1. Contexto histórico de la educación emocional y social en Australia

1.1 La educación en Australia: una historia relativamente corta de escolarización formal

En el siglo XIX, las poblaciones rurales de la isla podían considerarse afortunadas si podían contar con una pequeña escuela de un aula en tierra donada por algún granjero local. En la ciudad, si uno no podía permitirse asistir a alguna de las escuelas creadas por las diversas iglesias, acudiría a una institutriz, que era habitualmente la mujer del médico local, del abogado o del magistrado u otro profesional. No existía una enseñanza reglada. La educación solo era accesible para las clases medias acomodadas y altas, que podían permitírselo económicamente. Marion McCreadie (2006)¹

Australia tiene una historia ciertamente particular, en comparación con otros países europeos de habla inglesa, en el desarrollo de la escolarización formal. A continuación, se ofrece un breve resumen histórico con los antecedentes que nos servirán para entender la diversidad educativa actual. A pesar de que la historia de los aborígenes australianos se remonta a 40.000 años o más de antigüedad, al hablar de la historia de la enseñanza formal, hay que recordar que Australia solo existe como nación desde hace poco más de un siglo. Antes de 1901, año en que se convirtió en la Commonwealth de Australia, la gran isla-continente se componía de seis colonias que funcionaban de forma relativamente independiente. Durante el primer siglo de asentamiento europeo en Australia, apenas existía la escolarización formal como ya se ha mencionado, lo que existía era un conglomerado de escuelas religiosas y pequeños colegios rurales aislados en terrenos donados y con escasos recursos. La Iglesia Católica ya era, en estos primeros años, bastante promi-

nente en la provisión de educación y las diez escuelas católicas que existían en Australia en el año 1833² recibían cierta financiación por parte del gobierno, al igual que lo hacían otras escuelas religiosas. En el año 1848 ya existían escuelas públicas y privadas;³ sin embargo, en la década de 1860, «se aprobó una legislación en cada una de las colonias australianas que abolió de forma efectiva la ayuda estatal a las escuelas que no estaban bajo el control del gobierno» (Wilkinson, Caldwell, Selleck, Harris, y Dettman, 2007).

En 1901, las seis colonias independientes conformaron los seis estados y los dos territorios federados de la Commonwealth de Australia.⁴ De 1901 a 1964 la única financiación que recibieron las escuelas privadas provenía de los gobiernos de los estados y los territorios. Hasta muy recientemente, los estados y los territorios han sido también, en gran medida, los responsables del establecimiento y dirección de las escuelas públicas y de la elaboración de políticas y planes de estudios, si bien han contado con un cierto grado de apoyo económico por parte del gobierno de la Commonwealth.⁵ En 1964, el gobierno australiano también comenzó a destinar capital a las escuelas privadas. Esta medida se vio reforzada en 1970 con la introducción de una financiación periódica adicional que, en 1973, se estableció en el 20% del coste de escolarización de un niño en una escuela pública.⁶ Según los últimos datos disponibles (2006): el «81,1% del gasto total en las escuelas australianas procedía de fuentes gubernamentales, en comparación con el promedio de la OCDE, que era del 90,3%. Australia figuraba en el puesto 21 de la lista de los 25 países de la OCDE cuyos datos estaban disponibles».⁷

1.2 Diversidad de la escolarización en Australia

Los australianos siguen muy comprometidos con la libertad de elección en la educación, tal y como lo demuestra el crecimiento gradual

de los sistemas escolares privados (sólo parcialmente financiados) junto al sistema público (totalmente financiado). Asimismo, a lo largo de los últimos veinte años, el sistema privado —que anteriormente estaba compuesto por escuelas católicas y, en menor medida, por otras escuelas religiosas— comenzó a diversificarse. El principio de la década de 1970 fue un momento crucial para estos desarrollos. Coincidiendo con la introducción de la financiación parcial regular del gobierno de la Commonwealth⁸ a las escuelas privadas, se estableció en 1970 el *National Council of Independent Schools* (NCIS, Consejo Nacional de Escuelas Independientes), que cambió significativamente el panorama educativo australiano. Esta organización, ahora rebautizada como *Independent Schools Council of Australia* (ISCA, Consejo de Escuelas Independientes de Australia) ha hecho suyos los valores primordiales de la «independencia, autonomía, multiplicidad de ofertas educativas y diversidad en la escolarización» durante cuarenta años.⁹ En ese periodo, el sector independiente (las escuelas que no formaban parte ni del sistema público ni del católico) ha pasado de disponer de «400 centros y 114.000 estudiantes, el 4% de las matriculaciones totales» a contar con «1.100 centros y más de medio millón de estudiantes... lo que constituye el 16% del total de las matriculaciones» en Australia.¹⁰

En un desarrollo en cierto modo paralelo, la *Australian Bishops Commission for Catholic Education* (Comisión de Obispos Australianos por la Educación Católica) celebró en 1974 una conferencia que sentó las bases de la *National Catholic Education Commission*, NCEC (Comisión Educativa Católica Nacional).¹¹ En esas fechas existían 1.730 escuelas, que constituían un 18% del total de los centros escolares australianos. Un dato de interés es la constancia del número de escuelas católicas durante este periodo. Desde 2010, «hay aproximadamente 1.700 escuelas católicas, con casi 704.000 estudiantes

matriculados, es decir, el 20% de todos los estudiantes australianos escolarizados.»¹²

En resumen, de los datos se desprende que la proporción de estudiantes que asisten a escuelas públicas en Australia ha decaído considerablemente. Desde 1995, el porcentaje ha descendido del 71% al 66% de 2010. Durante este mismo periodo, ha aumentado gradualmente la proporción de estudiantes matriculados en escuelas independientes. Entre 1995 y 2005 «el número de estudiantes matriculados en escuelas independientes ha aumentado en un 46% (135.300 estudiantes) en comparación con las escuelas católicas (11% o 65.200 estudiantes) y con las escuelas públicas (2% o 38.200 estudiantes)».¹³

En relación al número general de centros, la proporción de las escuelas públicas también ha descendido de forma constante durante casi cincuenta años. En 1962, representaban un 79% del total de las escuelas en Australia, mientras que las católicas constituían el 18% y otras escuelas privadas menos del 4%. En el momento de redactar este capítulo, el porcentaje de estudiantes que asisten a los tres sectores escolares australianos se divide del siguiente modo: el 66% asiste a escuelas públicas; el 20%, a escuelas católicas y el 14%, a escuelas independientes.

El significado de esta evolución hacia una mayor diversidad e independencia filosófica se discutirá más adelante en mayor profundidad por su relevancia para la educación emocional y social.

2. ¿Por qué implantar una educación emocional y social en Australia?

A pesar de que la mayoría de los jóvenes australianos progresan adecuadamente, existen áreas donde podrían alcanzarse más beneficios en términos de salud y bienestar, especialmente entre los jóvenes indígenas, los habitantes de áreas rurales y remotas y personas desfavorecidas socioeconómica-

Durante la década de 1990, se publicaron estadísticas oficiales que demostraban que Australia tenía una de las tasas de suicidio masculino juvenil más elevadas del mundo occidental, lo cual provocó una gran conmoción entre los australianos

mente. (Instituto Australiano de Salud y Bienestar Social, 2007, p. x).

Podría decirse que el más potente propulsor de la introducción de la educación emocional y social en Australia fue la noticia, hace un par de décadas, de que había estallado una grave crisis de salud mental entre los jóvenes del país. Desde entonces, la atención que generó la crisis en sí ha ido desplazándose progresivamente hacia el trabajo con factores de protección y prevención. Este desarrollo se describe en los dos apartados siguientes.

2.1 La crisis de salud mental en los jóvenes australianos

Los jóvenes que desarrollan tendencias depresivas, suicidas o estados de fatiga en respuesta a la desesperanza a la que se enfrenta el mundo viven vidas simbólicas. Sus luchas por encontrar significado no son únicamente batallas personales. Están intentando solucionar los problemas de la sociedad y su sufrimiento, muertes y rupturas no sólo son tragedias personales, sino contribuciones a los dilemas espirituales del mundo. (Tacey, 2003, p. 176)

Durante la década de 1990, se publicaron estadísticas oficiales que demostraban que Australia tenía una de las tasas de suicidio masculino juvenil más elevadas del mundo occidental, lo cual provocó una gran conmoción entre los australianos. Las elevadas (y aparentemente crecientes) tasas de suicidio

juvenil afectaban especialmente a jóvenes de sexo masculino de 15 a 24 años. Comenzaron a llevarse a cabo investigaciones exhaustivas y se desarrollaron numerosas intervenciones en los sectores sanitario, educativo y comunitario; desde teléfonos de ayuda hasta el desarrollo profesional de doctores y profesores, sensibilización de la comunidad y programas escolares nacionales. Desde finales de los 90, se han elaborado una serie de informes que proporcionan datos fundamentales acerca del bienestar y la salud mental de los jóvenes australianos, a fin de proporcionar una base firme para desarrollar políticas, intervenciones y programas educativos.

El Instituto Australiano de Salud y Bienestar Social (*Australian Institute of Health and Welfare*, AIHW) ha elaborado una serie de informes estadísticos nacionales sobre los jóvenes de 12 a 24 años (1999, 2003 y 2007). En su informe más reciente, (*Jóvenes australianos: salud y bienestar 2007*), un punto relevante para mis intereses en este capítulo fue el siguiente hallazgo:

Los trastornos mentales fueron la principal causa de enfermedad y lesiones entre los jóvenes australianos con edades comprendidas entre los 15 y 24 años en 2003 (49%). La principal causa, tanto para los chicos como para las chicas, fue la ansiedad y la depresión. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 23)

Según niveles de malestar psicológico medidos mediante la escala de Kessler 10 (K10) –“un cuestionario con 10 puntos en los que se analizan sentimientos tales como el nerviosismo, la desesperanza, el desasosiego, la depresión y la falta de amor propio”– se determinó:

En 2004-2005, los porcentajes de jóvenes de 18 a 24 años que presentaban niveles altos o muy altos de malestar eran del 12% y del 19% respectivamente, es decir, habían incrementado respecto a los porcentajes del 7% y 13% respectivamente que se daban en el año 1997. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 24)

En este contexto general, el informe determina: «La depresión, la ansiedad y los trastornos por consumo de sustancias son las alteraciones mentales más comunes y constituyen el 75% de la carga generada por todos los trastornos mentales» (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 25, citando a Andrews y Wilkinson 2002). Desgraciadamente, no existen estadísticas actuales de la incidencia de estos u otros trastornos psicológicos más específicos. Los datos más recientes datan de 1997 y lo que mostraban, aun siendo preocupante, fue decisivo para progresar hacia un enfoque más positivo en el fomento del bienestar emocional y social en Australia en los últimos años. Según los datos:

En 1997, un porcentaje ligeramente superior a uno de cada cuatro jóvenes de 18 a 24 años (se estima una cifra de 481.600 jóvenes) experimentó trastornos afectivos, de ansiedad o trastornos ligados al consumo de sustancias. Las estadísticas fueron similares para ambos sexos: 27% en los chicos y 26% en chicas. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 26).

Entre otros descubrimientos relevantes interrelacionados se incluían los siguientes:

- En 2004-2005 tuvieron lugar más de 47.000 hospitalizaciones a causa de trastornos mentales. Más de la mitad fueron debidas al consumo de sustancias psicoactivas, a la esquizofrenia y a la depresión.
- Más de 7.000 hospitalizaciones en 2004-2005 fueron debidas a lesiones causadas por agresiones entre jóvenes de 12 a 24 años: una tasa de 203 por 100.000.
- Las lesiones (incluida la intoxicación) siguen siendo la causa principal de muerte entre los jóvenes y representan dos tercios de todas las muertes en 2004. Las autolesiones intencionadas (suicidio) constituyeron el 27%.
- El 25% de los jóvenes en 2004-2005 sufría sobrepeso u obesidad.
- Casi un tercio (31%) de los jóvenes consumía alcohol en cantidades que los ponían en situación de riesgo o de alto riesgo de lesiones a corto plazo ligadas al consumo de alcohol y un 11%, de lesiones a largo plazo.
- Los jóvenes adultos (de 18 a 24 años) representaban el 20% del total de la población encarcelada en 2006 y en 2003-2004 había más de 9.000 casos de jóvenes de entre 12 y 17 años bajo tutela judicial.
- En 2004-2005, uno de cada tres clientes de agencias sociales dedicadas a asistir a personas sin techo (34%) tenían edades comprendidas entre los 12 y los 24 años. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. xi-xii, 32)

En 2008 se publicó el boletín sobre el bienestar de los jóvenes australianos de la *Australian Research Alliance for Children and Youth* (ARACY, Alianza Australiana de Investigación para Niños y Jóvenes).¹⁴ Proporcionaba una descripción exhaustiva de la salud y el bienestar juvenil, de la que se desprendía que Australia iba a la zaga de

Mientras que los posibles factores causales y los potenciales de prevención para el malestar psicológico, autolesiones y violencia entre los jóvenes son complejos de dilucidar y presentan múltiples facetas, el informe ARACY menciona que el contexto escolar puede convertirse potencialmente bien en un factor de riesgo o de protección. Sería precisamente el reconocimiento de la importancia de los factores de protección lo que provocaría un giro positivo de la investigación, política y práctica del bienestar emocional y social en Australia

muchas otras naciones desarrolladas. En relación con su medición global general de la salud de los jóvenes, el informe de ARACY determinó que Australia se encontraba en la posición 13 en un *ranking* de 23 países de la OCDE. Sin embargo, respecto a los jóvenes aborígenes, la posición caía al número 23 de 24 países de la OCDE (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2008, p. 4). En lo que respecta a una medida más sutil del bienestar emocional y social, como el sentimiento de pertenencia, uno de los indicadores mostraba que 9 de cada 100.000 jóvenes «se sentía extraño y fuera de lugar en el centro escolar», en comparación con tan solo 5 de cada 100.000 en Suecia (el mejor resultado internacional). Los aborígenes salieron incluso peor parados, con 17 de 100.000 que se sentían fuera de lugar en la escuela (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2008, p. 9).

Quizás por ello no resulte sorprendente que, al realizar una encuesta en 2010 a los jóvenes australianos acerca de lo que más valoraban, estos situasen las *relaciones familiares* y las *amistades* a la cabeza de la lista. Estos resultados se determinaron en ambos sexos y en todos los grupos de edad. Aproxima-

madamente tres cuartos de los encuestados otorgaban gran valor a las *relaciones familiares* y alrededor del 60% valoraban las *amistades* (Mission Australia, 2010).

Aunque las tasas de suicidio juvenil en Australia se han ido decelerando y estabilizando, el número de jóvenes australianos que «muere por autolesiones intencionadas» sigue siendo uno de los más altos entre los países de la OCDE. El boletín ARACY (2008) concluyó que la «tasa de muerte por autolesión en jóvenes de 15 a 24 años (sin contar a los jóvenes indígenas, cuyas estadísticas se realizan por separado)» es de 10 por cada 100.000. Cabe destacar, desde la perspectiva de este proyecto —financiado por la Fundación Botín, en España— que, según estas estadísticas, España tiene la tasa más baja entre los países de la OCDE (4 por cada 100.000). También existe en este estudio una colaboración proveniente de Finlandia y es de interés resaltar que: «los australianos indígenas presentan una tasa de muertes por autolesión (18 por cada 100.000) que se sitúa en segundo lugar, solo por detrás de Finlandia».

Mientras que los posibles factores causales y los potenciales de prevención para el ma-

lestar psicológico, autolesiones y violencia entre los jóvenes son complejos de dilucidar y presentan múltiples facetas, el informe ARACY menciona que el contexto escolar puede convertirse potencialmente bien en un factor de riesgo o de protección. Sería precisamente el reconocimiento de la importancia de los factores de protección lo que provocaría un giro positivo de la investigación, política y práctica del bienestar emocional y social en Australia.

2.2 El giro positivo hacia el bienestar emocional y social

El principal enfoque (negativo) de investigación en SEWB (*Social and Emotional Wellbeing*, Bienestar Emocional y Social) se centra en los trastornos mentales, la depresión, la ansiedad, la autoestima, etc. El desarrollo de la psicología positiva ha intentado remediarlo poniendo el acento en las fortalezas del individuo y en la mejora de la calidad de vida de la persona, entendiendo su contexto social (p. viii).¹⁵

En 2006, ministros de diversos departamentos del gobierno australiano (encargados de la salud, educación y de servicios comunitarios y para discapacitados) se comprometieron a colaborar de forma interdisciplinaria y transectorial. Desarrollaron y aprobaron lo que se denominó el «área prioritaria de indicadores básicos¹⁶ para el bienestar emocional y social.» El término *bienestar* se ha convertido en la nueva palabra de moda para una concepción de base amplia, más holística, de la salud humana, siguiendo los pasos del cambio en psicología desde los modelos clínicos a enfoques psicológicos positivos. Debido a la naturaleza multidimensional del bienestar emocional y social, se decidió profundizar en la investigación, financiando más trabajo. El *Social Policy Research Centre*, Centro de Investigación de Políticas Sociales (UNSW) fue la institución seleccionada para este encargo

con el objetivo de «conceptualizar e identificar los aspectos más importantes de la salud, desarrollo y bienestar infantil». El exhaustivo informe final se divide en dos partes principales: la conceptualización del bienestar emocional y social y el diseño de indicadores que controlen de forma adecuada su desarrollo.¹⁷

Mientras que el propósito de este gran proyecto de investigación social era centrarse en ambos aspectos, este capítulo se fija primordialmente en el primero de ellos. Los dos componentes indispensables que los autores resaltaron respecto a la conceptualización del bienestar emocional y social fueron: por un lado, la importancia de ligarla a conceptos más amplios de bienestar y, por otro, la necesidad de abordar las preocupaciones que requerían tener en cuenta asuntos sociales más amplios (tales como crear una «buena vida») al llevar a cabo cualquier seguimiento.

Los investigadores y autores del informe, Myra Hamilton y Gerry Redmund, partieron de varios enfoques de la «filosofía y teoría social (propuesta por Martha Nussbaum, Len Doyal y Ian Gough, y Sarah White) para explicar con detalle los componentes claves de lo que Aristóteles denominó la «buena vida»: la búsqueda del bienestar humano» (Hamilton y Redmund, 2010, p. viii). Los investigadores señalan que todas estas teorías son coherentes con los enfoques del «niño integral» y que también apuntan a la «esencia social de la humanidad; el bienestar no es una declaración individual, sino que está sólidamente construido sobre una base social» (p. viii). Asimismo, priorizan tres aspectos importantes: los principios de la positividad, el objetivo de la universalidad y el encontrar formas de incorporar los puntos de vista de niños y jóvenes como parte de su conceptualización (Hamilton y Redmund, 2010, p. x). En la tentativa de aglutinar el trabajo teórico y filosófico considerado, Hamilton y Redmund concluyeron la siguiente conceptualización:

Hamilton y Redmund señalan que, además de las nociones de bienestar (*wellbeing*) más estáticas de los investigadores aplicados, existen también las teorías más dinámicas del llamado «biencambiar» (*well-becoming*), que principalmente provienen de obras más teóricas y filosóficas, en las que el bienestar se considera un proceso relacional siempre cambiante y culturalmente definido. (Hamilton y Redmund, 2010, pp. 23-24)

Mientras que, en los niños más pequeños, las cuestiones sobre competencia y dependencia van acompañadas de ciertos interrogantes como «quién está cualificado para hablar en su nombre» y «hasta qué punto debemos escuchar sus propias opiniones», en niños mayores y jóvenes, los problemas de identidad a través de transiciones importantes pueden plantear la duda de cómo se refleja una situación de bienestar en un entorno en rápida evolución. Tanto para los niños como para los jóvenes, el modelo ecológico de Bronfenbrenner da testimonio de la importancia del niño integral y apoya, hasta cierto punto, la interdependencia de las diversas dimensiones del bienestar... (Hamilton y Redmund, 2010, p. 18).

Respecto al enfoque más aplicado del bienestar emocional y social, cabe señalar — como se ha expuesto con anterioridad— que existe tanto un enfoque «positivo» como uno «negativo». Mientras que los enfoques negativos focalizan su atención en los trastornos mentales, los comportamientos de riesgo y el insuficiente aprovechamiento escolar, los positivos enumeran las características positivas del bienestar emocional y social infantil y ju-

venil incluyendo: «resiliencia, atención, confianza, habilidades sociales, afectos positivos y concepto de sí mismo; es decir, felicidad, autoestima, sentimiento de pertenencia y disfrute escolar» (Hamilton y Redmund, 2010, p. 21). También añaden que, para los jóvenes, se considera que los siguientes factores pueden tener influencia: «compromiso y acción cívica, confianza y tolerancia hacia los demás, competencia social y satisfacción en la vida» (p. 21).

Varios asuntos continúan siendo discutibles en la conceptualización del bienestar emocional y social infantil y juvenil. Notablemente, Hamilton y Redmund señalan que, además de las nociones de bienestar (*well-being*) más estáticas de los investigadores aplicados, existen también las teorías más dinámicas del llamado «biencambiar» (*well-becoming*), que principalmente provienen de obras más teóricas y filosóficas, en las que el bienestar se considera un proceso relacional siempre cambiante y culturalmente definido (Hamilton y Redmund, 2010, pp. 23-24).

Para finalizar, en una maniobra que sitúa la noción de bienestar emocional y social dentro de los ámbitos tanto de la psicología evolutiva como de la educación —entendida como desarrollo— los autores concluyen que:

«los términos bienestar emocional y social y desarrollo emocional y social se utilizan a veces de forma intercambiable» (Hamilton y Redmund, 2010, p. 16).

2.3 Comprensión actual de la educación emocional y social en Australia

Tal y como Christopher Clouder señaló en la introducción del primer informe de esta serie, la educación emocional y social puede ser abordada bien desde la perspectiva de una intervención curricular o bien desde un contexto más amplio que implique al centro escolar al completo e incluso a los padres y a la comunidad en general (Clouder, 2008, p. 37). En lo que concierne al aspecto curricular, el enfoque principal de la conceptualización de la educación emocional y social en Australia ha surgido del proyecto *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), cofundado en 1994 por Daniel Goleman y otros (Goleman, 1997). La base primordial de este enfoque son las habilidades, acentuando principalmente el aprendizaje y la adquisición infantil de varias competencias fundamentales identificadas por profesionales e investigadores de CASEL. Entre estas competencias fundamentales se incluyen: la autoconciencia, la autogestión, la toma responsable de decisiones, las habilidades relacionales y la conciencia social, que, además, han sido adoptadas como componentes esenciales en los dos proyectos educativos puestos en marcha por el gobierno australiano: *MindMatters: Leading Mental Health and Wellbeing* (La importancia de la mente: Liderando el bienestar y la salud mental), que comenzó en el 2000 y se aplica en los institutos australianos de enseñanza secundaria y *KidsMatter: Australian Primary Schools Mental Health Initiative* (La importancia de los niños: Iniciativa para la salud mental en las escuelas australianas de primaria), con una experiencia piloto en 2007 y actualmente en fase de expansión.¹⁸

Es importante, sin embargo, no limitarse a enfoques prescriptivos basados en el plan de estudios del «aprendizaje emocional y social» de CASEL y otros programas que se centran únicamente en el aprendizaje de ciertas habilidades. En el contexto más amplio de la «educación emocional y social», que incluye la endoculturización familiar y comunitaria, el trabajo de la Fundación Botín en Santander, España, puede proporcionar algunos parámetros rectores importantes.¹⁹

El desarrollo de teorías, políticas y prácticas relacionadas con el bienestar emocional y social de los jóvenes australianos parece haber atravesado varias fases. Desde finales de los 90 ha habido una gran discusión en torno a los trastornos mentales y comportamientos de riesgo de los jóvenes. Gran parte de este discurso se proponía generar alarma. Tras ello, el foco de atención se desplazó progresiva y positivamente hacia la identificación de factores tanto de protección como de riesgo, lo cual derivó en el reconocimiento de la necesidad de conceptualizar las directrices de lo que debe ser el bienestar emocional y social. De este giro positivo surgieron programas educativos de gran repercusión, que se implantaron en las escuelas para tratar los problemas de salud mental fomentando, en particular, los factores de protección. Los programas como *MindMatters* emergieron tras reconocer que los problemas eran demasiado complejos y multifacéticos como para tratarlos únicamente con programas específicos, por lo que el énfasis siguió desplazándose hacia conceptualizaciones más holísticas (p. ej. niño integral, escuela integral). Muy recientemente, a lo largo de los últimos dos o tres años, una serie de departamentos del gobierno australiano ha elaborado diversos documentos sobre políticas en las que se resalta la importancia de incorporar el bienestar emocional y social a los sistemas educativos de forma integral y no únicamente como adendas al plan de estudios.

Las nuevas políticas educativas estatales centradas en el bienestar emocional y social incluyen:

- La *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* (Declaración de Melbourne sobre Objetivos Educativos para Jóvenes Australianos, 2008), que fomenta la idea de que los niños y jóvenes deben ser alumnos competentes, individuos creativos y con confianza en sí mismos, y ciudadanos activos e informados. También que los entornos socioeconómicos, étnicos o religiosos de niños y jóvenes no deben ser determinantes en su futura posición en la sociedad.
- El *National Education Agreement*, Acuerdo Educativo Nacional (*Council of Australian Governments*, Consejo de Gobiernos Australianos, 2008), que enfatiza la importancia de la inclusión social de todos los jóvenes australianos.
- *Investing in the Early Years*, Invirtiendo en los primeros años (2009), que prioriza: «un enfoque integral del niño, en sus dimensiones cognitivas, formativas, físicas, sociales, emocionales y culturales y de aprendizaje a lo largo de la vida» (*Council of Australian Governments*, 2009, p. 4). En un movimiento sorprendente e innovador —dado el contexto de una sociedad «orientada a los grandes logros»—, el nuevo marco de los Primeros Años pone «el énfasis en el aprendizaje basado en el juego, ya que el juego es el mejor vehículo para el aprendizaje de los niños pequeños al proporcionar los estímulos más apropiados para el desarrollo del cerebro». Este marco también reconoce la importancia del «desarrollo emocional y social.²⁰»
- El *Australian National Curriculum* (Plan de Estudios Nacional Australiano) es parte de la agenda nacional del gobierno para la reforma escolar iniciada en el 2007. Este nuevo plan de estudios abarca desde el jardín de infancia hasta el curso 12 y su elaboración es responsabilidad de la Aus-

tralian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Autoridad Australiana de Programas de Estudios, Evaluaciones e Informes, ACARA). Se discutirá en mayor profundidad en los casos prácticos.

3. Situación de la educación emocional y social en Australia

Este apartado proporciona una visión de algunas de las iniciativas clave en educación emocional y social que están funcionando en Australia. El primer punto describe iniciativas curriculares básicas e iniciativas escolares integrales desarrolladas e implementadas por el gobierno australiano, que identifican e incluyen de forma explícita teorías y práctica de la educación emocional y social. El resto ofrece una muestra a grandes rasgos de otras iniciativas menos prescriptivas y menos basadas en el plan de estudios, pero que, no obstante, se engloban de forma general en el dominio de la educación emocional y social (incluidas algunas iniciativas familiares y comunitarias).

3.1 Enfoques explícitos de la EES (educación emocional y social): intervenciones curriculares y escolares integrales

Por «enfoques explícitos de la EES» me refiero a los enfoques prescriptivos basados en el plan de estudios del «aprendizaje emocional y social» de CASEL y otros programas que se centran primordialmente en el aprendizaje de ciertas habilidades.

3.1.1 *MindMatters: Leading Mental Health and Wellbeing* (La importancia de la mente: Liderando el bienestar y la salud mental 2000-actualmente)

Como se ha mencionado con anterioridad, el gobierno australiano ha puesto en marcha varias iniciativas educativas en respuesta a los graves problemas de salud mental entre los jóvenes. El más sólidamente establecido y probablemente más conocido es *MindMatters*, financiado por el *Australian Government Department of Health and Ageing* (Departa-

mento Estatal Australiano de Salud y Personas Mayores), que se encuentra en su décimo año de implantación en los centros de educación secundaria del país. *MindMatters* fue desarrollado, con un enfoque de escuela integral, como una estrategia de prevención primaria orientada al fomento y protección del bienestar y de la salud mental de todos los miembros de la comunidad escolar.

MindMatters es un paquete de recursos que promueve un enfoque escolar integral exhaustivo que incluye el desarrollo profesional del profesorado. En toda Australia, más del 80% de las escuelas con alumnos matriculados en educación secundaria han enviado a su personal sus cursos de formación gratuitos. *MindMatters* proporciona recursos del plan de estudios para uso en clase, así como materiales para ayudar a las escuelas a crear un entorno de atención y apoyo y a crear asociaciones productivas con su comunidad, incluyendo a las familias y al sector sanitario. Uno de sus objetivos es mejorar el desarrollo de entornos escolares donde los jóvenes se sientan seguros, valorados, comprometidos y útiles.

Adicionalmente se ofrece ayuda, a las comunidades escolares que lo necesiten, en el diseño de estrategias que habiliten un *continuum* de apoyo para estudiantes con otras necesidades relacionadas con el bienestar y la salud mental.

Entre otros elementos, el paquete incluye módulos sobre el acoso escolar, la prevención de suicidios, la mejora de la resiliencia, el dolor y la pérdida, y la diversidad. En este capítulo, me interesa especialmente resaltar que uno de los objetivos de *MindMatters* es «desarrollar las habilidades emocionales y sociales necesarias para afrontar los retos de la vida». Partiendo de las cinco competencias fundamentales identificadas por CASEL, utiliza un marco estructural ligeramente adaptado a tres «aprendizajes emocionales y sociales»:

- autogestión y autoconciencia;
- conciencia social y habilidades relacionales; y
- toma responsable de decisiones.

También destaca la importancia del «conocimiento espiritual», ilustrativo del «enfoque del estudiante integral» de *MindMatters*.

Desarrollo profesional de *MindMatters*.

Más de 120.000 participantes pertenecientes a escuelas o relacionados con ellas han asistido a los seminarios de desarrollo profesional desde el año 2000. A las sesiones han acudido profesionales del:

- 86,8% de las escuelas públicas a nivel nacional
- 73,3% de las escuelas independientes a nivel nacional
- 88,9% de las escuelas católicas a nivel nacional

MindMatters ha sido exhaustivamente evaluado durante más de diez años desde su introducción en el 2000.²¹ Esta evaluación en múltiples ámbitos a lo largo de varios años demostró que puede ser un poderoso catalizador del cambio positivo en los centros escolares.

3.1.2 *KidsMatter: Australian Primary Schools Mental Health Initiative (La importancia de los niños: Iniciativa para la salud mental en las escuelas australianas de primaria: 2007 a hoy*

Continuando con el éxito alcanzado con *MindMatters* en las escuelas de enseñanza secundaria, el Australian Government Department of Health and Ageing desarrolló una iniciativa paralela para su implantación en las escuelas de primaria de toda Australia. Su segunda gran iniciativa, *KidsMatter*, se proyectó en colaboración con varias otras organizaciones clave: *beyondblue*, la iniciativa nacional contra la depresión, la *Australian Psycho-*

Existe un conjunto de pruebas contundentes que confirman que ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales y sociales, incluida la resiliencia, deriva en una mejor salud mental. Asimismo, si los niños con problemas de salud mental se identifican en una etapa temprana y se les asiste, será menos probable que presenten trastornos al llegar a adultos. (KidsMatter)

logical Society (Sociedad Psicológica Australiana), y *Principals Australia* (Directores Escolares de Australia) con el apoyo de *Australian Rotary Health*. *KidsMatter Primary* empezó como proyecto piloto en 2007-2008 con 101 escuelas participantes a nivel nacional. Aproximadamente otras 300 se involucraron en el programa durante el curso escolar 2010 y actualmente se están organizando asociaciones entre los sistemas escolares de cada estado y región para apoyar su expansión a más escuelas de todo el país. El gobierno australiano se ha comprometido recientemente a destinar 18 millones de dólares para la expansión a otras 1.700 escuelas para el mes de junio de 2014.

La base del desarrollo e implantación de *KidsMatter* está firmemente fundamentada en el análisis presentado anteriormente con respecto a la alta incidencia de problemas de salud mental juvenil en Australia.

«Se estima que uno de cada siete niños de educación primaria tienen algún problema mental, siendo los más comunes la depresión, ansiedad, hiperactividad y agresividad. Existe un conjunto de pruebas contundentes que confirman que ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales y sociales, incluida la

resiliencia, deriva en una mejor salud mental. Asimismo, si los niños con problemas de salud mental se identifican en una etapa temprana y se les asiste, será menos probable que presenten trastornos al llegar a adultos».²²

Es particularmente significativo que uno de los cuatro componentes claves del programa sea la educación emocional y social. Los componentes principales de *KidsMatter* son:

- Componente 1: Una comunidad escolar positiva
- Componente 2: Aprendizaje emocional y social (AES) para los estudiantes
- Componente 3: Educación y apoyo de los padres
- Componente 4: Intervención temprana para estudiantes con problemas de salud mental

Un análisis más detallado del componente 2: el aprendizaje emocional y social demuestra que el programa se inspira principalmente en las cinco competencias centrales identificadas por CASEL:

- Autoconciencia
- Autogestión
- Adopción responsable de decisiones.

- Habilidades relacionales
- Conciencia social

El marco conceptual de CASEL ha sido importado como base del programa.

3.1.3: Aprendizaje emocional y social²³ en las escuelas públicas de Queensland

El Queensland State Government Department of Education and Training (Departamento Gubernamental de Educación y Formación del Estado de Queensland) también ha puesto su punto de mira en el aprendizaje emocional y social. A diferencia de los programas escolares integrales del gobierno federal, *MindMatters* y *KidsMatter*, el gobierno de Queensland no proporciona ningún programa concreto, sino que ofrece en su página web una introducción al aprendizaje emocional y social, de nuevo basado en el enfoque de CASEL. Sin embargo, hace una contribución valiosa adicional al conjunto de recursos australianos proporcionando una guía para el aprendizaje emocional y social. Este documento comprende un listado exhaustivo de los programas disponibles en el mercado en Australia.

Además de *MindMatters* y *KidsMatter*, pueden adquirirse mediante pago muchos otros programas a los que se puede acceder desde la página web del gobierno de Queensland.²⁴

3.2 Enfoques implícitos en los contextos de comunidad, familia y escuela

Por enfoques implícitos de la EES me refiero al ámbito contextual más amplio de la «educación emocional y social», que incluye estilos educativos holísticos y endoculturización familiar y comunitaria.

3.2.1 Prácticas pedagógicas culturales más amplias que facilitan la inclusión de la educación emocional y social en la comunidad

Beyond Blue. National Depression Initiative, Iniciativa nacional contra la depresión: *beyondblue* es una organización nacional, independiente y sin ánimo de lucro que trabaja

con el objetivo de abordar problemas relacionados con la depresión, ansiedad y trastornos por abuso de sustancias en Australia. <http://www.beyondblue.org.au/index.aspx>.

The Inspire Foundation: Se estableció en 1996 en Australia como respuesta directa a las entonces crecientes tasas de suicidio juvenil. Combina la tecnología con el compromiso directo de los jóvenes de ofrecer online innovadores y prácticos programas para prevenir el suicidio y mejorar el bienestar y la salud mental juvenil. Su misión es ayudar a millones de jóvenes a vivir vidas más felices. <http://www.inspire.org.au/about-inspire.html>.

Reach Out, Australia: Es un servicio online que nace con el propósito de inspirar a los jóvenes, para que se autoayuden en etapas difíciles y encuentren formas de aumentar su bienestar y salud mental. Su objetivo es mejorarlo creando habilidades y proporcionando información, apoyo y referentes de forma atractiva para la juventud. Reach Out es un programa dirigido por la Fundación Inspire. <http://au.reachout.com/>.

National Advisory Group on Body Image, Grupo Asesor Nacional sobre la Imagen Física: El Grupo Asesor presta su asistencia en la elaboración de un nuevo Código de Conducta voluntario de la Imagen Física y asesora al gobierno acerca de las preocupaciones que crea en la juventud australiana un aspecto físico negativo y el impacto que este problema provoca tanto en los propios jóvenes, como en sus amigos y en la comunidad. Siete de cada diez alumnas de instituto consideran que el tipo ideal es más delgado que el suyo y solo el 16% de las jóvenes declaran ser felices con su peso. <http://www.deewr.gov.au/Youth/Pages/NationalAdvisoryGroupOnBodyImage.aspx>.

Social Inclusion Board, Junta de Inclusión Social: La *Australian Social Inclusion Board* se fundó en mayo de 2008. Es el principal órgano asesor del gobierno en la búsqueda de estrate-

gias para que prospere la situación de los más desfavorecidos de nuestra comunidad y mejore su inclusión en la sociedad.

<http://www.socialinclusion.gov.au/Partnerships/Board/Pages/default.aspx>.

Parenting Australia: Parenting Australia es una comunidad de apoyo online para mujeres embarazadas y familias con bebés y niños menores de cinco años.
<http://parentingaustralia.com.au/>.

Raising Children Network, Red para el Cuidado Infantil: La página web australiana de padres y madres: Información exhaustiva, práctica y experta sobre la crianza y salud infantil, con actividades para niños de 0 a 15 años. <http://raisingchildren.net.au/>.

3.2.2 Educación emocional y social en los grupos marginales de la sociedad

Indigenous Cultural Festivals and Wellbeing, Bienestar y festivales culturales indígenas²⁵

En reconocimiento a la situación desfavorecida y de alienación que sufre una alta proporción de jóvenes indígenas, muchos de los cuales aspiran a estudiar en la universidad, RMIT University Global Cities Research Institute ha iniciado un proyecto denominado «Globalizing Indigeneity: Indigenous Cultural Festivals and Wellbeing in Australia and the Asia-Pacific» («Globalizando la indigeneidad: bienestar y festivales culturales indígenas en Australia y el área de Asia-Pacífico»), cuyo objetivo es trabajar en los niveles más profundos de empoderamiento, que suelen permanecer invisibles. El proyecto, que recibió una subvención del Australian Research Council (Consejo de Investigación Australiano) en 2008 para asociarse con la Fundación Telstra, examina la relación entre los festivales indígenas australianos y la salud y el bienestar de su comunidad y juventud.

El fundamento del proyecto es que las comunidades indígenas en Australia (y en otros lugares) sufren una situación desfavorecida

extrema. El norte de Australia, y muchos otros lugares de la región, se enfrentan a una bomba de relojería demográfica de jóvenes alienados, autodestructivos y culturalmente desorientados, que toma la forma de ataques violentos en lugares como Wadeye, Palm Island y Port Moresby. Los festivales culturales son uno de los pocos espacios sistemáticamente positivos para las comunidades indígenas en su objetivo de reivindicar una imagen más constructiva de sí mismos intergeneracionalmente y como parte de su lucha por un respeto como cultura diferente en la comunidad nacional en general. Los festivales culturales también proporcionan un insólito enclave para negociar, en territorio indígena, nuevos emplazamientos para estos eventos interculturales, por ejemplo, el Croc Festival, celebrado en numerosos puntos de toda la geografía australiana, el Dreaming Festival, celebrado anualmente en Woodford, Southern Queensland; y el Garma Festival, en North East Anrhem Land.

Como breve ejemplo de caso práctico, el Croc Festival «es un evento análogo al Rock Eisteddfod Challenge, representante del Global Rock Challenge, que involucra a jóvenes de todos los países del mundo en espectáculos de artes escénicas libres de drogas» (Phipps y Slater, 2010). El primer festival Croc, llamado en sus inicios Croc Eisteddfod Festival, se celebró en Weipa, West Cape York, Far North Queensland, en julio de 1998, y participaron 350 estudiantes de diecisiete escuelas de Cape York y Torres Strait (Croc Festival). En 2007, se celebraron siete eventos en todo el país con la participación de 19.000 estudiantes. Se pretendía inspirar y estimular a estudiantes tanto indígenas como no indígenas y a sus comunidades a celebrar la juventud y la cultura y, concretamente, formas indígenas de cultura y diversidad (Phipps y Slater, 2010). Se atribuye a los festivales el logro de aumentar la autoestima y habilidades sociales y de expandir el sentido de identidad y pertenencia entre los jóvenes indíge-

Los festivales culturales son uno de los pocos espacios sistemáticamente positivos para las comunidades indígenas en su objetivo de reivindicar una imagen más constructiva de sí mismos intergeneracionalmente y como parte de su lucha por un respeto como cultura diferente en la comunidad nacional en general

nas, contribuyendo así a su desarrollo emocional y social.

El proyecto RMIT de festivales indígenas supera el fundamento neoliberal de proporcionar un mero acceso a los estudiantes indígenas para aumentar su participación en la economía nacional. Va más allá de resolver problemas de mera justicia social de equidad y participación. Más bien, tiene el potencial de empoderar y, de hecho, transformar a los estudiantes indígenas y a su relación con la *RMIT University* rindiendo homenaje a sus formas concretas de conocimiento, tal y como expresan en sus propios festivales culturales. En el informe completo de este proyecto figura más información sobre cómo funcionan estos festivales como acto de colaboración entre las comunidades aborígenes y la universidad.²⁶

En resumen, el informe concluye que «los festivales son importantes en las comunidades indígenas por su contribución al bienestar, resiliencia y capacitación. Aumentan la autoestima y la confianza cultural individual y comunitaria; desarrollan liderazgo local; iniciativas sociales, económicas y culturales; abren espacios creativos para oportunidades individuales y colectivas; y proporcionan un punto de interés para el gobierno y otros proveedores de servicios para ajustar mejor las necesidades y aspiraciones de la comunidad» (Phipps y Slater, 2010, p. 86).

Refugiados y solicitantes de asilo. Proyecto Esperanza en el sur de Australia

El proyecto *Doing Social Sustainability: the Utopian Imagination of Youth on the Margins* (Buscando la sostenibilidad social: la utópica imaginación de la juventud marginal) pretendía descubrir cómo imaginan los jóvenes marginales el futuro y qué significado tiene para ellos la esperanza. La premisa del proyecto era que la imaginación utópica de los jóvenes marginados podía contribuir al desarrollo de dos temas cruciales para la sostenibilidad social: la esperanza y el futuro. El proyecto inició una investigación en escuelas de educación alternativa en el sur de Australia a finales de 2006 y principios de 2007. Estas escuelas se dirigen a chicos y chicas que puedan estar en situación «de riesgo», sean incapaces de integrarse en la enseñanza convencional y tengan problemas con la violencia, el abuso de sustancias o el sistema de justicia de menores. Los jóvenes, con edades comprendidas entre 14 y 17 años, hablaron en clase con los investigadores que, a su vez, les animaron a realizar dibujos, les entrevistaron y les dieron una cámara para hacer fotografías de gente, lugares y cosas que asociaban con la esperanza y «el futuro». Los resultados de estas entrevistas y actividades constituyeron la base para una exposición en el Migration Museum, en South Australia. La exposición, titulada Esperanza, formó parte del Festival de Arte de Adelaide en 2008. El Instituto de

La importancia de la esperanza en la prevención del suicidio juvenil ha sido bien documentada y es, consecuentemente, una característica clave que debe adoptarse en los enfoques contextuales de la educación emocional y social

Investigación Hawke para Sociedades Sostenibles (*Hawke Research Institute for Sustainable Societies*) asumió el proyecto que se convirtió en proyecto de vinculación 2006-2008, financiado por el *Australian Research Council*.²⁷ La importancia de la esperanza en la prevención del suicidio juvenil ha sido bien documentada y es, consecuentemente, una característica clave que debe adoptarse en los enfoques contextuales de la educación emocional y social.

STREAT. Social Enterprise for Homeless Young People, Empresa social para jóvenes sin hogar, Melbourne

STREAT = juventud en la calle + comida en la calle + cultura en la calle. Impulsada por su preocupación por los 100 millones de jóvenes que viven o trabajan en las calles del mundo, STREAT es una empresa social que proporciona a los jóvenes sin hogar un apoyo en su camino profesional a largo plazo en el sector de la hostelería. Gestiona cafeterías en las calles de Melbourne donde los jóvenes reciben formación. La comida está inspirada en los vendedores ambulantes de todo el mundo. STREAT cree que los grandes y difíciles problemas sociales, como la situación de la juventud sin techo, no son aceptables y trabaja para conseguir una respuesta creativa a gran escala. Su empresa social de servicios hosteleros se dedica a proporcionar apoyo en el camino hacia el empleo a jóvenes que han estado viviendo en la calle o en situación de riesgo de acabar en ella. Combinan el cobijo

del apoyo social con la formación industrial y las oportunidades laborales en sus cafeterías ambulantes. Como empresa social, todas sus actividades comerciales se dedican a la generación de fondos para dedicarlos a áreas con necesidades sociales graves. Han diseñado una forma diferente de hacer negocios: una participación en el mercado innovadora y responsable que resuelve problemas a gran escala a la vez que cubre necesidades de consumo conocidas.

La empresa social STREAT²⁸ se basa en los siguientes cinco valores:

- **Descubre:** creemos en el aprendizaje permanente
- **Crea:** abordamos problemas con imaginación y pasión
- **Alimenta:** nuestras comidas nutren tanto al cliente como a la juventud
- **Conecta:** acercamos ideas, personas y comunidades
- **Sostiene:** aspiramos a la sostenibilidad en todas nuestras actividades

En resumen, este proyecto nos ofrece un muy buen ejemplo de cómo puede estimularse a los jóvenes para que adquieran habilidades emocionales y sociales de las que obviamente carecían, a través de un escenario contextual naturalizado, más que a través del artificio de programas, que tienden a ser inefectivos en estos casos.

Tabla 1. Pedagogías postformales que apoyan cuatro valores pedagógicos centrales

Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía del amor</i> (Estilos educativos que enfatizan el afecto, la contemplación, la empatía, el amor y la veneración)	
Educación integral y holística	Incluye una educación amplia, ecléctica y holística y también enfoques específicos integrales/integradores (Bronson y Gangadean, 2006; Miller, 2000; Stack, 2006).
Educación emocional y social	Existen dos tipos primordiales: enfoques curriculares conceptuales explícitos y relacionales contextuales implícitos (consulte los capítulos de este informe).
Educación espiritual y transformadora	Diversidad en valores espirituales, aconfesionales, y también contemplativos y otros enfoques transformadores del aprendizaje (Glazer, 1994; Hart, 2001a).
Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía de la vida</i> (Estilos educativos que apoyan el cambio de los conceptos <i>estáticos</i> al pensamiento vivo)	
Educación imaginativa	La imaginación es una dimensión importante para dar vida a los conceptos y apoyar así el desarrollo de la vitalidad del pensamiento (Egan, 1997; Nielsen, 2006).
Educación ecológica y sostenibilidad	Enfoques basados en perspectivas ecológicas, sensibilización ambiental, respeto por el entorno natural y sostenibilidad (Jardine, 1998; Orr, 1994).
Educación de futuros y de la previsión	Fomento del pensamiento previsor a largo plazo y visión imaginativa de futuros preferidos, sin limitarse a perpetuar el pasado (Gidley, Bateman y Smith, 2004; Hicks, 2002).
Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía de la sabiduría</i> (Estilos educativos que estimulan la creatividad, la complejidad y la perspectiva múltiple)	
Sabiduría en educación	Existen teorías educativas específicas enfocadas al cultivo de la sabiduría (Hart, 2001b; Sternberg, 2001).
Complejidad en educación	Enfoques educativos que se inspiran y abrazan la ciencia y la filosofía de la complejidad (Davis, 2004; Morin, 2001).
Creatividad en la educación	Superación de la percepción de la creatividad como un «plus» en la educación, y reconocimiento de la creatividad como un cimiento educativo fundamental (Neville, 1989; Sloan, 1992).
Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía de la voz/ del lenguaje</i> (Estimulación de la sensibilidad a los contextos lingüísticos, culturales y paradigmáticos)	
Educación estética y artística	Enfoques que cultivan la sensibilidad estética mediante la exposición y participación en una amplia serie de actividades artísticas (Abbs, 2003; Read, 1943; Rose y Kincheloe, 2003).
Pedagogías postmodernas y postestructuralistas	Integración de las contribuciones de la filosofía continental (especialmente francesa) en la identificación de las políticas de la voz y la marginalidad (Elkind, 1998; Peters, 1998).
Pedagogías críticas, postcoloniales y globales	Profundización en la mejora de la conciencia de las voces políticas dominantes y los derechos de las culturas y subculturas marginales a dejarse oír (Freire, 1970; Giroux, 1992).



Figura 1. Pedagogías postformales y valores pedagógicos básicos del amor, la vida, la sabiduría y la voz

3.2.3 Pedagogías postformales

Como se señaló en el apartado anterior sobre la historia de la educación, los australianos siempre han priorizado la libertad de elección y la diversidad en la educación. Esto ha conllevado al crecimiento de la ya gran proporción de escuelas independientes en Australia, muchas de las cuales funcionan con una filosofía, enfoque u orientación específicos. Además de las iniciativas educativas emocionales y sociales explícitas expuestas anteriormente,

varios enfoques educativos abordan implícitamente la educación emocional y social en un contexto más amplio.

Al hilo de mi investigación sobre la evolución de la conciencia y los enfoques educativos que la apoyan, he identificado una docena o más de enfoques educativos postformales — o *pedagogías postformales*— que, aunque no se centran explícitamente en la educación emocional y social, abogan por una educación

más amplia y holística del niño, tan necesaria en el fragmentado mundo del siglo XXI. Paradójicamente, muchos de estos enfoques alternativos son bastante independientes entre sí y discurren aparentemente aislados de otros similares. Mi interés radica en descubrir hasta dónde se extienden estos distintos enfoques, explorar sus relaciones y reflejarlas.

En investigaciones previas identifiqué las relaciones teóricas entre varios temas que surgían de la evolución del discurso de la conciencia y varios discursos educativos postformales (Gidley, 2007, 2009). De la intersección entre estos dos grupos surgieron cuatro valores pedagógicos: las pedagogías del amor, de la vida, de la sabiduría y de la voz. Aunque los valores pedagógicos centrales y los enfoques educativos postformales suelen solaparse en gran parte e imbricarse, estos últimos se han agrupado en torno al valor pedagógico que parecen apoyar con más ahínco (véase la Tabla 1). Esta agrupación puede considerarse como un tipo de *teorización delicada*²⁹ que debe distinguirse de la *categorización formal* de zonas diferenciadas, como se puede apreciar en el análisis formal (véase también Figura 1).

Puede encontrarse más información sobre estos enfoques en Gidley, 2007a, 2008, 2009). Aunque excede del objetivo de este artículo el discutir estos enfoques en detalle, el primer caso práctico estudiado que aparece a continuación se basa en el enfoque holístico e integral de la educación Waldorf.

4. Caso práctico 1: educación socioemocional integral

4.1 Iniciativa para un plan nacional de estudios Steiner Waldorf en Australia

El plan de estudios australiano reconoce el derecho de cada estudiante al conocimiento, entendimiento y habilidades que proporcionen los fundamentos de un aprendizaje efectivo y permanente y la participación en la comunidad australiana.³⁰ (p. 9)

Como fundamento para el nuevo plan de estudios nacional, existen documentos recientes de políticas estratégicas que enfatizan la importancia del desarrollo integral del niño. Como objetivo educativo principal se ha declarado unívocamente que: «los niños y jóvenes deben convertirse en alumnos competentes, individuos creativos y seguros de sí mismos, y ciudadanos activos e informados».³¹ El plan de estudios nacional posibilita cuatro alternativas:

- Plan de estudios nacional Waldorf
- Plan de estudios nacional Montessori
- Plan de estudios internacional de bachillerato
- Exámenes internacionales de la *University of Cambridge*³²

El resto de este subapartado se centrará en el reciente proceso de desarrollo del Plan de estudios nacional Steiner Waldorf y en concreto, de cómo encuadra la importancia de la educación emocional y social en el marco de las directrices del plan de estudios nacional. Debemos destacar aquí que la información sobre estos enfoques curriculares alternativos no está muy difundida.

4.2 Educación holística para integrar las necesidades emocionales y sociales

Inicialmente desarrollada en Alemania a principios del siglo XX por Rudolf Steiner (1861-1925), existen hoy día alrededor de 1.000 escuelas autónomas, asistemáticas y aconfesionales y unas 1.600 guarderías en todo el mundo. En armonía con otros enfoques holísticos, la pedagogía Steiner Waldorf cultiva e integra las dimensiones cognitivo-intelectuales, fisiológicas, psico-emocionales y ético-espirituales del desarrollo infantil. La alimentación del potencial individual de cada niño se valora, por tanto, en el contexto «íntegro» de la sociedad y en relación a esferas de actividad locales, nacionales y globales cada vez más amplias. Proporciona una educación emocional y social implícita despertando una reverencia natural por la vida,

Algunas de las características del cambiante panorama educativo que se identifican con el enfoque educativo Steiner Waldorf incluyen: la atención a la creatividad, la complejidad, la imaginación y la sensibilización espiritual

sentimientos de respeto y admiración y amor por el aprendizaje (Gidley, 2009; Nielsen, 2004).

En este enfoque está implícita una dimensión emocional y social: los estudiantes *conocen* y entienden el contenido, pero como sus sentimientos han estado en contacto con el proceso de aprendizaje, también les *importa* el fenómeno observado y es más probable que se despierte en ellos una dimensión ética de la experiencia de aprendizaje. Guiada por las perspectivas que Nel Noddings (2003, 2008) enfatiza en sus escritos sobre las pedagogías del afecto y la felicidad, la educación Steiner Waldorf promueve la práctica del “*looping*”, donde idealmente un profesor permanece con la misma clase durante el período central de la infancia (de 7 a 14 años). La relación continua entre el niño y el profesor, así como las comunicaciones periódicas con los padres, le posibilita la evaluación continua del trabajo del niño de forma discreta aunque exacta y le permite detectar sus puntos fuertes y débiles. El profesor puede controlar el progreso del niño a lo largo de un *continuum* basado en los aspectos académicos, evolutivos y sociales, en lugar de orientarse principalmente por las pruebas formales. El enfoque Steiner Waldorf reconoce la dimensión espiritual del niño y se fundamenta en las diferentes tradiciones literarias asociadas a las religiones mayoritarias del mundo para conformar las celebraciones de festivales y los ricos elementos narrativos del plan de estudios. Las

experiencias de aprendizaje diario también incluyen el trabajo en equipo, la colaboración y la resolución de conflictos para promover la ciudadanía.

4.3 Relevancia de la pedagogía Steiner Waldorf en el siglo XXI

La educación Steiner Waldorf en Australia es parte de un movimiento internacional variado y activo con una orientación global implícita. El respeto por las diferentes agrupaciones lingüísticas, religiosas y culturales está inserto en las perspectivas educativas. En Australia, los materiales sobre culturas asiáticas e indígenas que contiene el plan de estudios incorporan aspectos de la integración cultural, que constituye una parte importante en la educación emocional y social.

Mediante la ampliación de la investigación empírica, *fenomenológica* y *basada en investigación* en las áreas de la educación imaginativa y de la educación emocional y social, los educadores Steiner Waldorf trabajan ahora junto a investigadores convencionales en estos campos y en otros relacionados. Algunas de las características del cambiante panorama educativo que se identifican con el enfoque educativo Steiner Waldorf incluyen: la atención a la creatividad, la complejidad, la imaginación y la sensibilización espiritual. Existe también un creciente interés entre los educadores por las teorías del holismo, pluralismo, multiculturalismo y humanismo (Gidley, 2009; Slaughter, 2004).

A lo largo de los últimos veinte años, los investigadores sobre el futuro de la educación han identificado los componentes claves para una educación del siglo XXI que preparará mejor a los jóvenes para las complejidades e incertidumbres del futuro. La investigación en Australia con estudiantes del sistema Steiner Waldorf demostró que muchas de estas características constituyen aspectos clave de la educación Waldorf (Gidley, 1998, 2002).

El enfoque educativo Steiner Waldorf identifica el cambio evolutivo presente tanto en los procesos psicológicos como en la vida cultural. Una característica crucial del enfoque Steiner Waldorf reside en la consideración de que el desarrollo madurativo de cada niño hasta la edad adulta resume aspectos del camino evolutivo de la humanidad a través de la historia (Steiner, 1923/1996; Gidley, 2009). Esta orientación filosófica proporciona un marco conceptual para integrar el contenido curricular desde el jardín de infancia hasta la clase 12 (de 5 a 17 años aproximadamente) y también conforma el método por el que el plan de estudios se imparte a los diferentes grupos de edad. Se identifican tres etapas principales en el desarrollo infantil (Steiner 1907/1996) según observaciones e investigaciones relacionadas con los cambios que el crecimiento cognitivo, emocional y social y fisiológico provoca en la vida del niño. Un aspecto central de la pedagogía armoniza las áreas del desarrollo cognitivo (pensamiento), emocional (sentimiento-afecto) y físico/conductual (voluntad) con las tres etapas principales de la infancia: adolescencia (14-21 años), infancia (7-14 años) y primera infancia (0-7 años).³³ La introducción de habilidades y conocimiento se basa, por tanto, en un concepto educativo apropiado a la edad y disposición del niño (véase Elkind 1981, 1998).

Como enfoque pedagógico evolutivo pionero, aunque bien establecido, la educación Steiner Waldorf ofrece a los estudiantes de

herramientas para cubrir las complejas necesidades del siglo XXI. Una serie reciente de artículos de investigación puede encontrarse en las páginas web de la *Waldorf Research Educators Network* (Red de Educadores para la Investigación Waldorf, WREN www.ecswe.org), *Steiner Education Australia* (Educación Steiner en Australia, SEA www.steineroz.com), y la revista académica *Research on Steiner Education* (*Investigación sobre la Educación Steiner*, RoSE www.rosejournal.com).³⁴ El diseño del nuevo plan de estudios nacional Waldorf incorpora al marco educativo elementos relevantes de las etapas identificadas en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje (Mazzone, 1993; Nielsen, 2004, Gidley, 2007, 2008, 2009). Al cumplir este objetivo, la educación acompaña un profundo «entendimiento y reconocimiento de la naturaleza cambiante de los jóvenes como alumnos y de los retos y demandas que continuarán modelando su aprendizaje futuro» (*The Shape of the Australian Curriculum*, mayo de 2009, p. 6).

4.4 Armonización de las directrices educativas Steiner Waldorf con el plan de estudios nacional australiano

Desde sus orígenes a principios del siglo XX, la pedagogía Waldorf sigue aspirando a construir un puente conceptual que conecte los campos de la ciencia, el arte y las humanidades, y la espiritualidad (1923/2004). La filosofía educativa de Waldorf se encuentra en estrecha sintonía con la investigación en las áreas de la educación imaginativa (Egan, 2007; Nielsen, 2004) y del aprendizaje emocional y social (Clouder, 2008) y de teorías educativas contemporáneas que enfatizan el afecto y la felicidad (Noddings, 1992, 2003), el papel de las artes en el aprendizaje (Eisner, 2003; 2008), la importancia de la espiritualidad (Glazer, 1999; de Sousa, 2009) y la educación en valores (Lovat et al., 2009). Mi propia investigación sobre el futuro de la educación identifica enfoques educativos que apoyan el desarrollo de etapas superiores de

Tabla 2. Armonización del plan de estudios nacional australiano y la educación Steiner Waldorf

Directrices del plan de estudios nacional australiano	Directrices del plan de estudios Steiner Waldorf australiano	Principios pedagógicos centrales de la educación Steiner Waldorf
HABILIDADES Transposición de la teoría en aplicación práctica	HABILIDADES- MANOS Conocimiento transformado en experiencia	VIDA (VITALIDAD). Pedagogía de la vida Proceso, descubrimiento, movimiento, sensibilización ecológica. Vivificar el aprendizaje de modo imaginativo
ENTENDIMIENTO Individuos creativos y seguros de sí mismos	ENTENDIMIENTO -CORAZÓN Individuos creativos y seguros de sí mismos	AMOR (AFECTO). Pedagogía del amor Calor, afecto, relaciones, comunidad, sentimiento de pertenencia, reverencia, conexión
CONOCIMIENTO Alumnos competentes	CONOCIMIENTO - CABEZA Alumnos aventajados	SABIDURÍA (LUZ). Pedagogía de la sabiduría Modos de aprendizaje multimodales inteligencias múltiples, versatilidad creatividad y complejidad
CIUDADANOS ACTIVOS E INFORMADOS	CAPACIDAD MORAL Ciudadanos activos e informados	EQUILIBRIO (VOZ PERSONIFICADA) Pedagogía de la voz Estudiantes que encuentran su propia y auténtica voz, integración, equilibrio a través del conocimiento en profundidad

pensamiento y aprendizaje (Gidley, 2009) a través de cuatro valores pedagógicos centrales: el amor, la vida, la sabiduría y la voz (véase la Tabla 1 y la Figura 1). Estos cuatro valores han sido utilizados en el marco del plan de estudios nacional Steiner Waldorf para tender puentes conceptuales entre la pedagogía Waldorf y las directrices del plan de estudios nacional australiano.

La siguiente tabla ilustra la armonización entre las cuatro categorías principales de las directrices del plan de estudios nacional (habilidades, entendimiento, conocimiento y ciudadanos activos e informados) y su aplicación en el contexto del plan de estudios Steiner Waldorf, a través de las manos (habilidades), el corazón (entendimiento), la cabeza (conocimiento) y la capacidad moral (ciudadanos activos e informados). Estas categorías interrelacionadas se utilizan en el diseño del plan de estudios nacional Steiner Waldorf como plantillas para la descripción de contenidos y asignaturas curriculares.

5. Caso práctico 2: desarrollo emocional y social en la población total: el índice de desarrollo temprano australiano (AEDI, *Australian Early Development Index*)

El índice de desarrollo temprano australiano (AEDI) es una medida del desarrollo infantil enfocada a toda la población, y ha sido financiado por el departamento de educación, empleo y relaciones en el entorno laboral del gobierno australiano (*Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations*). El AEDI está coordinado por el *Centre for Community and Child Health* (Centro para la Salud Infantil y Comunitaria), el *Royal Children's Hospital* de Melbourne y un centro de investigación clave en el *Murdoch Children's Research Institute* (Instituto Murdoch de Investigación sobre la Infancia), en asociación con el *Telethon Institute for Child Health Research* (Instituto Telethon para la Investigación sobre Salud Infantil) de Perth.³⁵

En 2009 el AEDI se llevó a cabo por primera vez a nivel nacional y un 98% de los ni-

ños de 5 años fueron evaluados por sus profesores utilizando este índice. Los datos recogidos han proporcionado un cuadro único sobre el desarrollo en la primera infancia de los niños australianos. Entre el 1 de mayo y el 31 de julio se recopiló información acerca de 261.203 niños (el 97,5% de la población estimada de niños de 5 años a nivel nacional) con la colaboración de 15.528 profesores de 7.423 escuelas públicas, católicas e independientes de Australia. Aunque el índice de desarrollo se ensayó por primera vez en British Columbia (Canadá), Australia es la primera nación en el mundo que lleva a cabo un proyecto de tal envergadura.

El AEDI requiere la recogida de información con el objetivo de ayudar a crear una radiografía general del desarrollo infantil en comunidades de toda Australia. Los profesores rellenan una lista de 95 elementos para cada niño en su primer año de escolarización a tiempo completo (a la edad de 5 años). Esta lista mide cinco áreas principales o dominios de desarrollo infantil temprano:

- Bienestar y salud físico
- Competencia social
- Madurez emocional
- Habilidades lingüísticas y cognitivas (escolares)
- Habilidades comunicativas y conocimiento general

En el marco de esta investigación, cabe señalar que dos de las cinco medidas (*competencia social* y *madurez emocional*) están relacionados con el bienestar emocional y social. Sin embargo, los cinco dominios se consideran estrechamente ligados a los indicadores de buenos resultados sociales, educativos y de salud en la edad adulta.

Para los propósitos de este capítulo, me expandiré brevemente en los dos dominios más relevantes, cómo se miden y qué indica la muestra de la población general.

Nota del editor: los resultados del EDI canadiense (Early Development Index, índice de desarrollo temprano) se discuten en el capítulo «Educación emocional y social en el contexto canadiense» de este análisis internacional.

5.1 Dominio de la competencia social

Este dominio mide la competencia social, responsabilidad y respeto general del niño, su acercamiento al aprendizaje y su disposición a explorar cosas nuevas (véase la Tabla 3). Hay que tener en cuenta que estos criterios se han diseñado para evaluar a niños de cinco años.

5.2 Dominio de la madurez emocional

Este dominio mide el comportamiento pro-social y la disposición a ayudar, la ansiedad y el miedo, la conducta agresiva y la hiperactividad y desatención infantil.

Un breve resumen de los resultados de la evaluación general sugiere que aproximadamente el 75% de todos los niños de cinco años progresa adecuadamente en el desarrollo de estos dos dominios. Sin embargo, casi el 10% se encuentra en el margen de vulnerabilidad en su desarrollo y un 15% en situación de riesgo (véase la Tabla 5).

Como medida poblacional, el AEDI dirige su atención a todos los niños de la comunidad, examinando su desarrollo en la primera infancia. Se argumenta que si se desplaza el esfuerzo del niño en particular a todos los niños en la comunidad, se pueden lograr grandes resultados a la hora de apoyar los intentos encaminados a lograr un desarrollo óptimo en la primera infancia.

6. Caso práctico 3: educación emocional y social como programa específico: *Seasons for Growth (Estaciones para crecer) para niños que estén sufriendo dolor y pérdida*³⁷

Las experiencias de dolor y pérdida (separación, divorcio, muerte, enfermedad, discapacidad, migración, adopción, etc.) modifican significativamente las vidas de muchos niños y jóvenes. En Australia, por ejemplo, un 24%

Tabla 3. Adaptada del dominio de la competencia social del AEDI³⁶

	Niños con vulnerabilidad en su desarrollo	Niños que progresan adecuadamente
Competencia social general	Tienen habilidades sociales medias-bajas, poca confianza en sí mismos y pocas veces son capaces de jugar con niños diferentes e interactuar de forma cooperativa.	Tienen un desarrollo social bueno o excelente, alto grado de capacidad de llevarse bien con otros niños y de jugar con niños diferentes, normalmente de forma cooperativa y con confianza en sí mismos.
Responsabilidad y respeto	Nunca o pocas veces demuestran responsabilidad por sus acciones, respeto por lo ajeno y por los demás, autocontrol y no suelen ser capaces de seguir reglas ni cuidar de los materiales.	Casi siempre o la mayor parte de las veces demuestran respeto por los demás y por lo ajeno, respetan las normas y cuidan de los materiales, aceptan la responsabilidad de sus acciones y muestran autocontrol.
Acercamiento al aprendizaje	Nunca o pocas veces trabajan de forma ordenada e independiente, no suelen ser capaces de resolver problemas, seguir las rutinas de clase y no se ajustan fácilmente a cambios de rutina.	Siempre o la mayoría de las veces trabajan ordenada e independientemente y resuelven problemas, siguen instrucciones y rutinas de clase y se adaptan fácilmente a los cambios.
Disposición a explorar cosas nuevas	Nunca o pocas veces muestran curiosidad por el mundo exterior y son poco dados a explorar libros o juguetes nuevos u objetos y juegos que no les son familiares.	Se interesan por el mundo que les rodea y tienen curiosidad por explorar libros o juguetes nuevos u objetos y juegos que no les son familiares.

Tabla 4. Adaptada del dominio de madurez emocional del AEDI

	Niños vulnerables en su desarrollo	Niños que progresan adecuadamente
Comportamiento prosocial y disposición a ayudar	Nunca o casi nunca se muestra dispuesto a ayudar, por ejemplo a personas heridas, enfermas o decepcionadas, ofreciendo ayuda espontáneamente e invitando a otros a involucrarse.	A menudo se muestra dispuesto a ayudar, por ejemplo a personas heridas, enfermas o disgustadas, ofreciendo ayuda espontáneamente e invitando a otros a involucrarse.
Comportamiento ansioso y miedoso	Muestra a menudo la mayoría de los comportamientos característicos de la ansiedad: pueden estar preocupados, decaídos, nerviosos, tristes o ser excesivamente tímidos, indecisos; y pueden disgustarse al traerlos a la escuela.	Casi nunca o nunca muestran comportamientos de ansiedad, son felices y capaces de disfrutar de la escuela y se encuentran cómodos en ella.
Comportamiento agresivo	A menudo muestran conductas agresivas: se ven involucrados en peleas físicas, dan patadas o muerden a los demás, se apropian de objetos ajenos, son desobedientes o tienen rabietas.	Casi nunca o nunca muestran conductas agresivas y no utilizan la agresión como medio para resolver un conflicto, no tienen rabietas y no se comportan de forma mezquina con los demás.
Hiperactividad y falta de atención	Muestran a menudo un comportamiento hiperactivo: se muestran inquietos, distraídos, impulsivos, nerviosos y tienen dificultad para resolver actividades.	Nunca muestran comportamientos hiperactivos y son capaces de concentrarse, resuelven actividades seleccionadas, esperan su turno y, en general, piensan antes de hacer algo.

Tabla 5. Resultados AEDI de competencia social y madurez emocional

	Número de niños*	Puntuación media# 0 - 10	Vulnerables en su desarrollo	Desarrollo en riesgo	Progresan adecuadamente	
			Por debajo del percentil 10 %	Entre el percentil 10 y el 25 %	Entre el percentil 25 y el 50 %	Por encima del percentil 50 %
Competencia social	245,356	9.2	9.5	15.2	22.8	52.6
Madurez emocional	244,363	8.7	8.9	15.5	25.4	50.2

de los jóvenes de entre 18-24 años declaran que sus padres se habían separado o divorciado antes de que ellos cumplieran los 18 años, y un 5% sufrió la muerte de uno de sus padres durante su infancia (*Australian Bureau of Statistics*, Oficina Australiana de Estadísticas, 2008). Las respuestas emocionales comunes, como la tristeza, la ansiedad, el enfado, el resentimiento, la confusión, la culpa y las tensiones relacionadas con la fidelidad (Graham, 2004; Worden, 1991; Worden, 1996) necesitan escucharse, reconocerse y respetarse.

El programa *Seasons for Growth* (SfG) es una intervención en el plan de estudios, basada en la investigación, desde el jardín de infancia hasta el curso 12. Su objetivo es promover el bienestar emocional y social de niños y jóvenes (de 6 a 18 años) que han vivido un cambio significativo en sus vidas como resultado de una muerte, separación o divorcio. Se ha desarrollado en respuesta a las preocupaciones de la comunidad australiana por las implicaciones que la rampante tasa de divorcios pudiera tener en los niños, pero también para compensar su falta de apoyo cuando se produce una muerte en sus familias (Graham, 1996a; Graham, 1996b; Graham, 2002a; Graham, 2002b). El programa SfG implica procesos de aprendizaje en pequeños grupos, de igual a igual (con la guía de un adulto) creando un espacio para que los niños «tengan voz» y proporcionando una invitación al aprendizaje y la práctica de nuevos modos de pensar y responder a los cam-

bios que atraviesan en sus familias. El énfasis se pone en entender los efectos del cambio, el dolor y la pérdida, al mismo tiempo que se adquieren habilidades comunicativas, de toma de decisiones y de resolución de conflictos a través de una red de apoyo entre iguales, para restablecer la autoestima y la confianza en sí mismos.

SfG es un programa grupal de ocho semanas (habitualmente entre 4-7 niños con un adulto de «compañía»), con una novena sesión de «celebración» y dos sesiones «reconectoras» subsecuentes (que oscilan entre los 40-60 minutos de duración cada una). Hay cinco «niveles» SfG: tres para alumnos de escuela primaria (6-8 años, 9-10 años y 11-12 años) y dos para secundaria (13-15 años y 16-18 años). Cada nivel SfG tiene una estructura curricular sólida e incorpora una amplia gama de actividades de aprendizaje creativas clasificadas en función de la edad, entre las que se incluyen: arte, mimo, juego de roles, historias, debate, plastilina, música y edición de un periódico. El aprendizaje infantil se genera mediante conversaciones respetuosas guiadas (no dominadas) por un adulto adecuadamente capacitado («compañía»), cuyo papel exige la habilidad de escuchar a los niños y oír su voz, pero también de ayudarles a descubrir y negociar quiénes son y cuál es su lugar en el mundo.

La teoría del dolor que respalda el programa se basa en las «tareas» de Worden

Como sugiere el nombre del programa, se utiliza la imagen de las cuatro estaciones para ilustrar que el dolor es cíclico y no un viaje lineal con un destino definido

(Worden, 1991; Worden, 1996). Esta conceptualización del dolor es significativa al señalar una evolución de la pasividad a la acción /responsabilidad para gestionar la propia experiencia. De este modo, se examinan más de cerca las nociones de la competencia y diligencia –o autogestión– en los niños. Al reconocer la compleja interrelación entre la diligencia y la vulnerabilidad infantil, el programa los ayuda no solo a comprender lo que ocurre cuando tiene lugar un cambio significativo y una pérdida en sus vidas, sino, lo que es más importante, cómo responder a él.

Como sugiere el nombre del programa, se utiliza la imagen de las cuatro estaciones para

ilustrar que el dolor es cíclico y no un viaje lineal con un destino definido. Cada una de las ocho sesiones semanales explora un tema conceptual, como por ejemplo «soy especial», «la vida cambia como las estaciones» y «mi historia es especial». Cada tema se imbrica con la imagen de una de las estaciones y una de las cuatro «tareas» del dolor de Worden:

El programa *Seasons for Growth* fue diseñado e implantado por primera vez hace quince años y ha atravesado diversas versiones y etapas en función de la investigación. Aunque SfG se aplica predominantemente en escuelas, puede también ser utilizado con adultos. Desde su lanzamiento en 1996, han

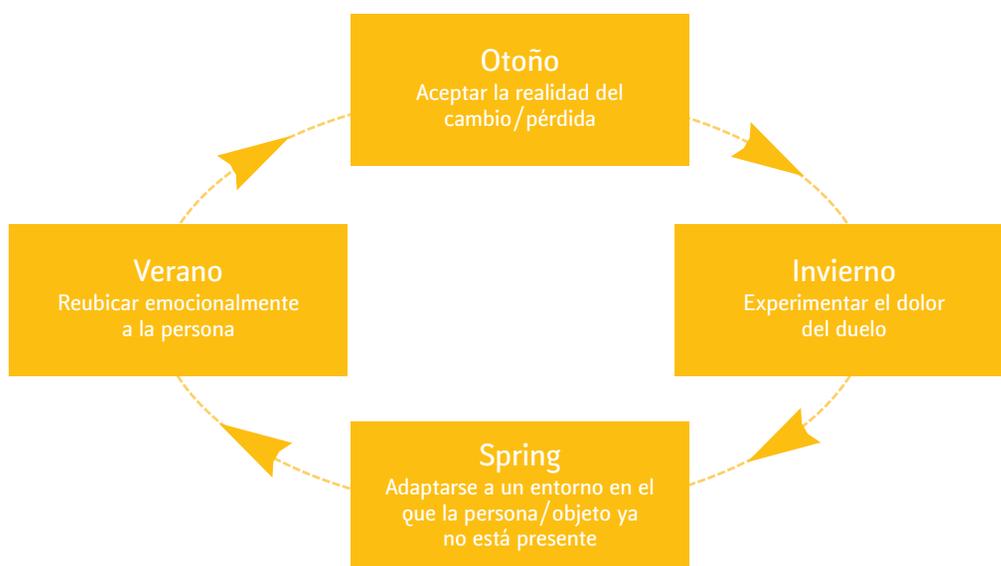


Figura 2. Seasons for Growth (Estaciones para crecer) y las cuatro «tareas» del dolor de Worden

participado en el programa más de 150.000 niños y jóvenes de cinco países.

Los objetivos centrales de *Seasons for Growth* son el desarrollo de la resiliencia y el conocimiento emocional para promover el bienestar emocional y social.³⁸ Sin embargo, no debería ser considerado como una terapia (o un sustituto de ésta) en circunstancias de dolor y pérdida. Numerosas evaluaciones independientes han concluido sistemáticamente que el programa SfG tiene un poderoso efecto positivo en niños y jóvenes.³⁹

7. Formación del profesorado en relación a la educación emocional y social

Además de los numerosos enfoques de bienestar y salud mental basados en la escuela, la iniciativa de *Response Ability* (capacidad de respuesta)⁴⁰ apoya la formación previa del profesorado. Es otra iniciativa del *Australian Government Department of Health and Ageing*, implantada por el *Hunter Institute of Mental Health* (Instituto Hunter de Salud Mental) en colaboración con universidades y educadores terciarios de toda Australia. *Response Ability* proporciona recursos multimedia gratuitos para la formación del profesorado de centros de educación secundaria y ofrece apoyo práctico continuo a sus formadores. El equipo del proyecto también divulga información mediante reuniones, conferencias y publicaciones. Los materiales multimedia de *Response Ability* utilizan la metodología del aprendizaje basado en problemas para ayudar a los profesores a adquirir habilidades prácticas. Los temas incluyen la estimulación de la resiliencia y la identificación de los jóvenes que necesitan apoyo. Los recursos existentes se centran en la formación de profesores de secundaria y son utilizados por alrededor del 90% de las universidades australianas que ofrecen programas relevantes. Los datos de evaluación demuestran la efectividad de los materiales de *Response Ability* para mejorar el entendimiento y la confianza previa que los profesores declaran

percibir en sí mismos. Actualmente se está planificando la elaboración de materiales para la formación de profesores de primaria y de educación infantil.

Además de estos “paquetes” de desarrollo profesional, es importante recordar nuestro desarrollo emocional y social personal.

8. Reflexiones finales

Para finalizar, me gustaría llamar brevemente la atención sobre la cuestión de por qué es ahora cuando la educación emocional y social necesita ser incorporada a la mayoría de los enfoques educativos existentes. ¿Por qué no es ya parte de la educación?, ¿Cómo llegó a fragmentarse tanto la enseñanza?. Mi investigación a lo largo de los últimos diez años ha mostrado que el impulso inicial de la educación pública de masas, por ejemplo, en Alemania hace unos doscientos años, era en realidad bastante holística. Fue iniciada por Humboldt, en colaboración con románticos e idealistas alemanes como Goethe, Hegel, Schelling y Novalis. Estos poetas-filósofos del siglo XVIII se inspiraron en la noción del desarrollo holístico del ser humano y de la constante evolución de la conciencia. Sin embargo, tras sus muertes, hacia mediados del siglo XIX, el proyecto educativo romántico-idealista fue secuestrado en gran medida por la influencia gradual de la revolución industrial británica, de forma que las escuelas se convirtieron progresivamente en campos de adiestramiento para proporcionar “munición” a las industrias. Aunque Inglaterra, como Alemania, también tuvo su representación de poetas del romanticismo (como Blake, Coleridge, Wordsworth, por nombrar algunos), su presencia no pareció influir en el pensamiento educativo en la medida en que los románticos alemanes condicionaron la filosofía educativa de la Europa continental. El pensamiento educativo desarrollado en Inglaterra desde el siglo XVII hasta finales del XIX estaba dominado por la preocupación por los “problemas prácticos del plan de es-

tudios, métodos de docencia y organización escolar» (Curtis y Boltwood, 1953), en contraste con la filosofía educativa más idealista de los educadores suizos y alemanes, que estaban primordialmente preocupados por el desarrollo integral del ser humano, «bildung». El modelo de educación escolar que se desarrolló en Inglaterra, más pragmático y utilitario, fue exportado a los EE. UU. A pesar de las diferentes filosofías, teorías y métodos dentro de la corriente convencional de la educación formal, existe una plantilla tácita característica de la era industrial en la que se basan las instituciones educativas más contemporáneas y que ha sido la influencia principal de la educación de masas durante al menos ciento cincuenta años (Dator, 2000).

La fase modernista de la educación escolar formal está atrapada entre metáforas industriales, mecanicistas y tecnicistas.⁴¹ Su atrincheramiento dificulta el desarrollo integral de la persona y el desarrollo apropiado de nuevas formas de pensar adecuadas a la complejidad de nuestro tiempo. Las prácticas educativas de la era industrial limitan el cultivo de otras formas de conocimiento, como la emocional y la social, de varios modos:

- Fragmentan y compartimentalizan el conocimiento de una forma que muchos jóvenes consideran sin sentido (Eckersley, Cahill, Wierenga, y Wyn, 2007; Gidley, 2005).
- Favorecen una forma de conocimiento (cognitiva) frente a otras que también son significativas, como la estética, contemplativa, emocional, imaginativa, intuitiva, cinestésica, musical, inter- e intrapersonal y social (Egan, 1997; Gardner, 1996; Nielsen, 2006; Noddings, 2005).
- Sitúan el modelo comercial neoliberal de la educación como mercancía por encima de todas las demás orientaciones (Giroux, 2001; Steinberg y Kincheloe, 2004).
- Fomentan la transmisión de conceptos añejos y trasnochados más que la provo-

cación de un proceso de pensamiento vivo y revelador (Deleuze y Conley, 1992; Whitehead, 1916/1967).

- Educan para el pasado, para formas de entendimiento que están pasadas de moda y que ya no sirven para la complejidad de una vida en el siglo XXI en un planeta frágil (Gidley, 2007b; Morin, 2001).
- Apoyan el *statu quo*: la preferencia de la ciencia sobre la literatura, de las matemáticas sobre el arte, del intelecto sobre la emoción, del materialismo sobre la espiritualidad, del orden sobre la creatividad (Finser, 2001; Glazer, 1994).

Antes de la revolución industrial, que integraba estas ideas modernistas en la estructura sociocultural de la sociedad occidental, la educación infantil no era un proceso formal, ni siquiera en el mundo occidental. Los niños eran endoculturizados por sus extensas familias y culturas, y únicamente los hijos de los ricos —que podían permitirse tutores privados— o aquellos que deseaban entrar en el clero, tenían algún tipo de educación «formal». Así, la educación infantil ha atravesado dos fases, alineadas a *grosso modo* con las macrofases de desarrollo sociocultural (véase la Tabla 6 a continuación):

- Una fase informal que abarcaría el periodo que va desde los comienzos de la cultura hasta la revolución industrial.
- Una fase formal de educación infantil de masas en escuelas, inspirada en las fábricas.

En cambio, las contribuciones de principios del siglo XX en Europa llevadas a cabo por Steiner (1909/1965) y Montessori (1916/1964), seguidas por las de Sri Aurobindo⁴² en India, indicaron las posibilidades educativas que apoyaban el desarrollo integral del niño. Una fuerza motora que sostenía sus enfoques educativos era la idea de la evolución de la conciencia, que abarca perspectivas más espirituales.



Tabla 6. Fases socioculturales, políticas y educativas

	De la prehistoria al siglo XVIII	Del siglo XVIII al XX	Del siglo XX al XXI en adelante
Fases socioculturales	Premoderna	Moderna	Postmoderna
Fases políticas	Ciudades-estado	Naciones-estado	Planeta global
Fases educativas	Endoculturización familiar/tribal <i>informal</i> o instrucción privada en las clases altas	Escolarización <i>formal</i> , educación de masas, modelo industrial	Pluralismo de pedagogías <i>postformales</i> , sensibilidad integral, planetaria

Desde entonces, ha surgido una pluralidad de alternativas educativas al modelo industrial, que ha sido discutida en otras obras (Gidley, 2007a, 2008). Me refiero a ellas como *pedagogías postformales* que se basan en 1) la idea del «razonamiento postformal» impulsado en las últimas décadas por psicólogos del desarrollo adulto, que han identificado una o más etapas de razonamiento más allá de las operaciones formales de Piaget; 2) el fomento de la investigación educativa de la teoría crítica y el postmodernismo, en su sentido de educación postformal o postformalidad; y 3) mi propio enfoque postformal interdisciplinario, en el que fusiono estos dos discursos con el término «pedagogías postformales» que se discutirán en mayor profundidad en otro apartado.

A la luz de estas perspectivas, creo que la educación –por lo menos en gran parte del mundo angloparlante–⁴³ se encuentra en transición de lo formal a lo postformal (véase la Tabla 6). La educación emocional y social es un componente esencial en esta importante transición. Por último, para especular en el futuro a largo plazo de la educación emocional y social, creo que el movimiento hacia enfoques educativos más holísticos y ecológicos continuará, reduciéndose de este modo la necesidad a largo plazo de programas curriculares específicos.

9. Agradecimientos

Quisiera agradecer las importantes contribuciones de varias personas, en concreto en los tres casos de estudio. De la iniciativa del Plan de Estudios Nacional Waldorf, agradezco la significativa contribución de Bronwyn Haralambous por el borrador del documento en que me basé principalmente para el estudio de este caso. Del programa *Seasons for Growth*, doy las gracias a la creadora y desarrolladora del programa, la Profesora Anne Graham, Directora del *Centre for Children and Young People*, de la Southern Cross University, y también a Sally Newell, por la evaluación del programa de la que extraje una parte significativa de mi caso práctico. De la iniciativa AEDI, agradezco la ayuda y el apoyo de la Profesora Jill Sewell, pediatra del Royal Children's Hospital, en Melbourne.

Notas

- ¹ *The Evolution of Education in Australia*, de Marion McCreadie (2006). <http://www.historyaustralia.org.au/ifhaa/schools/evelutio.htm>
- ² Historia de las escuelas católicas. <http://www.catholicaustralia.com.au/page.php?pg=austchurch-history>
- ³ «Government and Non-government Schooling.» Australian Social Trends, 2006. Australian Bureau of Statistics. <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Previousproducts/9FA90AEC587590EDCA2571B00014B9B3?opendocument>
- ⁴ Los estados australianos son Victoria, New South Wales, Queensland, South Australia, Western Australia y Tasmania, mientras que los territorios son el Northern Territory y el Australian Capital Territory.
- ⁵ Esto sería similar a lo que podemos denominar financiación del gobierno central en otros contextos nacionales.
- ⁶ «Australian Government Funding for Schools Explained». Parliament of Australia (Parlamento de Australia). 17 de noviembre de 2010. P. 3. <http://www.aph.gov.au/library/pubs/bn/sp/SchoolsFunding.pdf>
- ⁷ *Ibid.* p. 24.
- ⁸ Véase la nota 8 más arriba.
- ⁹ «1970-2010: Forty Years in Review». Independent Schools Council of Australia (2010). http://www.isca.edu.au/html/PDF/Year_in_Review/Year%20in%20Review%201970-2010%2040%20Years%20in%20Review.pdf
- ¹⁰ *Ibid.*
- ¹¹ National Catholic Education Commission. Sobre la NCEC: http://www.ncec.catholic.edu.au/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=56
- ¹² *Ibid.* Insight: Catholic Education in Australia, 2010.
- ¹³ «Government and Non-government Schooling». Op. cit.
- ¹⁴ El boletín ARACY fue desarrollado con la ayuda de UNICEF Australia y el Allen Consulting Group. ARACY lo preside la profesora Fiona Stanley, experta en salud infantil. http://www.aracy.org.au/publicationDocuments/REP_report_card_the_wellbeing_of_young_Australians_A5.pdf
- ¹⁵ [http://www.aracy.org.au/cmsdocuments/SEWB%2007_071%20\(2\).pdf](http://www.aracy.org.au/cmsdocuments/SEWB%2007_071%20(2).pdf)
- ¹⁶ Los indicadores infantiles primarios son medidas acordadas a nivel nacional para el bienestar, desarrollo y salud infantil. Australian Institute of Health and Welfare. <http://www.aihw.gov.au/chilyouth/>
- ¹⁷ El informe: «Conceptualización del bienestar emocional y social infantil y juvenil e implicaciones en las políticas» está disponible en el siguiente enlace: http://www.aracy.org.au/index.cfm?pageName=Social_and_emotional_wellbeing_indi
- ¹⁸ Para obtener más información sobre *KidsMatter*, consulte el siguiente enlace: <http://www.kidsmatter.edu.au/social-and-emotional-learning/>
- ¹⁹ Puede encontrar más información sobre estos parámetros en:
- http://www.fundacionmbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm
- ²⁰ Para obtener más información acerca del marco de aprendizaje en los primeros años (*Early Years Learning Framework*) del Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, véase http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/Quality/Pages/EarlyYearsLearningFramework.aspx
- ²¹ En la página web de *MindMatters* hay disponibles informes para su lectura. http://www.mindmatters.edu.au/about/evaluation/evaluation_-_landing.html
- ²² Para obtener más información sobre *KidsMatter*, consulte la página web oficial: <http://www.kidsmatter.edu.au/faqs/>
- ²³ Por aprendizaje emocional y social (AES) me refiero específicamente a habilidades adquiridas según el enfoque desarrollado por el proyecto CASEL, *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, cofundado en 1994 por Daniel Goleman y otros (Goleman, 1997). Esto contrasta con lo que entiendo por educación emocional y social (EES) en este artículo, que no solo incluye la docencia de las habilidades de aprendizaje emocionales y sociales, sino que va más allá e incluye enfoques contextuales y holísticos más amplios a los que denomino enfoques implícitos.
- ²⁴ <http://education.qld.gov.au/student-services/protection/sel/commercial-programs.html>
- ²⁵ Para obtener más información sobre la situación actual respecto al bienestar emocional y social de los jóvenes indígenas en Australia, consulte el siguiente enlace: <http://healthbulletin.org.au/category/topics/health/social-and-emotional-wellbeing/>
- ²⁶ <http://mams.rmit.edu.au/ufwg124fk6adz.pdf>
- ²⁷ <http://www.unisa.edu.au/hawkeinstitute/research/utopia/default.asp>
- ²⁸ <http://www.streat.com.au/about>
- ²⁹ He acuñado el término *teorización delicada* en referencia al *delicado empirismo* de Goethe (Holdrege, 2005; Robbins, 2006).
- ³⁰ Para obtener más información acerca del plan de estudios nacional australiano, véase: <http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html> y/o http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/SmarterSchools/Pages/_NationalCurriculum.aspx
- ³¹ Véase la Declaración de Melbourne sobre Objetivos Educativos para Jóvenes Australianos. Esta declaración fue publicada por los ministros de educación australianos en 2008. http://www.mceecdya.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
- ³² Para obtener más información, véase ACARA, Informe anual 2008-2009. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/ACARA_AnnualReport_08-09.pdf
- ³³ Aunque no se consideran estándares o categorías fi-

jas, estas etapas de desarrollo están bien respaldadas por la investigación.

- ³⁴ Los artículos de investigación sobre la pedagogía Waldorf de la Waldorf Research Educators Network (WREN) pueden ser consultados en: http://www.ecswe.org/wren/researchpapers_pedagogy.html
Sección de investigación de Steiner Education Australia (SEA):
<http://www.steineroz.com/articles/328>
Revista de investigación en educación Waldorf: Research on Steiner Education (RoSE):
<http://www.rosejournal.com/index.php/rose>
- ³⁵ La AEDI fue aprobada también como medida de progreso nacional en la primera infancia en Australia por el *Council of Australian Governments* (COAG, Consejo de Gobiernos Australianos).
http://video.wch.org.au/aedi/National_Report-March_2011_Reissue_final.pdf
- ³⁶ Este apartado se ha extraído en gran parte de una reciente evaluación del programa realizada por investigadores del *Centre for Children and Young People* (Centro para niños y jóvenes, CCYP), Southern Cross University (SCU), Lismore, Australia.
<http://ccyp.scu.edu.au/index.php/99/?hl=Seasons+for+Growth>
- ³⁷ Puede encontrar más información sobre el programa *Seasons for Growth* en *Good Grief*:
<http://www.goodgrief.org.au/SeasonsforGrowth/ChildrenYoungPeoplesProgram/tabid/65/Default.aspx>
- ³⁸ Véase la evaluación del programa *Seasons for Growth*:
<http://ccyp.scu.edu.au/index.php/99/?hl=Seasons+for+Growth>
- ³⁹ <http://www.responseability.org/site/index.cfm?display=183492>
- ⁴⁰ Tecnicismo es una excesiva confianza en la tecnología como benefactora de la sociedad. Llevado al extremo, es la creencia de que la humanidad será, en última instancia, capaz de controlar por completo su existencia mediante la tecnología.
- ⁴¹ La filosofía espiritual de Sri Aurobindo fue desarrollada a través de su colaboradora espiritual, *The Mother* (la Madre).
- ⁴² No estoy suficientemente informada para comentar las tendencias en naciones europeas y no angloparlantes, excepto en el llamado mundo en desarrollo, donde existe un movimiento fuerte, modernista, político y económico para transferir el modelo industrial formal de escolarización en estas diferentes culturas. Existe también una crítica postcolonial de esta agenda neocolonialista (Gidley, 2001; Inayatullah, 2002; Jain y Jain, 2003; Jain, Miller, y Jain, 2001; Visser, 2000).

Referencias

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: The arts, postmodern culture and education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Australian Bureau of Statistics. (2008) «Family Characteristics and Transitions», Australia, 2006–2007 (Núm. informe: 4442.0), ABS (consultado en febrero de 2010 en <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@nsf/mf/4442.0>), Canberra.
- Australian Institute of Health and Welfare. (2007). *Young Australians: Their Health and Wellbeing 2007*. Canberra, ACT, Australia: Australian Institute of Health and Welfare.
- Australian Research Alliance for Children and Youth. (2008). *Report Card: The Wellbeing of Young Australians*. Canberra, ACT, Australia: Australian Research Alliance for Children & Youth.
- Bronson, M. C. y Gangadean, A. (2006). «(circling) the /square/: Reframing integral education discourse through deep dialogue». *ReVision*, 28(3), pp. 36–48.
- Centre for Community Child Health y Telethon Institute for Child Health Research (2009) *A Snapshot of Early Childhood Development in Australia: Australian Early Development Index (AEDI) National Report 2009*, Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Clouder, C. (2008). «Introducing Social and Emotional Education». En C. Clouder (ed.), *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Curtis, S. J. y Boltwood, M. E. (1953) *A Short History of Education*. Londres, Reino Unido: University Tutorial Press.

- Dator, J. (2000). «The Futures for Higher Education: From Bricks to Bytes to Fare Thee Well!» En S. Inayatullah y J. Gidley (eds.), *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deleuze, G. y Conley, T. (1992). *The Fold: Leibniz and the Baroque*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eckersley, R., Cahill, H., Wierenga, A. y Wyn, J. (eds.). (2007). *Generations in Dialogue about the Future: The Hopes and Fears of Young Australians*. Melbourne, Victoria: Australian Youth Research Centre and Australia 21.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elkind, D. (1998). «Schooling the postmodern child». *Research Bulletin*, 3(1).
- Finser, T. M. (2001). *School Renewal: A Spiritual Journey for Change*. Great Barrington, Massachusetts: Anthroposophic Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.
- Gardner, H. (1996). «Probing more Deeply into the Theory of Multiple Intelligences». *NASSP Bulletin*, 80(583), pp. 1-7.
- Gidley, J. (2001). «'Education for All' or Education for Wisdom?» En M. Jain (ed.), *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues*. Udaipur: Shikshantar.
- Gidley, J., Bateman, D. y Smith, C. (2004). *Futures in education: Principles, practice and potential*. Melbourne: Australian Foresight Institute.
- Gidley, J. (2005). «Giving Hope back to our Young People: Creating a New Spiritual Mythology for Western Culture». *Journal of Futures Studies: Epistemology, Methods, Applied and Alternative Futures*, 9(3), pp. 17-30.
- Gidley, J. (2007a). «Educational Imperatives of the Evolution of Consciousness: The Integral Visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber». *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), pp. 117-135.
- Gidley, J. (2007b). «The Evolution of Consciousness as a Planetary Imperative: An Integration of Integral Views». *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research and Praxis*, 5, pp. 4-226.
- Gidley, J. (2008). *Evolving Education: A Post-formal-integral-planetary Gaze at the Evolution of Consciousness and the Educational Imperatives*. Disertación de PhD no publicada, Southern Cross University, Lismore.
- Gidley, J. (2009). «Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom». En M. Souza, de, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman y D. Scott (eds.), *The international handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 533-561). Nueva York: Springer.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. Nueva York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2001). *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Glazer, S. (Ed.). (1994). *The Heart of Learning: Spirituality in Education*. Nueva York: Jeremy P. Tarcher / Putnam.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Nueva York: Bantam.
- Graham A. (2004) «Life is like the seasons: responding to change, loss, and grief through a peer-based education program». *Childhood Education* 80:317.
- Graham A.P. (1996a) «Seasons for Growth: Primary School Series» Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Graham A.P. (1996b) «Seasons for Growth: Secondary School Series» Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Graham A.P. (2002a) «Seasons for Growth: Primary School Series». 2nd ed. Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Graham A.P. (2002b) «Seasons for Growth: Secondary School Series». 2nd ed. Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Hamilton, M. y Redmund, G. (2010). *Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications*. Sydney, New South Wales, Australia: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- Hart, T. (2001a). *From information to transformation: Education for the evolution of consciousness*. Nueva York: Peter Lang.
- Hart, T. (2001b). «Teaching for wisdom». *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14(2), pp. 3-16.
- Hicks, D. (2002). *Lessons for the future*. Londres: Routledge.
- Holdrege, C. (2005). «Editorial to Goethe's delicate empiricism» *Janus Head*, 8(1), pp. 12-13.
- Inayatullah, S. (2002). «Youth Dissent: Multiple Perspectives on Youth Futures». In J. Gidley y S. Inayatullah (eds.), *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions* (pp. 19-30). Westport, Connecticut: Praeger.
- Jain, M. y Jain, S. (eds.). (2003). *McEducation for All?* Udaipur: Shikshantar.
- Jain, M., Miller, V. y Jain, S. (eds.). (2001). *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues* (vol. abril de 2001). Udaipur, Rajasthan, India: The People's Institute for Rethinking education and Development.
- Jardine, D. W. (1998). *To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Miller, J., P. (2000). *Education and the soul: Towards a spiritual curriculum*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Mission Australia. (2010). *National Survey of Young Australians 2010: Key and Emerging Issues*. Sydney, Australia: Mission Australia Transform
- Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. París: UNESCO.
- Neville, B. (1989). *Educating psyche: Emotion, imagination, and the unconscious in learning*. Melbourne: Collins Dove.
- Newell, S. y Moss, A. (2011). «Supporting Children Through Change, Loss and Grief: An Evaluation of the Seasons for Growth Program». Prepared for Good Grief (Australia): Sydney

- http://works.bepress.com/sallie_newell/
- Nielsen, T. W. (2006). «Towards a pedagogy of imagination: a phenomenological case study of holistic education». *Ethnography and Education*, 1(2), pp. 247-264.
- Noddings, N. (2005). «Caring in Education». *The Encyclopedia of Informal Education*. En www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm
- Orr, D. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington D.C.: Island Press.
- Peters, M. (ed.). (1998). *Naming the multiple: Poststructuralism and education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Phipps, P. y Slater, L. (2010). «Indigenous Cultural Festivals: Evaluating Impact on Community Health and Wellbeing». Melbourne, Australia: Globalism Research Centre, RMIT University.
- Queensland Government. (sin fecha). *Guide to social and emotional learning in Queensland state schools*. Brisbane, Queensland: Department of Education, Training and the Arts.
- Read, H. (1943). *Education through art*. Londres: Faber and Faber.
- Robbins, B. D. (2006). «The delicate empiricism of Goethe: Phenomenology as a rigorous science of nature». *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6 (edición especial), 13. En
- Rose, K. y Kincheloe, J. (2003). *Art, culture and education: Artful teaching in a fractured landscape*. Nueva York: Peter Lang.
- Sloan, D. (1992). «Imagination, education and our postmodern possibilities». *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 15(2), pp. 42-53.
- Stack, S. (2006). *Integrating science and soul in education: The lived experience of a science educator bringing holistic and integral perspectives to the transformation of science teaching*. PhD Curtin University of Technology, Perth, Western Australia.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (eds.). (2004). *Kinderculture: the Corporate Construction of Childhood*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sternberg, R., J. (2001). «Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings». *Educational psychologist*, 36(4), pp. 227-245.
- Tacey, D. (2003). *The spirituality revolution: The emergence of contemporary spirituality*. Sydney: Harper Collins.
- Visser, J. (2000). «Rethinking Learning: Implications for Policy, Research and Practice». En M. Jain (ed.), *Unfolding Learning Societies: Challenges and Opportunities*. Udaipur: Shikshantar: The People's Institute for Rethinking Education and Development.
- Whitehead, A. N. (1916/1967). *The Aims of Education*. Nueva York: Free Press.
- Wilkinson, I. R., Caldwell, B. J., Selleck, R. J. W., Harris, J. y Dettman, P. (2007). *A History of State Aid to Non-Government Schools in Australia*. Canberra, Australian Capital Territory: A Project funded by the Department of Education, Science and Training.
- Worden J.W. (1991) «Grief Counselling and Grief Therapy (2nd Edition)». 2ª ed. Springer, Nueva York.

Worden J.W. (1996) «Children and Grief: When a Parent Dies» Guildford Press, Nueva York.



Finlandia



La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles

Marja Kokkonen

Resumen

Este capítulo presenta al lector la situación académica y psicosocial actual de los niños y adolescentes finlandeses, centrándose en las iniciativas que se están adoptando a fin de aumentar el bienestar emocional y social de la juventud en Finlandia. Comienza describiendo el sistema educativo finlandés y se adentra en las causas que previsiblemente dan como resultado el alto nivel de rendimiento académico del país, teniendo en cuenta la actitud positiva de la sociedad finlandesa hacia la educación, los principios de equidad, igualdad e integración educativa, el plan de estudios nacional, y el elevado nivel de educación preescolar y de formación del profesorado. Todos estos factores desempeñan un papel importante. A continuación, se describen con más detalle cuatro ejemplos basados en las aproximaciones de los sectores gubernamental, comercial y de la investigación hacia la educación emocional y social. Dichas iniciativas son las siguientes: una intervención basada en el ejercicio físico, llevada a cabo al norte de Finlandia para aumentar las habilidades emocionales y sociales de los niños del jardín de infancia; el proyecto de intervención escolar MUKAVA, que ofrece educación emocional y social como parte de la llamada jornada escolar integrada; un programa de alcance nacional frente al acoso escolar denominado KiVa; y un módulo de estudios sobre el bienestar mental para implantar una educación para la salud en las escuelas. Los casos prácticos seleccionados describen tanto perspectivas basadas en habilidades como otras más contextuales. Además, exponen hasta qué punto se ha demostrado que la educación emocional y social es importante para los escolares de cualquier edad, así como para los adultos que trabajan con ellos. Para concluir, se analizan las ventajas que brinda la Educación Emocional y Social (EES), así como las preocupaciones que suscita, proponiendo a su vez un modo de avanzar en la consecución de los objetivos que se ha propuesto alcanzar Finlandia en el ámbito de la educación emocional y social.

Marja Kokkonen (Doctora en Psicología, Máster en Ciencias Deportivas) es profesora titular en la Facultad de Deporte y Ciencias de la Salud de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. En los ámbitos de la Psicología Evolutiva y de la Personalidad y de la Psicología Deportiva y de Educación Física, se ha interesado en el papel que desempeñan los rasgos de la personalidad, las habilidades emocionales y la inteligencia emocional, tanto en la salud psicológica y física, como en el comportamiento en materia de salud. Está especializada en docencia dirigida a distintas audiencias (estudiantes de magisterio, maestros, formadores personales, profesionales sanitarios, especialistas en TIC, etc.) de campos relacionados con las habilidades emocionales y sociales como herramienta profesional, las emociones como parte integrante de la vida laboral y el desarrollo emocional de los niños.

Introducción

What Makes Finnish Kids So Smart? [¿Por qué son los niños finlandeses tan inteligentes?]

(*The Wall Street Journal*, 29 de febrero de 2008)

Why do Finland's schools get the best results? [¿Por qué los colegios finlandeses obtienen los mejores resultados?]

(*BBC World News America*, 7 de abril de 2010)

In Finland's Footsteps - If We're So Rich and Smart, Why Aren't We More Like Them? [Tras los pasos de Finlandia: si somos tan ricos e inteligentes, ¿por qué no nos parecemos más a ellos?]

(*The Washington Post*, 7 de agosto de 2005)

Thoughts for the week: Why Finland is best for education [Reflexiones semanales: motivos por los que se sitúa a Finlandia como el n° 1 en educación]

(*The Times*, 8 de agosto de 2009)

Estos son algunos ejemplos de titulares de conocidos periódicos y publicaciones que han elogiado el sistema finlandés en la última década. Aún más pródiga en elogios con los finlandeses se mostró la revista *Newsweek* en agosto de 2010, cuando situó a Finlandia como el mejor país del mundo. Los titulares y los *rankings* reflejan principalmente los resultados del informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), un estudio comparativo normalizado a nivel internacional sobre el rendimiento académico, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según los estudios sobre el rendimiento académico de jóvenes de 15 años llevados a cabo en todo el mundo durante los años 2000, 2003, 2006 y, más recientemente, en 2009, Finlandia se ha situado entre los países/economías con mayor rendimiento en materias como lectura, matemáticas y ciencias. Asimismo, el Estudio

Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, que analizaba el nivel de preparación de los jóvenes para asumir sus funciones como ciudadanos, indicó que los conocimientos cívicos de los jóvenes finlandeses de 14 años de edad son sobresalientes. A pesar del mínimo interés que demostraban en asuntos políticos y sociales, obtuvieron la máxima puntuación, junto con Dinamarca, en el estudio llevado a cabo en 2009 en 38 países (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010).

En este capítulo se pretende ofrecer una perspectiva general sobre la situación actual del bienestar emocional y social de los niños y adolescentes finlandeses, y las iniciativas concebidas en el ámbito de la Educación Emocional y Social (EES) en Finlandia para brindar un futuro más brillante a la juventud de este país. Una vez ofrecida una visión general de las supuestas causas del alto rendimiento académico de los niños y adolescentes finlandeses, abordaremos el bienestar psicológico (o la ausencia de éste) en el seno de estos colectivos, que pone claramente de relieve la necesidad de adoptar iniciativas en materia de EES. A continuación, se presentarán cuatro estudios prácticos basados en investigaciones llevadas a cabo en colectivos de distintas edades (niños en edad preescolar, alumnos de educación primaria y secundaria, y profesores). Por último, se analizarán las ventajas que ofrece actualmente la EES, así como las preocupaciones futuras que ésta suscita. Además se sugiere el modo en que Finlandia podría avanzar en la consecución de sus objetivos en materia de EES.

El sistema educativo finlandés y otras causas que explican el elevado éxito académico alcanzado por los estudiantes finlandeses

El éxito académico de los estudiantes finlandeses se ha debido a una mezcla de diversos factores educativos y culturales tales como la

Es más habitual que se considere que el alto rendimiento académico de los niños y jóvenes finlandeses se debe a una filosofía general basada en los métodos cotidianos aplicados en el sistema de enseñanza finlandés, considerado como uno de los sistemas educativos con mayor rendimiento del mundo (OCDE, 2007)

cultura finlandesa, la estructura del sistema educativo y su alcance pedagógico global, la formación del profesorado basada en la investigación, y los métodos de trabajo autónomos e inclusivos aplicados (Väljärvi, 2003). En ocasiones, se atribuye el elevado rendimiento académico de Finlandia a las características geográficas, histórico-sociales y culturales del país: su escasa población (5.400.000 habitantes); la homogeneidad cultural (menos de 156.000 extranjeros); una ubicación remota y una lengua particular (Väljärvi, Kupari et al., 2007); unas condiciones naturales hostiles (Hautamäki et al., 2008); un acusado sentimiento de solidaridad nacional (Sahlberg, 2007); una población traumatizada por la sangrienta guerra civil de 1918; una mentalidad autoritaria, obediente y colectivista (Simola, 2005); una sociedad bastante secularizada, aunque predomina en ella la ética luterana (Kupiainen, Hautamäki y Karjalainen, 2009) y una tendencia a valorar la independencia, la previsibilidad y el trabajo duro por encima del ocio y la felicidad (Crittenden y Claussen, 2000). No obstante, es más habitual que se considere que el alto rendimiento académico de los niños y jóvenes finlandeses se debe a una filosofía general basada en los métodos cotidianos aplicados en el sistema de enseñanza finlandés (véase Figura 1), considerado como uno de los sistemas educativos con mayor rendimiento del mundo (OCDE, 2007).

En Finlandia, la educación es un derecho cívico. El sistema educativo finlandés se basa en una filosofía de equidad e igualdad, cuya estructura es la siguiente: hay más de 3.200 escuelas de educación básica (en la que se imparten educación primaria y secundaria a alumnos con edades comprendidas entre 7 y 16 años, durante 9 años). Además, hay unos 750 institutos de educación secundaria superior (formación profesional y general durante 3 años, para alumnos de edades comprendidas entre 17 y 19 años). La educación superior se imparte en 16 universidades y en numerosas escuelas politécnicas. En la práctica, el hecho de que se apliquen los principios de equidad e igualdad quiere decir que las escuelas de educación básica y los institutos de educación secundaria superior, así como las universidades, son de financiación pública, tanto por parte del Estado como de las autoridades locales, y, por consiguiente, son de libre acceso y gratuitas para todos los alumnos y estudiantes a tiempo completo, con independencia de su lugar de residencia en Finlandia, su situación económica, su sexo o su lengua materna (Educación y Ciencia en Finlandia, 2008). En todas las escuelas de educación básica e institutos de educación secundaria superior, hay servicio diario de comedor gratuito y se proporcionan servicios sanitarios y de salud dental, además de servicio de transporte para los alumnos que residen a más de 5 km de distancia. Además, en todas las escuelas, salvo en los institutos de

educación secundaria superior general, también se proporcionan los libros de texto y otras herramientas de trabajo.

Los principios de equidad e igualdad educativos también quedan patentes en el reducido índice que tiene el país de enseñanza en casa, así como en el carácter coeducativo e inclusivo de las escuelas finlandesas. Aunque el sistema de educación obligatoria no impone la asistencia de los alumnos al centro, pudiendo éstos legalmente completar dicha educación estudiando en casa, la asociación finlandesa de educadores en casa calcula que son menos de 300 los estudiantes que se forman en su hogar, en comparación con los 546.400 alumnos escolarizados en escuelas de educación básica en 2010 (Estadísticas de Finlandia). La mayoría de los alumnos asisten a escuelas de tamaño medio que acogen a un número que oscila entre los 300 y los 499, aunque existen desde escuelas rurales que cuentan con menos de diez alumnos, hasta escuelas urbanas con más de 900. Según los Criterios de calidad de educación básica (2010) establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura finlandés, el número máximo recomendado de alumnos por clase es de 20-25, aunque esto no es obligatorio; por ejemplo, en la clase de mi hijo habrá 33 alumnos de primer grado el próximo curso.

En el sistema inclusivo y coeducativo finlandés, no existen escuelas ni programas para niños superdotados ni de educación diferenciada. Existen muy pocos colegios privados (en su mayoría, colegios religiosos o escuelas de pedagogía Waldorf). La fundación de un colegio privado requiere la adopción de una decisión política por parte del Consejo de Estado. Una vez fundados, forman parte del sistema educativo oficial y sus actividades son objeto de un exhaustivo control y de estrictas regulaciones: está prohibido cobrar matrícula y la admisión de alumnos se debe basar en criterios idénticos a los aplicados en las escuelas municipales correspondientes.

Los colegios privados reciben unas aportaciones estatales comparables a las recibidas por las escuelas municipales del mismo tamaño, y los niños que asisten a los colegios privados (menos del 3%; Kumpulainen, 2010) deben recibir las mismas prestaciones sociales que reciben los estudiantes de las escuelas municipales.

Por último, todos los estudiantes deben encontrarse en igualdad de oportunidades de aprendizaje en la escuela. En la práctica esto se traduce en una integración de las necesidades educativas especiales en la enseñanza ordinaria (Väljörvi, Kupari et al., 2007). La detección de niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje se inicia antes de la enseñanza obligatoria, en la etapa preescolar y continúa durante los primeros cursos de educación básica. La legislación finlandesa contempla expresamente el derecho de los alumnos a recibir educación especializada y orientación académica (es decir, asesoramiento en habilidades de estudio y planificación de estudios tras la enseñanza obligatoria). Las escuelas están obligadas a proporcionar apoyo a aquellos estudiantes que presentan dificultades a la hora de seguir la enseñanza ordinaria en el aula. En el primer trimestre de 2009, el 8,5% de los alumnos de enseñanza general recibieron educación especial (*Estadísticas Oficiales de Finlandia*, 2010). Aunque todo alumno con necesidades educativas especiales (es decir, con una discapacidad, enfermedad, retraso madurativo o trastorno emocional) tiene asignado un plan de enseñanza y aprendizaje individual, los alumnos con problemas leves de aprendizaje o de adaptación (por ej., problemas en lectoescritura o en matemáticas) también tienen derecho a recibir apoyo, junto con la enseñanza ordinaria impartida en el aula. Los profesores que imparten clases de apoyo extraescolares a los alumnos con problemas de aprendizaje reciben a cambio una remuneración en función de las horas de clase impartidas. Asimismo, existen profesos-

La decisión de Finlandia de marcarse como objetivo una enseñanza inclusiva con grupos de enseñanza heterogéneos e integrados parece funcionar

res de educación especial, cuyo trabajo es en parte inclusivo aunque también asumen elementos de individualización. Asisten a las clases ordinarias para enseñar a los alumnos con problemas en determinadas materias o bien ofrecen a los estudiantes la posibilidad de estudiar en pequeños grupos o de manera individual varias veces a la semana (Takala, Pirttimaa y Törmänen, 2009). Si es absolutamente necesario para el alumno, se le puede asignar la condición de alumno con necesidades especiales a través de una evaluación profesional y ubicarlo en una clase de educación especial, en su propio colegio o en una escuela especial (alrededor de un 2% de los alumnos asiste a instituciones de educación especial independientes; Välijärvi, Kupari et al., 2007).

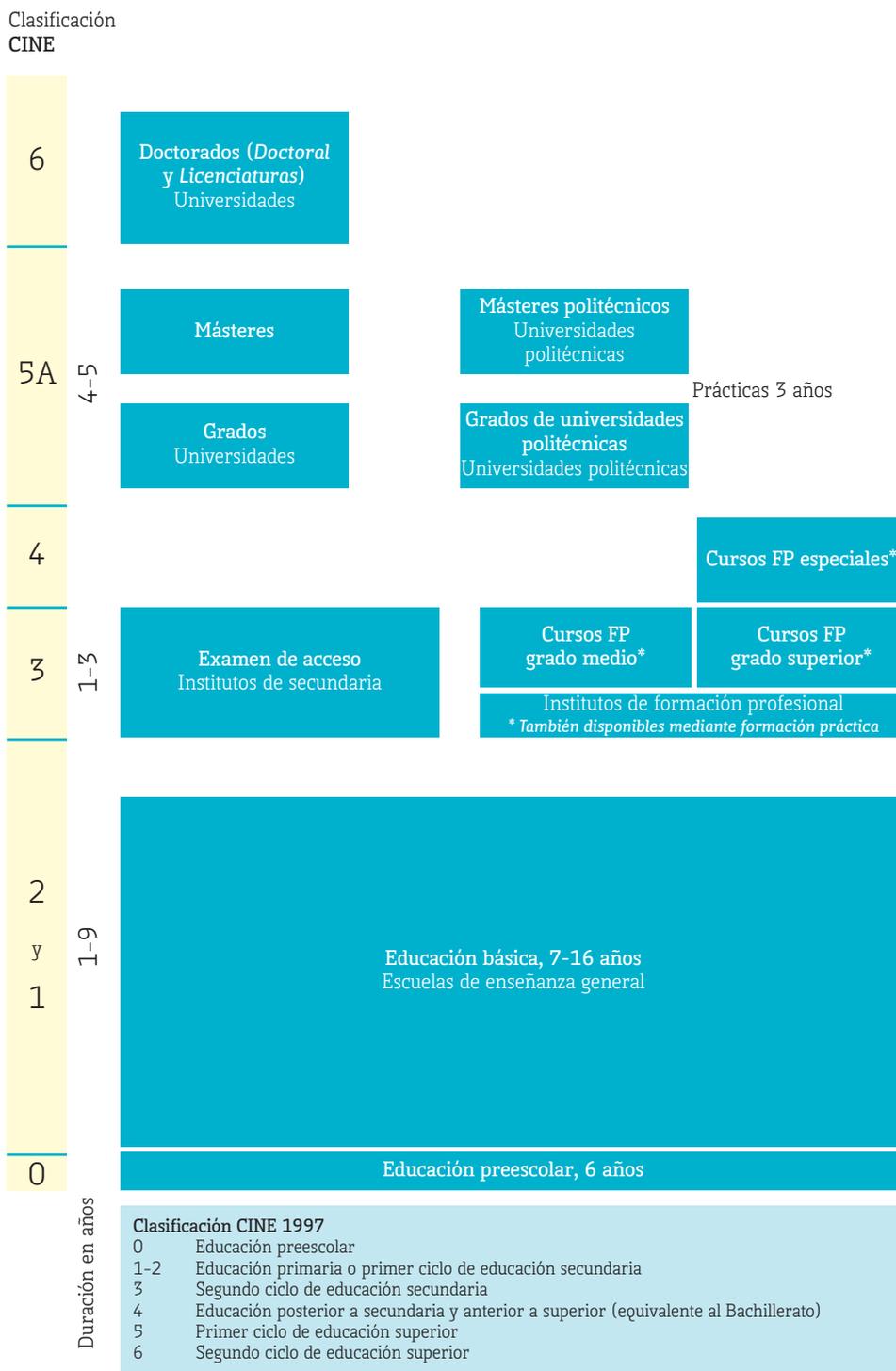
La decisión de Finlandia de marcarse como objetivo una enseñanza inclusiva con grupos de enseñanza heterogéneos e integrados parece funcionar. En primer lugar, los niños finlandeses escolarizados en educación básica raramente repiten curso (el 2% de los alumnos; *Educación en Finlandia*, 2008), (aunque podría discutirse si en determinados casos, el hecho de repetir curso redundaría en el interés del niño). En segundo lugar, está demostrado que el programa PISA tiene un rendimiento

uniforme. Esto significa que de los percentiles de rendimiento más bajos y más altos del informe PISA, los más elevados de todos los países participantes se han registrado generalmente en Finlandia, el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento ha sido reducido y el impacto en el rendimiento académico del tipo de estudiantes y escuelas del informe PISA ha sido mínimo (Hautamäki et al., 2008). Esto quiere decir que incluso los estudiantes finlandeses más mediocres tienen un rendimiento académico relativo excelente en comparación con los de muchos otros países y que la situación social y económica de los alumnos no repercute prácticamente en su rendimiento. Los resultados preliminares del informe PISA de 2009 indican, sin embargo, que las diferencias entre escuelas parecen acrecentarse (Sulkunen et al., 2010).

Otra ventaja del sistema educativo finlandés es que, generalmente, los niños finlandeses no empiezan la enseñanza obligatoria hasta los 7 años. Los alumnos tardan 9 años (190 jornadas escolares al año, de 4-7 horas diarias) en completar la educación básica obligatoria (véase Figura 1). Los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años (cursos 1º a 6º) reciben las clases de un solo profesor. Generalmente el profesor tra-

Incluso los estudiantes finlandeses más mediocres tienen un rendimiento académico relativo excelente en comparación con los de muchos otros países y la situación social y económica de los alumnos no repercute prácticamente en su rendimiento

EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS



Los actuales logros académicos de los estudiantes finlandeses se deben en parte a la educación que reciben los niños finlandeses antes de comenzar la enseñanza obligatoria

baja con la misma clase durante dos cursos consecutivos y, en ocasiones, hasta cuatro años. Los niños con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años (cursos 7° a 9°) reciben clases de varios profesores especializados en las distintas materias.

En 2009, el porcentaje de alumnos de 9° curso que no obtuvo el certificado de educación básica, necesario para acceder a la educación secundaria superior, fue inferior al 1%. En 2008, el 51% y el 42% de los alumnos graduados en educación básica accedieron respectivamente a institutos de educación secundaria superior y de formación profesional, mientras que el 2% de dichos alumnos continuaron sus estudios en educación básica adicional voluntaria (Kumpulainen, 2010). La educación secundaria superior consiste en una educación general académica y en educación y formación profesional. A su vez, la educación secundaria superior general se basa en cursos de formación sin estar adjudicados a los diferentes años. Mediante la elección de los cursos, los estudiantes pueden escoger en cierta medida el rumbo de su educación secundaria superior, orientándola, por ejemplo, más hacia las ciencias o hacia las letras. Determinados institutos de educación secundaria superior están especializados en ciertas materias, como los deportes, el arte o la música. Otros ofrecen corrientes deportivas y artísticas especiales. Normalmente, la educación secundaria superior tiene una duración de 3 años y finaliza con un examen de admisión, que consiste en cuatro pruebas obligatorias y que ofrece al alumno la posibilidad de acceder a escuelas politécnicas con una orien-

tación práctica y a estudios universitarios más orientados a la investigación, gratuitos para estudiantes a tiempo completo.

Educación preescolar

No obstante, los actuales logros académicos de los estudiantes finlandeses se deben en parte a la educación que reciben los niños finlandeses antes de comenzar la enseñanza obligatoria. Desde 2001, todos los niños han tenido derecho a participar, de manera gratuita, en un sistema de educación preescolar voluntaria durante el año previo a la escolarización obligatoria. En 2009, 56.985 niños (el 99,4% de todo el grupo de edad) recibieron la educación preescolar que imparten escuelas (12.580) y guarderías (44.405) (Consejo Nacional de Educación finlandés). La educación preescolar únicamente cubre el año anterior a la escolarización obligatoria (6-7 años de edad), pero los niños pueden acudir a la guardería desde que cumplen un año hasta los 7. Prácticamente el 70% de los niños asistió también a la guardería en 2009.

Todos y cada uno de los municipios están obligados a ofrecer educación preescolar gratuita. Con dicha educación se pretende preparar a los niños para la educación básica obligatoria y en ella se incluyen ejercicios y actividades basados en el juego, tanto por parejas como en pequeños grupos, que fomentan en los niños la iniciativa y una actitud positiva hacia la vida. En la educación preescolar no se hace hincapié en el ámbito teórico. Los profesores de educación preescolar cuentan generalmente con un título de maestro de educación infantil (licenciatura universitaria o título equivalente de una es-



Figura 2 “Mi hijo de 6 años Joonas asiste actualmente a la escuela de pre-escolar en el mismo jardín de infancia al que va mi hija de 3 años Neela a la guardería”

La educación preescolar pretende preparar a los niños para la educación básica obligatoria y en ella se incluyen ejercicios y actividades basados en el juego, tanto por parejas como en pequeños grupos, que fomentan en los niños la iniciativa y una actitud positiva hacia la vida. No se hace hincapié en el ámbito teórico

cuela politécnica) o con el título de maestro (Máster en Magisterio). El hecho de que los profesores de educación preescolar estén altamente cualificados para controlar el desarrollo infantil significa que son capaces de percibir los primeros signos de problemas de aprendizaje e intervenir en estos casos. La educación preescolar suele impartirse durante 700 horas al año, distribuidas en 4 horas al día como máximo. El Ministerio de Cultura y Educación finlandés recomienda que en la educación preescolar gratuita los grupos no estén integrados por más de 13 ni-

ños, aunque pueden llegar hasta 20 niños (y en la práctica incluso más) si además del profesor hay en el aula otro adulto cualificado en la materia. Mi hijo Joonas, de 6 años de edad, asiste a la escuela de preescolar en el mismo centro al que acude mi hija Neela, de 3 años, a la guardería.

Formación del profesorado

El elevado nivel de formación de los maestros, que contribuye claramente al rendimiento académico de los estudiantes en Finlandia, no está restringido a la educación

Los maestros especializados y los maestros generales de educación básica en Finlandia deben superar un Máster universitario

preescolar. Entre los hitos más importantes en la formación del profesorado se encuentra la creación de la primera cátedra profesional de educación en la Helsingfors Universitet (Universidad de Helsinki) en 1852 y la fundación de la primera facultad de magisterio para la formación de maestros de educación elemental en Jyväskylä en 1863. En 1974, la formación del profesorado de educación básica fue reasignada a las universidades (Kansanen, 2003). Desde entonces, los maestros especializados y los maestros generales de educación básica en Finlandia deben superar un Máster (300 créditos ECTS) universitario. Se espera que los maestros demuestren con su ejemplo la importancia de una formación permanente (Innola y Mikkola, 2011), y que se comprometan a un desarrollo profesional continuo a lo largo de sus carreras (Westbury, Hansen, Kansanen y Bjorkvist, 2005). Los organismos encargados de la enseñanza, generalmente las autoridades locales, están obligados a proporcionar a los maestros un curso de tres días de formación profesional gratuito al año (Educación y Ciencias en Finlandia, 2008).

La situación académica de la formación del profesorado y la posibilidad de avanzar con estudios de doctorado han contribuido a que la profesión docente alcance notoriedad. Los estrictos requisitos de admisión y los complicados exámenes de ingreso lanzan a los potenciales estudiantes el mensaje del elevado nivel de estimulación intelectual que se encontrarán en su formación como maestros. El índice de aceptación de estudiantes de magisterio fue del 12% en 2010 (Karhy y Väistö, 2011), el mismo o incluso menor

que en las facultades de medicina o derecho. El objetivo consiste en atraer a los programas de formación de maestros a los alumnos más motivados, comprometidos y polifacéticos, no sólo brillantes en las asignaturas básicas, sino también buenos en artes, música y educación física. Lo más frecuente es que este colectivo esté integrado por una mayoría de mujeres; el 73% del personal docente en educación básica pertenece al sexo femenino (Ojala, 2011). La profesión docente también es muy apreciada y respetada en la sociedad finlandesa; los maestros de educación primaria solían recibir el apodo de «velas de la nación». Los padres confían en los profesores de sus hijos y de este modo, en la sociedad finlandesa existe una actitud positiva hacia la educación, que hace que la docencia sea socialmente muy valorada. No obstante, se muestra preocupación por los signos que se han venido observando recientemente con respecto a la menguante valoración de la docencia en las escuelas. Las subculturas antiescolares patentes en los medios de comunicación pueden estar ejerciendo una influencia negativa en el atractivo y la imagen de la profesión docente (Innola y Mikkola, 2010).

La formación del profesorado basada en la investigación, que incluye teoría educativa, didáctica de asignaturas, investigación educativa y prácticas de docencia dirigidas, tanto en colegios de prácticas universitarias como en escuelas reales, prepara a los estudiantes de magisterio para enfrentarse a la vida cotidiana en el ámbito escolar (véanse Välijärvi, Kupari et al., 2007; y Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011 para conocer más detalles sobre la formación del personal docente). La sociedad

La situación académica de la formación del profesorado y la posibilidad de avanzar con estudios de doctorado han contribuido a que la profesión docente alcance notoriedad

confía en los profesores y éstos gozan de una gran libertad a la hora de enseñar. No existen inspecciones escolares independientes y han dejado de llevarse a cabo visitas de inspectores estatales a las escuelas. Los profesores no están supervisados por los directores de los centros escolares, que generalmente suelen ser administradores, más que líderes pedagógicos. Por el contrario, los maestros pueden escoger sus propios métodos de enseñanza, libros de textos y otros materiales de enseñanza, así como planificar sus propias clases, siempre que cumplan el Plan de Estudios Nacional Común de Educación Básica. Dicho plan de estudios constituye la base, tanto del plan de estudios municipal como, en última instancia, del plan de estudios propio de cada escuela, que incluye la planificación docente de los profesores. Los maestros elaboran incluso el plan de estudios escolar en colaboración con el director y otros empleados de la escuela, y tienen voz en la aprobación de los presupuestos escolares.

La cultura de la confianza y de la autonomía pedagógica (y la filosofía del aprendizaje más general, que enfatiza el aprendizaje) también se encuentra reflejada en la valoración de la profesionalidad de los docentes y de los directores a la hora de juzgar el progreso del aprendizaje de los estudiantes. La valoración del rendimiento académico del alumno es responsabilidad de los profesores y de las escuelas, pero no a través de pruebas obligatorias y globales a nivel nacional a lo largo del periodo de enseñanza obligatoria. Para evaluar en qué medida han aprendido los estudiantes el contenido de la unidad de estudio

correspondiente, los profesores pueden, por ejemplo, elaborar sus propios exámenes de contenidos, aprovechar los documentos de evaluación incluidos en el material docente que acompaña a la mayoría de los libros de texto, o utilizar carpetas de trabajo y autoevaluaciones de los propios alumnos (algo que yo considero poco sensato, dada la posibilidad de que los estudiantes se autoevalúen negativamente y se desanimen). El hecho de medir la inteligencia o las capacidades cognitivas de los alumnos se considera irrelevante para el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Más bien al contrario, los exámenes normalizados probablemente generarían un estrés innecesario a los estudiantes, lo que explica en parte que el único examen normalizado que se realice sea el examen de admisión nacional, al que se someten los alumnos al finalizar la escuela secundaria superior.

Más allá del ámbito académico: el bienestar psicológico de la juventud finlandesa

Es un hecho incuestionable que los estudiantes finlandeses han ocupado durante la última década los primeros puestos en rendimiento académico en los informes PISA. Sin embargo, no es oro todo lo que reluce. En diciembre de 2010, la ministra finlandesa de Educación y Ciencia, Henna Virkkunen, lamentó en una entrevista para una agencia de noticias francesa, Agence France-Presse (AFP), que el informe PISA no valorara los principales retos a los que se enfrentan las escuelas finlandesas, como el elevado número de suicidios juveniles y los malos niveles de salud mental. Aunque el índice de suicidios ha disminuido en general, el suicidio

No existen inspecciones escolares independientes y han dejado de llevarse a cabo visitas de inspectores estatales a las escuelas

sigue siendo la causa principal de muerte en el grupo de edad de entre 15 y 24 años y el índice de suicidios de este grupo de edad se encuentra entre los más elevados del mundo. Un reciente estudio de 901 suicidios cometidos en Finlandia entre 1969 y 2008 por personas menores de 18 años demostró, en primer lugar, que las víctimas más jóvenes contaban tan sólo 8 años de edad y, en segundo que a partir de 1990 ha descendido el índice entre los varones, pero se ha incrementado en el caso de las mujeres (Lahti, Räsänen, Riala, Keränen y Hakko, 2011). En 2005, se suicidaron 31 jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años (el 3,1% de todos los suicidios en Finlandia; Uusitalo, 2007). Además, según las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2007 se suicidaron tres niños de edades comprendidas entre los 5 y 14 años (el 3% de todos los suicidios en Finlandia). Un estudio longitudinal que analizaba la prevalencia del comportamiento suicida y de los factores asociados a éste entre 580 adolescentes reveló que el 14% de las chicas y el 7% de los chicos confesaban tener pensamientos o preocupaciones suicidas a la edad de 16 años. Los problemas emocionales y conductuales a los 8 años aparecían correlacionados con los pensamientos y las conductas suicidas 8 años después (Sourander, Helstelä, Haavisto y Bergroth, 2001).

El estudio de la Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar (*School Health Promotion*), llevado a cabo desde 1995 en todos los institutos de educación secundaria, de educación secundaria superior y de formación profe-

sional, también pone de relieve algunos síntomas de mala salud psicológica entre los adolescentes finlandeses, que parecen aumentar, especialmente entre las chicas (Luopa, Lommi, Kinnunen y Jokela, 2010). En el curso académico 2008-2009, el 16% (21% de las chicas, 11% de los chicos) de los participantes en el estudio de edades comprendidas entre los 14 y 16 años (8º y 9º curso) sufrían fatiga diaria; el 13% (18% de las chicas, 8% de los chicos) se encontraban moderada o gravemente deprimidos, y el 13% (14% de las chicas y 12% de los chicos) padecían el llamado desgaste escolar. Asimismo, un estudio de la población llevado a cabo a lo largo de 16 años sobre problemas psiquiátricos en niños de 8 años, indicó que los síntomas depresivos referidos por las niñas habían aumentado entre 1989 y 2005 (Sourander, Niemelä, Santalahti, Helenius y Piha, 2008).

También existen pruebas de que posiblemente el bienestar social de los finlandeses en edad escolar no sea tan bueno como parece a primera vista. Los entornos escolares también constituyen un problema. En una muestra de 784 adolescentes de 12 a 17 años, se registraba una prevalencia a los 12 meses del 3,2% de fobia social, y del 4,6% de fobia social subclínica. Dichos adolescentes también presentaban dificultades en el rendimiento académico y en su funcionamiento global. La fobia social mostraba comorbilidad con otros trastornos de ansiedad (el 41%) y trastornos depresivos (el 41%) y el 68% de los adolescentes con fobia social indicaron que habían sido objeto de acoso escolar por parte de sus

Existen pruebas de que posiblemente el bienestar social de los finlandeses en edad escolar no sea tan bueno como parece a primera vista

compañeros. La prevalencia aumentó y la proporción entre los sexos cambió, estableciéndose un predominio del colectivo femenino a medida que aumentaba la edad (Ranta, Kaltiala-Heino, Rantanen y Marttunen, 2009). En una muestra de 985 niños, la soledad emocional y social permanecía relativamente estable, aunque los niños de 10 años parecían experimentar más soledad emocional que las niñas de la misma edad (Junttila y Vauras, 2009). En lo que respecta al entorno social en el ámbito escolar, el informe PISA de 2003 indicó que el compromiso y la satisfacción escolar de los alumnos de 15 años estaba por debajo de la media (Kupari y Välijärvi, 2005) y que había grupos de estudiantes que estaban rotundamente desvinculados de la escuela, el aprendizaje y las relaciones sociales. Aunque a los maestros se les llama por su nombre y se evita la jerarquía innecesaria, en las escuelas finlandesas se registraban relaciones problemáticas entre compañeros y profesores y sentimientos de injusticia y de falta de aceptación (Linnakylä y Malin, 2008). Por ejemplo, durante las clases de educación para la salud, entre el 20% y el 25% de los alumnos de 15 años de edad no se atreve a expresar sus puntos de vista y piensan que a los profesores no les interesan sus opiniones (Aira, Välimaa y Kannas, 2009). Los resultados del estudio de colaboración transnacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) denominado *Health Behaviour in School-Aged Children (Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados)* llevado a cabo en 2006, reveló que a pesar de que la percepción que tenían los estudiantes de su entorno escolar era bastante positiva, una gran proporción de los

alumnos refería actitudes negativas hacia la escuela (Haapasalo, Välimaa y Kannas, 2010). En este sentido, el estudio *School Health Promotion* de 2008-2009 ha demostrado, además, que con independencia de los cambios positivos que han tenido lugar durante la pasada década, a una proporción importante de los alumnos de 14 a 16 años de edad no les gustaba nada el colegio (el 6%: 3% de las chicas y 8% de los chicos), consideraban que las tareas escolares eran excesivas (el 39%) y que el ambiente de trabajo era problemático (28%-28%; Luopa et al., 2010). Este ambiente negativo que se respira en las escuelas finlandesas está relacionado con los síntomas del llamado desgaste escolar, tanto entre los alumnos de las escuelas de enseñanza general como entre los estudiantes de los institutos de secundaria superior (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen y Jokela, 2008).

Por último, los resultados de un estudio dirigido por el Instituto Nacional de Salud y Bienestar de Finlandia (THL) realizado en 2009 en 2.865 escuelas de enseñanza general, que abarcaban al 67% de los alumnos de este tipo de escuelas, pusieron de relieve la existencia de graves indicadores de violencia en el 74% de las escuelas. Los maestros habían sido tanto amenazados (hechos notificados por un 20% de las escuelas) como agredidos (13%) por los estudiantes. En lo que respecta al acoso escolar, en el 4% de las escuelas algún alumno había sido acosado por un profesor. Y se registraron casos individuales de acoso escolar entre los alumnos en el 64% de las escuelas (el 7% habían denunciado estos incidentes de acoso a la policía); (Rimpelä, Fröjd y Peltonen, 2010). Aun-

que los estudiantes finlandeses (al igual que los estudiantes de otros países nórdicos) muestran una frecuencia menor de acoso escolar (Carig et al., 2009), el 8% de los alumnos de 14 a 16 años (10% de los chicos y 7% de las chicas) lo han padecido como mínimo una vez a la semana en la escuela (Luopa et al., 2010). Según la opinión pública, la bomba de fabricación casera que explotó en un centro comercial en 2002 (que se cobró 7 víctimas) y los tiroteos en escuelas en 2007 (que se cobraron 9 víctimas) y en 2008 (11 víctimas), indican que los niños y jóvenes finlandeses en edad escolar están pidiendo ayuda a gritos. Esto nos lleva a concluir que también es necesario realizar reformas en los entornos escolares.

A la luz de los resultados de diversos estudios comparativos, el sistema educativo finlandés de enseñanza obligatoria tiene mu-

Promoción del bienestar psicosocial entre los niños y jóvenes finlandeses: iniciativas gubernamentales, comerciales y de la investigación

Las iniciativas por mejorar el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes finlandeses provienen de una fuente triple: el Estado, las empresas y las organizaciones cívico-científicas. En Finlandia, la educación es responsabilidad normalmente del Ministerio de Educación y Cultura que comparte objetivos y contenidos educativos con el Consejo Nacional de Educación de Finlandia (FNBE). Fundamentalmente, la base para aumentar el bienestar psicosocial de los niños se halla en los planes de estudios nacionales comunes para las escuelas de educación preescolar y educación básica. Según el Plan de Estudios Común de Educación Preescolar de 2010, la educación preescolar tiene por objeto super-

El punto de partida nacional de la EES en Finlandia tiene menos en cuenta el fomento del rendimiento académico que la promoción del bienestar de los niños y adolescentes

cho éxito. Pero a pesar del esplendor educativo, un determinado número de niños finlandeses sufre problemas en su ámbito emocional y social. Aproximadamente al mismo tiempo que se estableció el sistema de educación básica en Finlandia, a finales de la década de 1960, los investigadores pioneros de las universidades mostraron un creciente interés por el comportamiento emocional y social de los niños. Una década después, se empezaron a librar las primeras batallas para hacer frente a la mala salud psicológica de los niños finlandeses. En el próximo apartado describiré los prismas desde los que se ha analizado su bienestar psicosocial.

visar y apoyar a los preescolares en su desarrollo físico, psicológico, social, cognitivo y emocional, así como prevenir todos los problemas imaginables. En lo que respecta a la educación básica, se hace hincapié en brindar a los niños y jóvenes la oportunidad de experimentar un crecimiento holístico y de aprender y desarrollar un sano sentido de la autoestima, dedicándose una gran atención al bienestar del alumno. El Plan de Estudios Nacional Común de Educación Básica de 2004 establece que el bienestar del alumno, en el que se engloban los requisitos básicos del aprendizaje y el bienestar físico, psicológico y social de los niños, constituye una preocupación para toda la comunidad escolar. Por con-

siguiente, el punto de partida nacional de la EES en Finlandia tiene menos en cuenta el fomento del rendimiento académico que la promoción del bienestar de los niños y adolescentes. El sólido argumento de sentirse mejor en lugar de rendir más ha quedado recientemente patente en el argumento de que a través del aumento de las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, también se aumentaría el bienestar profesional y la satisfacción laboral de los profesores (Kokkonen, 2005, 2010).

Además de la misión general y de los objetivos que esencialmente valoran el bienestar psicosocial y el desarrollo óptimo de los estudiantes, el plan de estudios nacional de educación básica también especifica más detalladamente otras metas de aprendizaje y contenidos comunes de temas interdisciplinarios y asignaturas individuales. En educación básica, un tema interdisciplinario que debería implantarse en todas las materias: «*El crecimiento como persona*», comparte muchos objetivos y contenidos comunes con la EES, como por ejemplo la identificación y el manejo de las emociones y la observación e interpretación de las experiencias estéticas. Más concretamente, *la educación para la salud* (una asignatura independiente desde 2001) tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, sociales, funcionales y éticas de los estudiantes, así como su habilidad para regular las emociones. El crecimiento y desarrollo psicológico y social (por ej., la autoestima, la tolerancia), y los recursos y habilidades para afrontar dificultades (por ej., habilidades de interacción y expresión emocional) se encuentran entre los contenidos troncales de la educación para la salud. Los estudiantes de magisterio ya consideran la educación para la salud, entre otras cosas, como un contexto para impartir conocimientos teóricos (centrar su atención en el aprendizaje de hechos), un medio para promover los conocimientos de los estudiantes en lo que respecta a la autorregulación (cen-

trando su atención en la reflexión crítica y consciente sobre los modos de comportarse y sentirse), y un contexto para el crecimiento personal (Paakkari, Tynjälä y Kannas, 2010a). En lo que concierne a los métodos de enseñanza, existe una gran confianza depositada tanto en los conocimientos teóricos (en los que se basan las preguntas de examen), como en los ejercicios prácticos que generan experiencias significativas a nivel personal. En este sentido, a juicio de los estudiantes de magisterio, la enseñanza de la educación para la salud se puede considerar como la transmisión de conocimientos y habilidades, y el apoyo al crecimiento personal holístico (Paakkari, Tynjälä y Kannas, 2010b). Otros factores esenciales son crear un ambiente alentador, seguro y tolerante en el aula y fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Es más, las asignaturas comunes de religión/ética, música, artes plásticas, manualidades y educación física, incluyen objetivos de aprendizaje que son, por naturaleza, emocionales y sociales, como por ejemplo: la valoración de los demás, la tolerancia, la responsabilidad y consideración, la cooperación y la expresión emocional.

Conceptualmente, cabe resaltar que el plan de estudios nacional común utiliza palabras como «*capacidades*» y «*habilidades*» y define las funciones del profesor como las tareas de *guiar* y *ayudar* a los estudiantes, además de *apoyar* su crecimiento y desarrollo personal. Esta elección de palabras refleja el concepto de aprendizaje como un proceso individual y recíproco de construcción de conocimientos y habilidades y de creación de significado individual y colectivo que requiere la actividad intencionada de cada uno de los estudiantes. En mi opinión, la preferencia general en Finlandia por el concepto de *aprendizaje* en lugar de *educación*, también en el contexto de la promoción del bienestar emocional y social, se debe al deseo de abordar los temas desde el punto de vista de los estudiantes. Además de esta visión centrada en los niños

y no en los adultos, la preferencia por el concepto de aprendizaje está vinculada al gran interés por ver a los estudiantes como alumnos activos e independientes y no como receptores pasivos de la información facilitada por los educadores.

El plan de estudios nacional actúa como un marco común que sirve de pilar para elaborar los planes de estudios locales (los municipales y los de cada una de las escuelas). La administración de la educación local es responsabilidad de las autoridades locales (municipios) o consejos municipales conjuntos, que otorgan una gran autonomía a las escuelas y, en última instancia, a sus autónomos maestros. Por consiguiente, la implantación de la EES depende en gran parte de la actividad y la motivación de las escuelas locales y de su personal docente. Desde mediados de la década de 1980, las escuelas finlandesas han colaborado estrechamente con numerosas organizaciones no gubernamentales y organizaciones cívicas que han proporcionado a las escuelas herramientas comerciales para aumentar las habilidades y capacidades emocionales y sociales de los estudiantes. Para ilustrar este enfoque basado en las habilidades, desde 1982 la Asociación Evangélica Luterana para la Juventud de Finlandia (www.nuortenkeskus.fi) ha ofrecido a los maestros, a los padres y a los niños y jóvenes diversos cursos de formación en interacción y relaciones humanas importados de EE.UU., tales como el Curso de formación en efectividad para profesores, padres y jóvenes, basado en el trabajo del Dr. Thomas Gordon. La Asociación Cristiana de Chicos y Chicas de Finlandia (www.ptk.fi) ha organizado un curso de Formación para Reemplazar la Agresión (ART) desarrollado por el Dr. Arnold P. Goldstein. La asociación *Children of the Station* (Niños de la Estación) (www.asemanlapset.fi) ha tenido por objeto desarrollar interacción personal y dinámica entre adultos y jóvenes desde 1990. Una de sus acti-

vidades consiste en proporcionar cursos, talleres y material de enseñanza para la docencia de la gestión de las habilidades emocionales, como el programa australiano *FRIENDS* para la prevención de la depresión y la ansiedad en la infancia. Maestros, padres y otros adultos que trabajan con niños y jóvenes han recibido cursos de formación impartidos por la Asociación de Clubes de Leones finlandeses a través del programa *Lions Quest* desde principios de la década de 1990 (www.lions.fi). El programa *Second Step* (Segundo Paso), desarrollado por la organización estadounidense Committee for Children (www.cfchildren.org), está disponible en lengua finlandesa desde 2005 para maestros de guardería, de preescolar, de educación básica y otros profesores (para conocer más detalles, véase www.psykologienkustannus.fi). Los maestros de guardería trabajan con niños de 1 a 6 años que asisten a la guardería, mientras que los de preescolar enseñan principalmente a niños de 5 y 6 años (el año previo a la escolarización oficial).

Tras los primeros programas finlandeses de EES plasmados por escrito (por ej., el libro de Pulkkinen, Heikkinen, Markkanen y Ranta, 1977), se han lanzado cada vez más programas de origen finlandés sobre educación emocional y social, como por ejemplo *Tunnemuksu* (Peltonen y Kullberg-Piilola, 2005), un programa para mejorar la identificación, aceptación, expresión y regulación de emociones en niños de 4 a 9 años, y *Steps of Aggression* (Cacciatore, 2008), un conjunto de herramientas de enseñanza adaptadas por edades para analizar la agresión y la ira y prevenir conductas agresivas en niños y jóvenes menores de 25 años.

Además de la utilización en programas comerciales de EES basados en habilidades, a menudo ofrecidos por organizaciones cívicas, las guarderías y escuelas han podido contar con una tercera herramienta para mejorar el

Además de la investigación básica sobre el comportamiento emocional y social llevada a cabo en Finlandia ya desde los años 1960, la pasada década ha conocido la realización de numerosos trabajos de investigación conjuntos y estudios de intervención. El objeto de dichos estudios ha consistido en aumentar el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes en edad escolar de un modo más contextual y holístico, es decir, involucrando a todo el colectivo escolar, a las familias y a la comunidad en su conjunto

bienestar emocional y social de los niños: la *implicación* voluntaria y activa en la *investigación científica*. Como nación, Finlandia es muy «pro investigación», y las guarderías y escuelas finlandesas normalmente se muestran muy dispuestas a participar en diferentes proyectos científicos y apoyarlos. En Finlandia, los estudios científicos no suelen requerir la aprobación de los consejos escolares, y se pueden implantar tan pronto como el director o la directora dé su visto bueno y los padres de los alumnos participantes en el proyecto hayan firmado su consentimiento informado. Además de la investigación básica sobre el comportamiento emocional y social llevada a cabo en Finlandia ya desde los años 1960, la pasada década ha conocido la realización de numerosos trabajos de investigación conjuntos y estudios de intervención. El objeto de dichos estudios ha consistido en aumentar el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes en edad escolar de un modo más contextualizado y holístico, es decir, involucrando a todo el colectivo escolar, a las familias y a la comunidad en su conjunto. Con mucha frecuencia, los estudios han sido planificados y llevados a cabo por universidades finlandesas u otros institutos de

investigación, como el Instituto Nacional de Salud y Bienestar de Finlandia, que depende del Ministerio de Asuntos Sociales y Salud, generalmente en colaboración con organizaciones cívicas. Entre los más firmes defensores de los proyectos de EES en Finlandia se encuentran el Ministerio de Educación y Cultura finlandés, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia (FNBE), la Academia de Finlandia y organizaciones cívicas, como la Asociación Finlandesa para la Salud Mental (FAMH), la Liga Mannerheim para el Bienestar Infantil (la mayor organización para el bienestar infantil de Finlandia), la Asociación de Autoridades Locales y Regionales Finlandesas y la Asociación de Máquinas Tragaperras de Finlandia. Muchas de estas organizaciones han colaborado en la realización de los cuatro casos prácticos que se analizarán a continuación con más detalle. Los casos seleccionados comprenden una gran extensión geográfica, representan acercamientos basados en habilidades y otros más contextualizados, y van dirigidas a diversos grupos de edad que abarcan desde niños de guardería hasta los educadores sanitarios que trabajan con niños y adolescentes.



Caso práctico 1: Promoción de las habilidades emocionales y sociales a través del ejercicio físico en niños en edad preescolar

En Finlandia, la función del lenguaje, las actividades y experiencias artísticas y las posibilidades de establecer una interacción versátil con diferentes personas, son cruciales para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños en edad preescolar (Plan de estudios común de educación preescolar de 2010). Además, las recomendaciones relativas a la realización de actividad física en la educación de la infancia (2005) que constan en las Directrices de los Planes de Estudios Nacionales para la Educación y la Protección de la Primera Infancia en Finlandia (2003) también prestan atención a los juegos y actividades físicas que pueden servir para aumentar la autoestima y mejorar la propia imagen de los niños, brindarles experiencias de alegría y oportunidades de expresar emociones, enseñar a tener en cuenta a los demás niños, y enseñarles a regular su comportamiento y su expresión emocional.

En la intervención llevada a cabo durante 8 meses entre los años 2003 y 2004 en las ciudades nórdicas de Kajaani y Sotkamo, se

escogió la actividad física como medio para desarrollar las habilidades emocionales y sociales de niños de 3 y 4 años. La intervención se basó en las recomendaciones de la organización *Colaboración para el Aprendizaje Académico, Emocional y Social* (CASEL, www.casel.org) y, por lo tanto, se centró en habilidades como la conexión con los demás, la cooperación en el trabajo por parejas y en equipo, la ayuda a los demás, la disculpa espontánea, la espera de turnos y la escucha de instrucciones, observaciones y opiniones de sus compañeros de juegos. Participaron en el estudio un grupo experimental de 31 niños (15 niñas y 16 niños de cinco guarderías distintas) y un grupo control de 10 niños (6 niñas y 4 niños de tres guarderías distintas). Antes de la intervención, los maestros de guardería recibieron un curso de formación de diez horas (5 x 2 horas) sobre el modo de desarrollar y observar las habilidades emocionales y sociales en los niños en edad preescolar. En 22 clases de actividad física los maestros de guardería se sirvieron, por ejemplo, de juegos tradicionales, de pelota, ejercicios de gimnasia, ejercicios creativos y diferentes herramientas de trabajo una vez a la semana para desarrollar las habilidades se-

Tabla 1. Horario y contenido de las clases de actividad física

FECHA	CONTENIDO/TEMÁTICA
Septiembre 2003	Familiarización con los demás a través de la actividad física y el juego
Octubre 2003	Juegos de pelota con diferentes pelotas, conos y metas, combinados con música
Noviembre 2003	Diferentes herramientas de trabajo (sacos, aros de natación, cuerdas, pañuelos, combas, etc.)
Diciembre 2003	Ejercicios con música, juegos tradicionales
Enero 2004	Ejercicios de equilibrio y ejercicios con aparatos y equipamiento variado; bandas elásticas, cuerdas, cartones de leche, trapos, etc.
Febrero 2004	Imaginación y creatividad con materiales alternativos: peluches, periódicos, etc.
Marzo 2004	Ejercicios creativos haciendo hincapié en el ritmo y la música
Abril 2004	Juegos de pelota
Mayo 2004	Ejercicios de aventura en la naturaleza, haciendo hincapié en las habilidades de resistencia y salto, orientación y respeto a la naturaleza; paseos por el bosque, actividades al aire libre
Junio / Agosto 2004	Natación y deportes de verano (por ej., fútbol, los Juegos Olímpicos); hincapié en la conciencia corporal y el respeto a la naturaleza

leccionadas (véase Tabla 1 a continuación para conocer el contenido de las clases).

Cada una de las clases se dividía en cuatro fases: calentamiento, entrenamiento de las habilidades emocionales y sociales, relajación y puesta en común. Por ejemplo, durante el calentamiento de la clase con juegos de pelota, los niños se movían creativamente al ritmo de la música; cuando se paraba la música de uno en uno cada niño le decía a los demás con qué parte del cuerpo tenían que tocar el suelo. De este modo, los niños aprendían los nombres de las partes del cuerpo; a esperar su turno y a escuchar instrucciones. Durante la fase de entrenamiento, el profesor lanzaba diferentes pelotas al suelo y los niños tenían que trabajar en equipo para recogerlas y meterlas en un gran saco. Además, el maestro hacía rodar una pelota a cada niño por turnos y éstos tenían que esperar su turno. A continuación, los niños se tumbaban en el suelo y el maestro hacía rodar despacio una pelota blanda sobre ellos, con música relajante de fondo. Al final de la clase, todos los componentes del grupo hablaban de sus experiencias y de la importancia de las habilidades entrenadas (esperar el turno, la cooperación) a través del uso de dibujos e imágenes de figuras de animales, y los niños describían sus sentimientos y autoevaluaban sus logros. Los maestros de guardería evaluaban las habilidades de los niños durante las clases de actividad física a través de una ficha de control al inicio del periodo de investigación y seis meses después (Takala, Kokkonen y Liukkonen, 2009).

Los empleados de la guardería (4 maestros y dos cuidadoras) tenían entre 32 y 52 años y su experiencia profesional oscilaba entre los 4 y los 26 años. Se les entrevistó en dos ocasiones durante la intervención. Los resultados indican que los empleados de guardería consideraban que en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños a

través de clases de educación física, eran importantes los siguientes aspectos: el escuchar a los niños y tener en cuenta sus opiniones, el sentimiento de los niños de pertenencia a un grupo, el aliento y el apoyo a los niños, la realización de observaciones personales por parte de cada uno de los niños, y las actividades dirigidas a objetivos concretos. Además, los maestros de guardería entrevistados consideraban como actividades cruciales la preparación de las clases de educación física con antelación, la internalización de metas, la disposición de un programa planeado de antemano, y la cooperación entre todos los adultos involucrados (compromiso, responsabilidades compartidas, cumplimiento de calendarios) (Takala, Oikarinen, Kokkonen y Liukkonen, 2011).

Para los empleados de guardería, el mayor inconveniente y el factor que quizá tuviera un mayor impacto negativo en el aprendizaje de los niños fue el ritmo acelerado general y la falta de tiempo en la guardería. El tener que llevar el equipamiento necesario de un edificio a otro; aprobar el contenido de la clase de educación física y adaptarlo a las necesidades del grupo de niños de cada educador, también suponían un trabajo extra. Una cuidadora lamentó que el hecho de seguir el contenido del programa planificado de antemano, que formaba parte de una investigación en curso, impedía que el educador volviera a realizar los ejercicios que más gustaban a los niños. No obstante, le gustaba que el hecho de participar en el estudio también enriqueciera otras actividades de la guardería y aumentara la calidad y cantidad de las observaciones de los niños. En su opinión, los niños adoptaron una mayor actitud de ayuda fuera de las clases de actividad física (en el juego libre), y lograron mostrarse más precisos al identificar sus emociones y explicar sus reacciones emocionales. Por estos y otros motivos han continuado realizando el programa en su guardería.

Caso práctico 2: El subproyecto denominado Jornada Escolar Integrada (Integrated School Day - ISD) del programa de intervención escolar MUKAVA

El acrónimo MUKAVA proviene de las palabras finlandesas «*muistuttaa kasvatusvastuusta*», que significa «recordar a los adultos finlandeses su obligación de criar y educar a sus hijos». «Mukava» es también un adjetivo en lengua finlandesa que significa «agradable». El programa MUKAVA, que se aplicó entre los años 2002 y 2005 (www.mukava-hanke.com) fue diseñado y dirigido por la profesora de psicología Lea Pulkkinen, experta en conducta social infantil desde la década de 1960, licenciada en la universidad de Jyväskylä, en el centro de Finlandia. Los principales objetivos del programa, diseñado para facilitar el crecimiento de individuos social-

como tesis doctoral (Pitkänen, 1969; Pulkkinen, 2006, 2009) y ha encontrado pruebas sobre la continuidad del desarrollo y la función acumulativa de la regulación emocional y conductual en el funcionamiento psicológico y social de las personas. Los hallazgos del estudio JYLS se han aplicado a entornos escolares a través del programa MUKAVA. Dicho programa se centraba en los estudiantes y en su desarrollo emocional y social en diferentes niveles educativos, así como en las relaciones entre las siete escuelas participantes en el experimento y las comunidades de su entorno.

El programa MUKAVA centraba su atención, en diferentes ámbitos, en el niño, en la escuela como contexto de aprendizaje, y en la relación entre la escuela y el entorno social,

La reorganización de la jornada escolar permitió que no sólo se impartieran las clases obligatorias a los niños, sino también que éstos pudieran contar con periodos de descanso y de recreo supervisados y realizar actividades de ocio en clubes y grupos de aficiones

mente competentes, eran: 1) reducir el tiempo que los alumnos pasaban sin la supervisión de adultos por las mañanas y por las tardes; 2) mejorar el crecimiento personal y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, y 3) reforzar el «capital social» de la escuela y de los alumnos.

El programa MUKAVA tuvo su origen en el estudio longitudinal permanente sobre el desarrollo social y de la personalidad llevado a cabo en Jyväskylä (JYLS), donde se ha estudiado a las mismas personas entre los 8 y los 50 años. El estudio JYLS lo inició Lea Pulkkinen en la Universidad de Jyväskylä en 1968

en siete subproyectos. Había dos subproyectos que tenían por objeto apoyar el desarrollo emocional y social de los niños: 1) Un proyecto llevado a cabo en guarderías que aumentaba el desarrollo de las habilidades sociales de los niños en edad preescolar y 2) un proyecto de Educación para la salud que apoyaba los inicios de esta enseñanza, una nueva asignatura escolar autónoma desde 2001, a través del debate activo sobre los contenidos centrales de la asignatura y del apoyo a la definición más amplia de salud como estado físico, mental y social. El proyecto proporcionaba materiales de enseñanza y formación y talleres para el profesorado, además ofrecía

más educación sobre la función de las emociones, su identificación y regulación en la salud y el bienestar, y la aplicabilidad de la educación emocional y social a las diferentes asignaturas escolares. Los otros subproyectos se centraban en la escuela como contexto de aprendizaje: 3) El subproyecto conocido como *Jornada Escolar Integrada* (ISD) aplicaba diversas prácticas para integrar actividades extracurriculares en la jornada escolar y 4) un proyecto de educación del profesorado que promovía la educación continua y básica de los profesores en materia de desarrollo emocional y social de los niños. Por otro lado, se acercó la comunidad local a la vida escolar diaria a través de tres subproyectos: 5) el proyecto de la introducción a la vida laboral facilitaba el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes en el ámbito laboral, les brindaba la oportunidad de trabajar en establecimientos externos a la escuela durante un tiempo, y desarrollaba las tecnologías de la información para coordinar las actividades entre las escuelas y los empresarios, 6) un proyecto de voluntariado que apoyaba el voluntariado en la comunidad, y 7) el proyecto casa-escuela, que reforzaba la cooperación entre el hogar y la escuela

(para ampliar información, véase Pulkkinen, 2004).

Aunque el proyecto MUKAVA finalizó oficialmente en 2005, sus repercusiones aún son patentes en la sociedad finlandesa. La *Jornada Escolar Integrada* (ISD) ha sido el más destacado e influyente de todos los subproyectos de MUKAVA. Fue financiado por el Fondo de Innovación de Finlandia (SITRA), un fondo público independiente que promueve el bienestar de la sociedad finlandesa bajo la supervisión del Parlamento finlandés. El tema central del subproyecto ISD era la reorganización de la estructura de la jornada escolar a fin de proporcionar una mayor flexibilidad de horarios, dejando atrás la estructura de media jornada escolar heredada de los modelos educativos alemán y suizo. La reorganización de la jornada escolar permitió que no sólo se impartieran las clases obligatorias a los niños, sino también que éstos pudieran contar con periodos de descanso y de recreo supervisados y realizar actividades de ocio en clubes y grupos de aficiones organizados en cooperación con diversos profesionales (Tabla 2; Pulkkinen, 2004). La idea era ofrecer soluciones a la situación típica de

Tabla 2. Una jornada escolar de estructura tradicional y la *Jornada Escolar Integrada* (modificada por Pulkkinen y Launonen, 2005, 18)

Jornada escolar típica no integrada			Jornada escolar integrada	
Horas	1. día	2. día	Cursos 1° - 6°	Cursos 7° - 9°
7-8			Grupos de actividades >> Clubes	
8-9	1. clase		Estudio	Estudio >> Clubes
9-10	2. clase	1. clase	Estudio	Estudio
10-11	3. clase	2. clase	Estudio	
11-12	4. clase	3. clase	Comida	Comida
12-13		4. clase	Grupos de actividades >> Clubes	Estudio >> Clubes
13-14			Estudio	Estudio >> Clubes
14-15			Estudio >> Clubes	
15-16			Grupos de actividades >> Clubes	
16-17				

Los maestros de las escuelas participantes en el experimento informaron de un descenso del acoso escolar, un incremento del disfrute escolar y una mayor colaboración entre la escuela y los hogares, todo ello gracias a la jornada escolar integrada (Pulkkinen y Launonen, 2005)

las familias de padres trabajadores; los niños de 7-8 años generalmente vuelven del colegio a casa tras pasar cuatro horas estudiando, y sus padres no llegan hasta 4 o 5 horas después o bien pasan varias horas solos por las mañanas en casa antes de ir al colegio.

En la práctica, los niños tenían a su disposición antes de iniciar las clases, durante el horario del comedor, entre clases y tras la finalización de la jornada escolar ordinaria, grupos de actividades optativas supervisadas por adultos y organizadas de forma autónoma. Estos grupos consistían en actividades de recreo al aire libre y en zonas cerradas, así como otras actividades (por ej., música, cocina, deporte, arte y manualidades, cine o teatro), dirigidas por maestros, monitores juveniles y otros instructores cualificados. El inicio de las horas lectivas se retrasó una hora (comenzaban a las 9.00 h en lugar de a las 8.00 h.). Además del servicio de comedor gratuito, del que han disfrutado los estudiantes finlandeses a lo largo de más de 60 años, la jornada escolar integrada ampliaba el horario de comedor de 20 minutos a una hora, y por las tardes se ofrecían tentempiés a los estudiantes. Se recomendó a las siete escuelas participantes en el experimento, que contaban en total con unos 2.000 alumnos y 160 maestros, que fueran más flexibles y creativas en sus horarios para intentar conciliar su horario lectivo con el horario labo-

ral de los padres de los alumnos (Pulkkinen, 2004). Como consecuencia, los niños no tenían que permanecer sin vigilancia antes de que sus padres regresaran del trabajo. Los recientes hallazgos del programa MUKAVA indican que los niños de 9 y 10 años que decidieron no participar en el programa presentaban más trastornos de conducta (ansiedad social y síntomas depresivos) que aquellos que sí participaron en las actividades extracurriculares (Metsäpelto, Pulkkinen y Tolvanen, 2010). Los maestros de las escuelas participantes en el experimento informaron de un descenso del acoso escolar, un incremento del disfrute escolar y una mayor colaboración entre la escuela y los hogares, todo ello gracias a la jornada escolar integrada (Pulkkinen y Launonen, 2005).

La información recabada por dos directores de las escuelas participantes en el programa MUKAVA en Jyväskylä confirma que muchas de las actividades del programa continúan aplicándose en la actualidad. Según la directora de la escuela de Keljo, fundada en 1896, los estudiantes de edades comprendidas entre los 7 años y los 12 pueden seguir practicando las actividades matinales. La enseñanza obligatoria empieza a las 9.00 h., pero los niños pueden llegar a la escuela una hora antes para leer, dibujar, terminar sus deberes o simplemente socializar con sus amigos bajo la supervisión de un miembro de

la plantilla. La escuela también ha optado por adherirse a la iniciativa de ampliar el horario del comedor, otra característica de la jornada escolar integrada. Desgraciadamente, por motivos económicos la escuela se ha visto obligada a prescindir de los servicios de la tutora escolar contratada por el programa MUKAVA. Había conseguido (principalmente porque no era maestra) ayudar a alumnos de bajo rendimiento, inmigrantes y otros niños en riesgo. Dos de los inconvenientes que se percibieron fueron que dado que la introducción del programa se inició en mayo, tras el curso escolar (debido a la demora de la decisión de SITRA de apoyar el programa), la recolección de datos e informes resultó bastante complicada, y que al principio existía el malentendido entre los padres de que la asistencia de los niños a los clubes y grupos de aficiones era obligatoria. A pesar de dichos retos, el director de la escuela encontraba muy positiva la reunión mensual con el grupo ejecutivo del programa, y agradecía la posibilidad de compartir y comentar experiencias con los demás directores, así como con el líder y el maestro coordinador del programa. El programa MUKAVA también permitió que los niños de diferentes edades trabajaran en equipo entre los distintos cursos y ofreció bases teóricas para algunas de las actividades escolares que se habían planeado o utilizado de manera intuitiva antes del lanzamiento del programa.

El director de la escuela de enseñanza general de Kilpinen, fundada en 1960, opina que con el programa MUKAVA los profesores comenzaron a adoptar una enseñanza más holística y orientada al alumno.

Según sus propias palabras:

«Antes, los maestros venían a tomarse un café después de la clase y se quejaban: "Madre mía, los alumnos no aprenden nada, ¡y eso que mi clase ha sido estupenda!"

Después de aplicar el programa MUKAVA, nuestros maestros empezaron a preguntarse a sí mismos: "¿Qué podría hacer con la clase para que les resultara más fácil aprender?"»

En su opinión, el programa MUKAVA intensificó la cooperación entre la escuela y las familias teniendo como resultado una aproximación más global al bienestar de los alumnos. Por ejemplo, las actividades de ocio de los alumnos y los problemas de salud se discutían abiertamente en reuniones entre el tutor o la tutora y los padres del alumno. Durante la aplicación del programa MUKAVA, los alumnos tenían a su disposición tras la jornada escolar hasta 50 clubes y grupos de actividades de ocio. En la actualidad, la escuela ha buscado activamente fuentes de financiación para pagar dichos clubes y grupos de ocio. Bastantes de los clubes deportivos y musicales continúan en funcionamiento gracias a la financiación del centro local para el desarrollo económico, el transporte y el medio ambiente. El director valoraba los cursos de formación, los talleres y las clases de perfeccionamiento que se ofrecían para el profesorado en el ámbito del bienestar emocional y social, pero opinaba que de vez en cuando se exageraba su función como figura clave en la implantación del programa. Las reuniones con los trabajadores del programa y los directores de otras escuelas experimentales (reuniones con el grupo ejecutivo del programa), junto con la obligación de presentar informes, le quitaban de vez en cuando demasiado tiempo.

Los directores de las escuelas participantes en el programa recababan anualmente los datos de las entrevistas y los cuestionarios. La Tabla 3 aglutina algunas de las mayores ventajas y dificultades del subproyecto ISD desde el punto de vista de los directores (modificada por Pulkkinen y Launonen 2005, 133).

Tabla 3. Las mayores ventajas y dificultades del subproyecto ISD: *Jornada Laboral Integrada* (opinión de los directores)

Principales ventajas de la ISD	Principales dificultades de la ISD
Amplia variedad de actividades extracurriculares Reducción de la soledad de los alumnos	La gestión del tiempo y la falta de tiempo Suministro de información y documentación a los profesores
Versatilidad de la jornada escolar	Plazos ajustados para la devolución de los cuestionarios
Las actividades físicas y los ejercicios prácticos introdujeron cambios agradables al trabajo escolar en cierto modo teórico	Puesta en contacto con los padres (cursos 7º-9º)
Mayor disfrute de la escuela	Otro director palidecía de envidia
Posibilidades educativas para directores y maestros	Administración financiera
Las intensas conversaciones y experiencias en la escuela ampliaron los puntos de vista de los profesores	Aprender a colaborar al mismo nivel con nuevos compañeros
Un reto para el director	Problemas a la hora de crear una red colaborativa debido a la estructura y jerarquía del municipio
La presencia del tutor escolar	Compromiso de los socios ajenos a la escuela
Interconexión con el entorno social, colaboración	Extensión del modelo de actividades centradas en la escuela al municipio de la propia escuela

El subgrupo de la ISD se convirtió en una fase inicial de las reformas de las actividades matinales y vespertinas voluntarias de los niños, y afectó a la legislación de tal forma que desde 2004 es obligatorio que las autoridades locales organicen actividades extracurriculares matinales y vespertinas voluntarias para niños de entre 7 y 9 años y para niños con necesidades especiales de cualquier edad escolarizados en educación básica. En la línea del programa MUKAVA, el objetivo de estas variadas actividades supervisadas consiste en apoyar la vida familiar y la educación escolar y promover el bienestar y el crecimiento emocional y ético de los niños (Educación y Ciencia de Finlandia, 2008, 22).

Caso práctico 3: KiVa, un programa contra el acoso en el ámbito escolar

KiVa, otro adjetivo finlandés que significa «agradable», es también el acrónimo de la expresión «Kiusaamista vastaan» («contra el acoso»; www.kivakoulu.fi). KiVa es un programa contra el acoso escolar que tiene su origen en el trabajo pionero realizado por la profesora de psicología Christina Salmivalli a

principios de la década de 1990 (por ejemplo, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) sobre el acoso como fenómeno grupal. El programa KiVa fue desarrollado en la universidad de Turku en colaboración con el Departamento de Psicología y el Centro para la Investigación sobre el Aprendizaje, y financiado por el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. En la fase de desarrollo y experimental del programa (2006-2009), participaron en la evaluación del programa KiVa 234 escuelas de enseñanza general con 30.000 estudiantes (117 escuelas experimentales y 117 escuelas control). En la actualidad, unas 2.500 escuelas finlandesas de enseñanza general (alrededor del 80% de todas las escuelas del país) han puesto en marcha la aplicación del programa KiVa.

Teóricamente, el programa KiVa tiene por objeto modificar tanto la conducta del acosador como la conducta de quienes contemplan el acoso; con esta modificación de conducta (pasar de colaborar en el acto del acoso o fomentarlo a oponerse y apoyar a la víctima) se

Teóricamente, el programa KiVa tiene por objeto modificar tanto la conducta del acosador como la conducta de quienes contemplan el acoso; con esta modificación de conducta (pasar de colaborar en el acto del acoso o fomentarlo, a oponerse y apoyar a la víctima) se pretende que el acoso resulte menos gratificante para el autor del mismo

pretende que el acoso resulte menos gratificante para el autor del mismo. Tanto los conocimientos teóricos sobre el acoso y los asuntos vinculados a él, como los ejercicios y la reflexión sobre la conducta social propia, se consideran componentes esenciales en la prevención del acoso. En la práctica, el programa tiene tres versiones adaptadas a estudiantes de entre 7 y 9 años, de entre 10 y 12 y de entre 13 y 15, y propone una serie de acciones universales y, según denomina su creadora, unas «*acciones indicadas*» para conseguir su objetivo (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010a, b). Las *acciones universales* del programa engloban clases, un juego informático contra el acoso (que parece ser que tuvo gran aceptación especialmente entre las chicas y los escolares acosados), y un entorno de aprendizaje virtual. Hay diez temas dobles que un maestro imparte en un total de 20 horas a lo largo de un curso académico. En las lecciones se incluyen debates (por ej., sobre el respeto, la comunicación en grupo, la presión ejercida por el grupo, la asertividad, los mecanismos y las consecuencias del acoso), trabajo en grupo (por ej., practicar diferentes modos de ayudar a la víctima), cortometrajes sobre el acoso y ejercicios de teatro concebidos para aumentar la conciencia del papel que ejerce el grupo en el mantenimiento del acoso, aumentar la empatía con la víctima, promover en los niños

estrategias de apoyo a la víctima y la autoeficiencia para hacerlo, y desarrollar habilidades de confrontación de los niños frente al acoso. Únicamente para los niños de 7 años, se enseña el modo de identificar las diferentes emociones en función de expresiones faciales, la voz o las circunstancias en las que se produce el evento. El programa también engloba dos modernas aplicaciones informáticas que proporcionan conocimientos, habilidades y motivación para modificar la propia conducta: un juego informático contra el acoso dirigido a niños con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, y un entorno de aprendizaje virtual denominado KiVa Street, para jóvenes de entre 13 y 15 años. Los tres componentes del juego informático, denominados «Conozco», «Puedo» y «Hago», reflejan la hipótesis típica de otras intervenciones finlandesas en materia de educación emocional y social, es decir, que tanto el aprendizaje de contenidos, como de habilidades y su utilización en situaciones de la vida real, son necesarios para alcanzar buenos resultados.

Las *acciones indicadas* se adoptan cuando se verifican casos graves de acoso. En cada una de las escuelas hay al menos un equipo de dos o tres profesores u otros miembros del personal escolar que se ocupan de cada acto de acoso mediante la celebración de debates. El equipo del programa KiVa entrevista dos

veces por separado (entrevista inicial y de seguimiento), a la víctima y al acosador o acosadores. Los debates deben revestir un carácter resolutivo y afectivo, centrándose en la preocupación compartida con la víctima y persiguiendo la resolución concreta de la situación. Las víctimas, los acosadores y los compañeros que gozan de alta estima entre sus pares y son proclives a apoyar a las víctimas, también participan en las conversaciones en grupo. Los manuales de enseñanza e instrucción proporcionan información detallada (también ofrecida en jornadas de formación y en reuniones de la red de escuelas relativas a la implantación general del programa KiVa) sobre el modo de llevar a cabo dichos debates.

Además de proponer una serie de acciones concretas y proporcionar materiales versátiles para los estudiantes, maestros y padres, el programa KiVa también dedica tiempo a evaluar la eficacia y la implantación del programa, y recabar observaciones a fin de mejorarlo. Por consiguiente, los resultados recientes del programa han sido brillantes. Ya en 2009, al final de la fase de desarrollo y experimental del programa, éste recibió el primer premio europeo a la prevención de la delincuencia (ECPA, por sus siglas en inglés). El programa está actualmente en proceso de traducción al inglés y varios grupos de investigación de diversos países, como EE. UU. y Países Bajos, han mostrado interés en el mismo, dado que los estudios sobre su eficacia han revelado sistemáticamente que ejerce efectos positivos sobre el acoso autoinformado y sobre la victimización informada por pares (Kärnä et al., 2011).

Independientemente del entusiasmo por la implantación del programa y su aparente popularidad, la profesora Salmivalli, miembro del equipo de autores del programa y madre de dos niños de 10 y 13 años, nos recuerda algunos retos. En primer lugar, en la fase de planificación se requirió la dedicación de

tiempo y esfuerzo con el fin de garantizar que los temas de las clases se ajustaran a los planes de estudio nacionales. En segundo lugar, los padres y los maestros parecían mostrar desconfianza acerca de la efectividad del programa. Los padres se mostraban además disgustados por ser excluidos del pequeño grupo de debate cuando había quedado demostrado que su hijo o hija era víctima o autor/a del acoso. Sin embargo, en la escuela de Karamzin, con 450 alumnos de 7 a 12 años, dichas dificultades no se han presentado. Por el contrario, la profesora de educación especial y miembro de uno de los equipos del programa KiVa de su escuela, cuando se implantó por primera vez el programa en otoño de 2008, indicó que temía verse desbordada por casos de acoso. Además, el denominado método de las preocupaciones compartidas que consistía en la celebración de debates con todas las partes del acto de acoso era nuevo para ellos. No obstante, sus experiencias han sido todas positivas. La cifra aproximada de casos de acoso que los maestros, padres o educadores sanitarios escolares han comunicado al equipo de KiVa ha sido de diez casos por año, y los debates entre estudiantes han estado repletos de sorpresas positivas; en ocasiones el acosador aporta sus propias ideas para hacer que la víctima se sienta mejor, y en otros casos la víctima reconoce su propio papel en el acto de acoso. La profesora de educación especial también valoró la implementación supervisada y cuidadosamente planificada del programa KiVa, así como la implicación activa y colaborativa de la dirección de la escuela, que también ha dedicado las horas laborales necesarias para las actividades del equipo del programa KiVa. Y lo que es más importante: el número de casos de acoso denunciados por víctimas se ha reducido en dos tercios.

Caso práctico 4: habilidades para mantener el bienestar mental y herramientas educativas para la educación para la salud

La Asociación Finlandesa para la Salud Mental ha creado, en estrecha colaboración con

el Consejo Nacional de Educación de Finlandia, un curso global para el ámbito escolar cuya finalidad es aportar recursos para aumentar el bienestar mental y desarrollar habilidades vitales en jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años (véase www.mielenhyvinvoinninopetus.fi). Este módulo de estudio, basado en los objetivos y en el contenido del Plan de Estudios Nacional (2004) de educación para la salud, está pensado para su incorporación a la clase de educación para la salud y para cubrir, tanto habilidades emocionales (por ej., hablar de las preocupaciones, familiarizarse con las emociones y reconocer y expresar estas últimas), como sociales (por ej., empatía, asertividad), entre otros temas relacionados con el bienestar mental. La idea fundamental del programa es que la salud mental constituye la base del bienestar de las personas. El bienestar, por otro lado, se considera un recurso que se puede aprender y reforzar, tanto a través de conocimientos teóricos como de ejercicios prácticos.

Durante el periodo 2009-2011 se celebrarán 30 cursos sobre bienestar mental, de dos días de duración, dirigidos a profesores de educación básica, en cooperación con el Ministerio de Educación y Cultura. El curso de formación sustenta y aumenta la conciencia y la competencia de los profesores en materia de salud mental, así como los conocimientos metodológicos (tareas individuales y en grupo, situaciones basadas en narraciones y en hechos prácticos, debates, tareas literarias y cinematográficas, tareas extraídas de manuales de ejercicios, etc.). Asimismo, proporciona directrices sobre el uso del material didáctico (carpeta, fichas de imágenes, fichas de juego, DVD didáctico, una serie de conferencias clasificadas por temas para utilizar en las reuniones de padres en la escuela) suministrado a los participantes de manera gratuita durante el curso de formación. Durante la fase piloto de los materiales didácticos, los maestros podían experimentar con nuevos ejercicios y

aplicaciones. En una de las escuelas piloto, se mostró a los alumnos de 13 años de edad una diapositiva sobre los factores que promovían el bienestar mental y se les pidió que compusieran un *rap* sobre el bienestar mental o la ausencia de éste en relación con la vida cotidiana. Se seleccionó el siguiente *rap* escrito por tres chicas para incluirlo en el material didáctico (Hannukkala y Törrönen, 2009; véase www.mielenhyvinvoinninopetus.fi) como ejemplo ilustrador para los profesores de educación para la salud:

*«Vete pronto a la cama, sueña con los angelitos,
estudia en el colegio y cumple los requisitos.
Si la vida me trata mal, qué importa,
quiero a mis amigos, no soy idiota.
Cuando mi madre se enfada se pone a gritar,
y eso no siempre lo puedo aguantar.
Puedo contar con mis amigos dentro y fuera de clase,
siempre estarán ahí, pase lo que pase.
Mi vida está empezando, estoy aprendiendo el arte
de cómo hacer las cosas para invertir la tendencia.»*

Ane, Suvi e Iris, de la clase de 7º F -

La evaluación de los 22 cursos de formación del profesorado celebrados durante el periodo 2009-2010 en 11 ciudades de todo el país ha sido excelente. Según los comentarios de 567 maestros (el 97,3% de los participantes), más del 95% de ellos consideraba que gracias al curso habían aumentado sus conocimientos sobre bienestar mental y contaban con nuevas aplicaciones e ideas para su enseñanza en la escuela. Uno de los maestros también comprendió la importancia de que ellos mismos gozaran de bienestar mental:

«Este curso para profesores, de manera soterrada, se centró también con mucho

acuerdo en el sustento del bienestar mental de los maestros. El ambiente era pacífico, alentador y optimista. Fue agradable y eso es importante.»

Algunos de los maestros que asistieron al curso en Helsinki criticaron a los organizadores del curso por el elevado número de ejercicios prácticos y la larga duración de los mismos. Indicaron que en algunos casos, se podía haber hecho una simple exposición de los ejercicios. En el contenido actualizado del curso de formación, se han comprimido los ejercicios prácticos y, en respuesta a la sugerencia de 51 maestros (el 9% de los participantes), los ejercicios se encuentran actualmente reforzados con más explicaciones teóricas.

Una de las participantes era una profesora de educación para la salud y economía nacional de la Escuela Secundaria Superior y de Enseñanza General de Lauttasaari. Se trata de una escuela privada fundada en 1945 que cuenta con unos 50 profesores y unos 700 alumnos (350 alumnos en la escuela de enseñanza general y 350 en la escuela secundaria superior). La escuela de enseñanza general tiene 16 clases (con una media de 22 alumnos por clase). La escuela de secundaria superior sin distinción de niveles cuenta con grupos de alumnos de 13 años (con una media de 26 alumnos por grupo). La profesora de educación para la salud y economía nacional se mostraba muy satisfecha con los ejercicios prácticos del curso de formación en materia de bienestar mental, y por el hecho de que se subrayara la diferencia conceptual entre salud mental y enfermedad mental. Actualmente utiliza el material didáctico predefinido en sus clases de educación para la salud y celebra el aumento de los debates entre los alumnos y la mayor apertura mostrada por estos. Resulta liberador para los alumnos no tener que comentar siempre sus asuntos personales y aportar ejemplos de sus propias vidas y poder, en ocasiones, abordar cuestio-

nes complicadas gracias a los ejemplos presentados en el material didáctico. A esta profesora le gusta utilizar los ejercicios prácticos porque confía en el desarrollo y la evaluación previa del material. Comenta que es práctico tenerlo todo en una carpeta, pero espera que en el futuro se proporcione material didáctico en soporte electrónico, ya que sería más fácil correr de una clase a otra con un lápiz de memoria que con una pesada carpeta.

En 2009, el proyecto fue acogido por las escuelas de secundaria superior y por las de formación profesional, año en el que se puso a disposición de los jóvenes el programa de docencia de salud mental. En 2010, el proyecto se expandió para incluir a monitores juveniles que trabajaban por Internet. Tras recibir el curso de formación, se espera que los monitores juveniles apliquen los conocimientos y métodos de trabajo aprendidos sobre el bienestar mental cuando trabajen con niños y jóvenes a través de redes sociales, como Facebook. El proyecto pretende estrechar la colaboración con universidades y facultades de magisterio a fin de mejorar sus planes de estudios con la incorporación en las asignaturas impartidas de más aspectos relacionados con el bienestar mental y la educación emocional y social.

Observaciones finales: ventajas actuales y preocupaciones futuras

Desde finales de la década de 1970, los profesores, los padres y otros adultos de referencia en las vidas de los niños y jóvenes finlandeses, han podido desarrollar sus propias habilidades emocionales y sociales, así como aprender distintos modos de apoyar el desarrollo emocional y social de los niños a través de diversos cursos de formación, principalmente ofrecidos por organizaciones cívicas. Durante unos veinte años, el aumento del bienestar emocional y social de los niños dependió de la motivación y de la actividad de las personas que lo valoraban y consideraban que las habilidades emociona-



Resulta liberador para los alumnos no tener que comentar siempre sus asuntos personales y aportar ejemplos de sus propias vidas y poder, en ocasiones, abordar cuestiones complicadas gracias a los ejemplos presentados en el material didáctico

les y sociales merecían la pena, se podían aprender y se podían enseñar. A finales del milenio, muchos de los problemas de salud física de los niños finlandeses, como la muerte por accidente, habían mostrado indicios de mejoría (Rimpelä, 2010), y las miras se centraron, con razón, en los asuntos emocionales y sociales. En el ámbito nacional, los objetivos generales del nuevo Plan de Estudios Nacional (2004), y especialmente los contenidos comunes en materia de educación para la salud y el tema interdisciplinar del «crecimiento como persona», resaltaron la preocupación por el bienestar psicosocial y cuestiones relacionadas, además del interés por el rendimiento académico. Al margen de los programas importados, los profesionales experimentados y los estudiantes de psicología, psiquiatría y educación han desarrollado programas domésticos de EES y han creado materiales didácticos y herramientas para apoyar el bienestar psicosocial de los niños y los jóvenes en el ámbito escolar.

Generalmente, los programas de EES desarrollados en Finlandia, al menos los dirigidos a niños y jóvenes en edad escolar, llevan incorporados trabajos de evaluación e investigación. En segundo lugar, muchos de los programas finlandeses también se caracterizan por su interés en utilizar el ejercicio físico, además del arte y la música, como herramienta para aumentar el bienestar emocional y social en los niños. Ya en la década de 1970, a través de un programa para el desarrollo del autocontrol (el programa

DSC), se fomentaron las habilidades sociales de niños de 4 a 6 años en las guarderías (trabajar en equipo, compartir, esperar el turno, pensar en los demás y crear conductas constructivas), la capacidad para entender los sentimientos y las reacciones propias y de los demás, y las habilidades físicas, a través de ejercicios físicos, junto con la música y la literatura (por ej., Pulkkinen et al., 1977), el arte y las manualidades (Pitkänen-Pulkkinen, 1977). Más recientemente, las interacciones sociales positivas de los niños finlandeses en edad preescolar (compartir, ayudar, trabajar en grupo, respetar y apreciar a los demás en su trabajo) han aumentado a través de la actividad física gracias al proyecto *Early Steps* (Pasos Tempranos) aplicado entre 2004 y 2007, con el apoyo financiero del Programa Sócrates de la UE (véase Zachopoulou, Liukkonen, Pickup y Tsangaridou, 2010, y Zachopoulou, Tsangaridou, Pickup, Liukkonen y Grammatikopoulos, 2007, para conocer más información al respecto). El ejercicio físico también desempeñó un papel fundamental en la intervención de 20 semanas de duración en la que se incorporó el modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2003) en el plan de estudios de educación física de los alumnos de 13 años (Rantala y Heikinaro-Johansson, 2007). Estos proyectos son muy necesarios, no sólo porque la disminución de la actividad física supone una clara amenaza para la salud de los niños y los jóvenes finlandeses, sino también porque se ha demostrado que la inactividad física en los adoles-

centes finlandeses de 15 y 16 años está asociada a problemas emocionales, sociales, de concentración y de atención, así como con conductas de rebeldía frente a las normas establecidas (Kantomaa, Tammelin, Ebeling y Taanila, 2010).

No obstante, existen preocupaciones, tanto actuales como futuras. En primer lugar, parece que los programas de EES existentes en Finlandia están más centrados en las habilidades sociales que en las emocionales. Los programas más orientados a las habilidades emocionales son favorablemente acogidos, ya que la competencia emocional temprana ha demostrado contribuir a la competencia social posterior (por ej., Denham et al., 2003).

En segundo lugar, en Finlandia prácticamente no existen programas de EES para niños y jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios. Lingüísticamente, la enseñanza en las escuelas finlandesas se imparte generalmente en una de las dos lenguas nacionales: el finlandés (más del 90% de los alumnos) o el sueco (menos del 6% de los alumnos). No obstante, las dos minorías étnicas tradicionales, el pueblo indígena sami (6.000-10.000 habitantes en total) y la población romaní (10.000 habitantes en total; Mannila, 2010), así como los restantes grupos minoritarios, tienen derecho a conservar y desarrollar sus propias lenguas y culturas. Por consiguiente, podría utilizarse también la lengua regional sami (menos del 0,1% de los alumnos), la lengua romaní o la lengua de signos. Más concretamente, en los cuatro municipios situados en las zonas en las que vive la población sami, los alumnos que hablan sami deberían ante todo poder recibir la educación básica en esta lengua si así lo decidieran sus padres. Desde 1989, los niños romaníes han podido aprender la lengua romaní en clases vespertinas de determinadas escuelas de enseñanza general, pero gracias a una modificación que se introdujo en 1995 en la Ley de

Escuelas de Enseñanza General, se puede enseñar el romaní como lengua materna. Su enseñanza se puede impartir siempre que se forme un grupo integrado por un mínimo de cuatro alumnos.

En lo que respecta al pueblo sami, entre 2002 y 2008 se aplicó en dos etapas el proyecto de investigación y desarrollo *ArticChildren* (*Los niños del Ártico*, www.arcticchildren.net), financiado por la UE y relacionado con el bienestar psicosocial de los niños y jóvenes en el Ártico. El proyecto tenía por objeto desarrollar un modelo de red supranacional para mejorar el bienestar psicosocial, el entorno social y la seguridad de los niños en edad escolar en la zona del mar de Barents (en Finlandia, Rusia, Noruega y Suecia). El proyecto apoyaba el trabajo de desarrollo efectuado en el sector social y sanitario del Foro Nacional de la Dimensión Septentrional de la UE. Desafortunadamente, la siguiente etapa del proyecto, el *Sami ArticChildren Project*, no consiguió financiación internacional y no se ha puesto en marcha aún. En esta tercera etapa del proyecto se pretendía plantear la pregunta de cómo podrían haberse utilizado las historias/narrativas sami como material de apoyo didáctico de carácter psicosocial y cultural para promover el bienestar psicosocial y la identidad cultural en los procesos educativos de las comunidades sami de Suecia, Noruega, Rusia y Finlandia.

Este tipo de iniciativas llegan demasiado tarde; los escolares finlandeses de 13 a 15 años que viven en la región del mar de Barents tienen menos amigos y son los que menos disfrutan de la escuela en comparación con los niños rusos, suecos y noruegos. Las niñas finlandesas, en comparación con los niños, sufrían más problemas psicológicos y disfrutaban de una peor salud según sus propias evaluaciones (Ahonen, 2007). En lo que respecta a los niños sami en concreto, indican encontrarse muy solos, a pesar de tener unos índices inferiores de acoso escolar y

una satisfacción general con la escolarización (Rasmus, 2008). Los recientes informes del Defensor del Menor Finlandés indican claramente que también es necesario investigar y adaptar programas de EES a los niños romanes, ya que sufren de acoso escolar con mayor frecuencia (Junkala y Tawah, 2009). También participan menos en la educación básica que los niños de la población mayoritaria, tienen más faltas de asistencia y un mayor índice de abandono escolar.

Además de estas dos minorías étnicas tradicionales, los restantes grupos minoritarios están compuestos por refugiados (unas 700 personas anuales) y solicitantes de asilo, y por aquellos que acuden a Finlandia por matrimonio o reunión familiar (Mannila, 2010). El objetivo de la educación inmigrante consiste en prepararles para que se integren en el sistema educativo finlandés y en la sociedad del país, y en apoyar su identidad cultural y proporcionarles un bilingüismo que funcione lo mejor posible. Parece ser que la política de integración educativa finlandesa, unida a la gran preocupación por la posible desaparición de las lenguas minoritarias y a la insistencia por la continuidad educativa y el aumento del nivel de educación y de futuro empleo en los niños y jóvenes pertenecientes a minorías, no han dejado margen al desarrollo e implantación de programas de EES. Aunque la competencia lingüística como uno de los factores de culturización seguramente protege en cierta medida a los niños de las minorías frente a problemas emocionales y sociales, es necesario implantar programas de EES de una manera más directa respetando las cuestiones culturales y promoviendo el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes inmigrantes.

Por último, los responsables políticos finlandeses y los formadores de profesores deberían actualizarse en las competencias necesarias para la docencia moderna. El grupo de trabajo de formación del profesorado del

Ministerio de Educación y Cultura (2007) que fue consultado para presentar perspectivas respecto a la formación del profesorado en 2020 se centró en la necesidad de realizar estudios pedagógicos en inglés, el multiculturalismo, y una mayor orientación a la investigación en los departamentos de formación del profesorado. También se considera fundamental para los futuros maestros que sepan detectar dificultades de aprendizaje incluso mejor que antes (Innola y Mikkola, 2010), y se ha discutido que el objetivo de la educación profesional permanente deba consistir en el mantenimiento y actualización de las *habilidades pedagógicas* de los maestros (Educación y Ciencia en Finlandia, 2008, 19). Dados los claros retos que presenta el bienestar emocional y social en los niños y adolescentes finlandeses, es cuestionable el papel preponderante que desempeñan en la formación de los maestros los conocimientos de contenidos y el pensamiento basado en la investigación, y se debe conceder una mayor atención a la dimensión emocional y social en la profesión docente. Resulta alentador que tanto los estudiantes de magisterio como el personal docente tengan la oportunidad de recibir EES, tanto en la educación básica como en los cursos de educación continua en determinadas universidades. Por ejemplo, el plan de estudios de magisterio especializado en educación física de la universidad de Jyväskylä incluye un curso obligatorio titulado «Habilidades emocionales y sociales en la docencia», y para los estudiantes de magisterio general cuenta con un curso llamado «Estrategias y procedimientos de grupo para el Aprendizaje Emocional y Social (SEL, por sus siglas en inglés)» (para conocer más información, véase Klemola y Heikinaro-Johansson, 2006).

A pesar de estas deficiencias en el ámbito de la EES en Finlandia, el futuro próximo parece bastante prometedor. Actualmente se encuentran en marcha procesos de reforma de los objetivos de la educación básica y de

Una reciente evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura indica que los escolares esperan recibir un trato sensible, imparcial, justo y de apoyo por parte de sus profesores, así como ver ampliada la oferta para el estudio de arte, manualidades y educación física. En la enseñanza esperan versatilidad e interacción social

la distribución de las horas lectivas. En la actualidad se está debatiendo la posibilidad de aumentar el número mínimo de horas lectivas para incrementar la igualdad entre todos los niños, reducir el número de alumnos por clase, dejándolo en un número más razonable (objetivo en el que se han invertido recientemente 30.000.000€), y aumentar el aprendizaje y el bienestar mediante el incremento del número de horas curriculares obligatorias en asignaturas de arte y habilidades. En este sentido, el Plan para el Desarrollo de la Educación y la Investigación en Finlandia para el periodo 2007-2012 establece que las escuelas deberían prestar un mayor apoyo al desarrollo del bienestar general y de las habilidades emocionales, sociales, éticas y estéticas de los niños. Asimismo, declara que el papel desempeñado por las escuelas en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños cobrará un mayor protagonismo en el futuro. En este sentido, el informe presentado por la Oficina finlandesa del Defensor del Menor (2011) ante el Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, también defiende el recorte de protagonismo del contenido teórico para conceder una mayor importancia al papel que desempeñan las escuelas en la educación de los niños y en el refuerzo de sus habilidades sociales.

¿Pero cómo creen los niños en edad escolar y sus padres que deberían ser las escue-

las en el futuro? Una reciente evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura indica que los escolares esperan recibir un trato sensible, imparcial, justo y de apoyo por parte de sus profesores, así como ver ampliada la oferta para el estudio de arte, manualidades y educación física. En la enseñanza esperan versatilidad e interacción social. A los padres les gustaría que no se dependiera tanto de los libros de texto y que se introdujeran más métodos y contenidos que promovieran el bienestar emocional y social de sus hijos tanto en la vida cotidiana como en su aprendizaje académico (Sulonen et al., 2010). Lo único que cabe esperar es que una ligera caída en los resultados de los adolescentes finlandeses en el informe PISA de 2009 no apague las voces de los escolares y de sus padres, ni desemboque en una mayor presión para alcanzar un elevado rendimiento académico (no se pueden crear adolescentes de alto rendimiento académico a cualquier precio).

Referencias

- Ahonen, A. (2007). «Comparing the psychosocial well-being of the schoolchildren in the Barents region». En A. Ahonen, K. Kurtakko y E. Sohlman (Eds.), *School, culture and well-being: ArctiChildren research and development findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia* (pp. 131-149). Informe sobre Ciencias de la Educación 4. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Aira T., Välimaa, R. y Kannas L. (2009). «Yhteenveto ja johtopäätelmiä oppilasaineistoista». En L. Kannas, H. Peltonen H. y T. Aira (Eds.), *Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa* (pp. 82-87). Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. (Visiones y experiencias sobre la enseñanza de educación para la salud en el ciclo superior de la escuela general. Estudio de desarrollo de la educación sanitaria, parte I). Universidad de Jyväskylä y Consejo Nacional de Educación finlandés: Edita Prima.
- Cacciatore, R. (2008). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. (Steps of Aggression. Material educativo para escuelas). Consejo Nacional de Educación finlandés y organización La Federación familiar.
- Plan de estudios central de Educación Preescolar en Finlandia, 2000. Consejo Nacional de Educación finlandés. Helsinki: University Press.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., y grupos HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group and the HBSC Bullying Writing Group (2009). «A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries». *International Journal of Public Health*, 54, pp. 216-224.
- Crittenden, P.M., y Claussen, A. (2000). *The organization of attachment relationships – Maturation, culture, and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., y Queenan, P. (2003). «Preschool emotional competence: Pathway to social competence?». *Child Development*, 74(1), pp. 238-256.
- Educación e investigación 2007-2012. Plan de desarrollo. Publicaciones del Ministerio de Educación 2008:10. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Education and Science in Finland (2008). Publicaciones del Ministerio de Educación 2008:25. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Educación y cuidado infantil hasta 2020 (2007). Informe final del Consejo Consultivo para la Educación y Cuidado Infantil. Helsinki: Informes del Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales, 2007:72.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. (Core Curriculum for Pre-School Education 2010)
- Haapasalo, I., Välimaa, R., y Kannas, L. (2010). «How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 133-150
- Halinen, I. (2008). «Basic education curriculum system in Finland». En J. Hautamäki, E. Harjunen, A. Hautamäki, T. Karjalainen, S. Kupiainen, S. Laaksonen, J. Lavo-

- nen, E. Pehkonen, P. Rantanen, y P. Scheinin con I. Halinen y R. Jakku-Sihvonen (2008), *PISA 2006 Finland. Analyses, reflections, and explanations* (pp. 223-226). Publicaciones del Ministerio de Educación, 2008:44. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Hannukkala, M., y Törrönen, S. 2009. *Mielen hyvinvointi. Opetuskokonaisuus terveystietoon*. (Bienestar mental. Módulo de estudio para la educación para la salud). Asociación para la salud mental finlandesa.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. y Scheinin, P. con Halinen, I. y Jakku-Sihvonen, R. (2008). *PISA 2006 Finland. Analyses, reflections, and explanations*. Publicaciones del Ministerio de Educación, 2008:44. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*, 2ª Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Highlights from Education at Glance 2010*. Paris: OCDE.
- Innola, M. y Mikkola, A. (2011). «Millaisia opettajatarpeita?» En T. Kumpulainen (Ed.), *Opettajat Suomessa 2010*. (El profesorado en Finlandia 2010) (pp. 131-140). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Junkala, P. y Tawah, S. (2009). *More similar than different. The welfare of Roma children and youth and the realization of their rights in Finland*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Menor 2009:2. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Junttila, M. y Vauras, M. (2009). «Loneliness of school-aged children and their parents». *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211-219.
- Kansanen, P. (2003). «Teacher education in Finland: Current models and new developments». En B. Moon, L. V. Sceanu y C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucarest: Unesco-Cepes.
- Kantomaa M., Tammelin T., Ebeling H. y Taanila A. (2010). «The role of physical activity on emotional and behavioral problems, self-rated health and educational attainment among adolescents». *Liikunta & Tiede* 47 (6), pp. 30-37.
- Karhu, P. y Väistö, M. (2011). Hakeminen opettajankoulutukseen (Aplicación para la formación del profesorado). En T. Kumpulainen (Ed.), *Opettajat Suomessa 2010*. (El profesorado en Finlandia 2010) (pp. 25-36). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Klemola, U. y Heikinaro-Johansson, P. (2006). «When the pupil is fed up, I will listen – Using social and emotional skills in PE teaching practice». *Liikunta & Tiede* 43(6), pp. 26-32.
- Kokkonen, M. (2005). «Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana» (Las habilidades emocionales y sociales como activos del profesorado). En L. Kannas y H. Tyrväinen (Eds.), *Virikkeitä terveystiedon opetukseen* (pp. 67-77). Jyväskylän yliopisto. Terveysten edistämiskeskuksen julkaisu 3.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet – Opi tunteiden säätelyn taito* (Emociones irritantes e inspiradoras: habilidades de control de emociones). Juva: PS-kustannus.

- Kumpulainen, T. (2010). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010*. [Indicadores cuantitativos en materia de educación 2010]. Koulutuksen seurantaraportit 2010:4. Tampere: Tammerprint.
- Kumpulainen, T. (2011). *Opettajat Suomessa 2010*. [El profesorado en Finlandia 2010]. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Kupari, P., y Välijärvi, J. (Eds.) (2005). *Osaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* [Unos conocimientos y habilidades sólidos. PISA 2003 en Finlandia]. Ministerio de Educación e Instituto de Investigación Educativa. Jyväskylä: Gummerus.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Publicaciones del Ministerio de Educación, Finlandia 2009:46
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). «A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6». *Child Development*, 82(1), pp. 311-330.
- Lahti, A., Räsänen, P., Riala, K., Keränen, S. y Hakko, H. (2011). «Youth suicide trends in Finland, 1969-2008». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02369.x (en prensa).
- Linnakylä, P. y Malin, A. (2008). «Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, pp. 583-602.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. y Jokela, J. (2010). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009*. [El bienestar de la juventud finlandesa en el siglo XXI. El estudio de fomento de la salud en las escuelas]. Raportti 20/2010. Instituto Nacional de Salud y Bienestar. Helsinki: Helsinki University Press.
- Mannila, S. (2010). «Nordic immigration policy and the new emphasis on labour migration – the case of Finland as compared to Sweden and Norway». En S. Mannila, V. Messing, H.-P. van den Broek y Z. Vidra. (Eds.), *Immigrants and Ethnic Minorities. European Country Cases and Debates* (pp. 18-38). Instituto Nacional de Salud y Bienestar, Informe 41/2010.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. y Tolvanen, A. (2010). «A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children». *European Journal of Psychology of Education*, 25 (3), pp. 381-398.
- Plan de estudios nacional de Educación Básica 2004. Helsinki: Consejo Nacional de Educación finlandés.
- Directrices del plan de estudios nacional sobre educación y cuidado infantil en Finlandia (Stakes 2003:56/2005).
- Niemi, H. y Jakku-Sihvonen, R. (2011). «Teacher education in Finland». En M. Valeri y J. Vogrinc (Eds.), *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences* (pp. 33-51). Universidad de Ljubljana y Escuela Nacional de Liderazgo Educativo.
- Number of suicide rates by age group and gender, Finlandia, 2007*. Extraído a fecha 19.5.2011 de www.who.int/entity/mental_health/media/finl.pdf.
- OCDE. (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1:*

- Analysis (Investigación). París, Francia: OCDE.
- Official Statistics of Finland (OSF): Special education* [publicación electrónica]. Helsinki: Statistics Finland [consultado: 18.5.2011]. Forma de acceso: http://stat.fi/til/erop/tau_en.html.
- Official Statistics of Finland (OSF): Pre-Primary and comprehensive school education* [publicación electrónica]. Helsinki: Statistics Finland [consultado: 18.5.2011]. Forma de acceso: http://www.stat.fi/ti/pop/index_en.html.
- Ojala, M.-L. (2011). «Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010». (El profesorado de educación básica y educación secundaria general de segundo ciclo durante el segundo semestre de 2010). En T. Kumpulainen (Ed), *Opettajat Suomessa 2010* (El profesorado en Finlandia 2010) (pp. 37-66). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Opettajankoulutus 2020. (Formación del profesorado, 2020). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Helsinki University Press.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2010a). «Student teachers' ways of experiencing the objective of health education as a school subject: A phenomenographic study». *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 941-948.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2010b). «Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education». *Studies in Higher Education*, 35(8), pp. 905-920.
- Pelkonen, M., Marttunen, M. y Aro, H. (2003). «Risk for depression. A six-year follow-up of Finnish adolescents». *Journal of Affective Disorders*, (77) pp. 41-51.
- Peltonen, A. y Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnemuksu*. Helsinki: Lastenkeskus.
- Perusopetuksen laatukriteerit* (Criterios cualitativos de educación básica). Publicaciones del Ministerio de Educación 2010:6. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Perusopetuksen ryhmäkoko 2010*. [Tamaño de las clases en educación básica 2010]. Acceso mediante: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/Perusopetuksen_ryhmakoko_2010.pdf.
- Pitkänen, L. (1969). «A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to children's behaviour». Jyväskylä: *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 19. (Tesis doctoral)
- Pitkänen-Pulkkinen, L. (1977). «Effects of simulation programmes on the development of self control». En C.F.M. van Lieshout y D.J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school* (pp. 176-190). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Pulkkinen, L. (2004). «A Longitudinal study on social development as an impetus for school reform towards an integrated school day». *European Psychologist*, 9, pp. 125-141.
- Pulkkinen, L. (2006). «The Jyväskylä longitudinal study of personality and social development (JYLS)». En L. Pulkkinen, J. Kaprio y R. J. Rose (Eds.), *Socioemotional development and health from adolescence to adulthood* (pp. 29-55). Nueva York: Cambridge University Press.

- Pulkkinen, L. (2009). «Personality – a resource or risk for successful development». *Scandinavian Journal of Psychology*, 6, pp. 602-610.
- Pulkkinen, L., Heikkinen, A., Markkanen, T. y Ranta, M. (1977). *Näin ohjaan lastani: Lasten itsehallinnan harjoitusohjelma* (Orientar a mi hijo: programa para fomentar el autocontrol de los niños). Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. y Launonen, L. (2005). *Ehetytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. (Una jornada escolar en una escuela integrada. Un enfoque centrado en el niño para la reorganización de la jornada escolar)*. Helsinki: Edita.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P. y Marttunen, M. (2009). «Social phobia in Finnish general adolescent population: prevalence, comorbidity, individual and family correlates, and service use». *Depression and Anxiety*, 26(6), pp. 528-536.
- Rantala, T. y Heikinaro-Johansson, P. (2007). «The personal and social responsibility model as part of physical education lessons for seventh-grade boys». *Liikunta & Tiede* 44(1), pp. 6-44.
- Rasmus, M. (2008). *Being Sami is a gift' - The welfare of Sami children and the realization of their rights in the Finnish Sami region*. Informes de la Oficina del Defensor del Menor 1:2008.
- Recommendations for physical activity in early childhood education* (2005). Helsinki: Ministerio de Salud y Asuntos Sociales.
- Report to the UN Committee on the Rights of the Child*. Informe suplementario al IV Informe Periódico de Finlandia. Publicación de la Oficina del Defensor del Menor 2011:1. Jyväskylä: Oficina del Defensor del Menor
- Rimpelä, A. (2010). «Suomalaisnuorten terveys» (Salud de la juventud finlandesa). En *Nuorten hyvin- ja pahoivointi. Konsensuskokous 2010* (pp. 14-24). Suomalainen Lääkäriseura Duodecom y Suomen Akatemia. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Rimpelä, M., Fröjd, S. y Peltonen, H. (2010). «Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009». (Promoción del bienestar y de la salud en educación básica 2009). *Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1*. Helsinki: Consejo Nacional de Educación finlandés.
- Sahlberg, P. (2007). «Education policies for raising student learning: the Finnish approach». *Journal of Education Policy*, 22(2), p. 147.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. y Jokela, J. (2008). «Does school matter? The role of school context for school burnout». *European Psychologist*, 13 (1), pp. 1-13.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010a). «From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program». En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 441-454). Nueva York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010b). «Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa». En B. Doll, W. Pfohl y J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 240-254). Nueva York: Routledge.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group». *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA
- Simola, H. (2005). «The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education». *Comparative Education*, 41(4), pp. 455-470.
- Sourander, A., Helstelä, L., Haavisto, A. y Bergroth, L. (2001). «Suicidal thoughts and attempts among adolescents: A longitudinal 8-year follow-up study». *Journal of Affective Disorders*, 63(1-3), pp. 59-66.
- Sourander, A., Niemelä, S., Santalahti, P., Helenius, H. y Piha, J. (2008). «Changes in psychiatric problems and service use among 8-year-old children. A 16-year population-based time-trend-study». *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, pp. 317-327.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. y Reinikainen, P. (2010). *PISA 2009 Ensituloksia* (Resultados preliminares de PISA 2009). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:21.
- Sulonen, K., Heilä-Yläkallio, R., Juntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. y Korkeakoski, E. (2010). *The functionality of the Finnish pre-primary and basic education curriculum system*. Publicaciones del Consejo de Evaluación Educativa de Finlandia 52.
- Takala, K., Kokkonen, M. y Liukkonen, J. (2009). «Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikunta- tuokioiden avulla» (El desarrollo de habilidades emocionales y sociales de niños de preescolar mediante el ejercicio físico). *Liikunta & Tiede* 46 (1), pp. 22-29.
- Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. y Liukkonen, J. (2011). «Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana» (Factores que promueven las habilidades emocionales y sociales en niños de preescolar según la experiencia de sus maestros). *Kasvatus*, 1, pp. 69-80.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). «Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland». *British Journal of Special Education*, 36(3), pp. 162-173.
- Uusitalo, T. 2007. *Nuorten itsemurhat Suomessa* (Suicidios juveniles en Finlandia). Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 2:2007. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Virtanen M., Kivimäki M., Luopa P., Vahtera J., Elovainio M., Jokela J. y Pietikäinen M. (2009). «Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland». *European Journal of Public Health*, 19 (5), pp. 554-560.
- Välijärvi, J. (2003). «The system and how does it work – some curricular and pedagogical characteristics of the Finnish comprehensive schools». *Educational Journal* (Universidad China de Hong Kong) Vol. 31, No. 2, 2003 y Vol. 32, No. 1, 2004, pp. 31-55.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reini-
kainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. y
Arffman, I. (2007). *The Finnish success in
PISA- and some reasons behind it 2*. Jyvä-
skylä: Instituto de Educación Educativa.

Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P., &
Bjorkvist, O. (2005). «Teacher education
for research-based practice in expanded ro-
les: Finland's experience». *Scandinavian
Journal of Educational Research*, 49(5),
pp. 475-485.

Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Pickup, I. y
Tsangaridou, N. (2010). «Early Steps
physical education curriculum». *Theory
and practice for children under 8*. Human
Kinetics.

Zachopoulou, E., Tsangaridou, N., Pickup, I.,
Liukkonen, J. y Grammatikopoulos, V.
(Eds.) (2007). *Early Steps. Promoting he-
althy lifestyle and social interaction
through physical education activities du-
ring preschool years*. Tesalónica, Grecia:
Xristodoulidi Publications.

Singapur



A LOT OF
ENERGY IS
COMING FROM
EVERYWHERE



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 exist-

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.

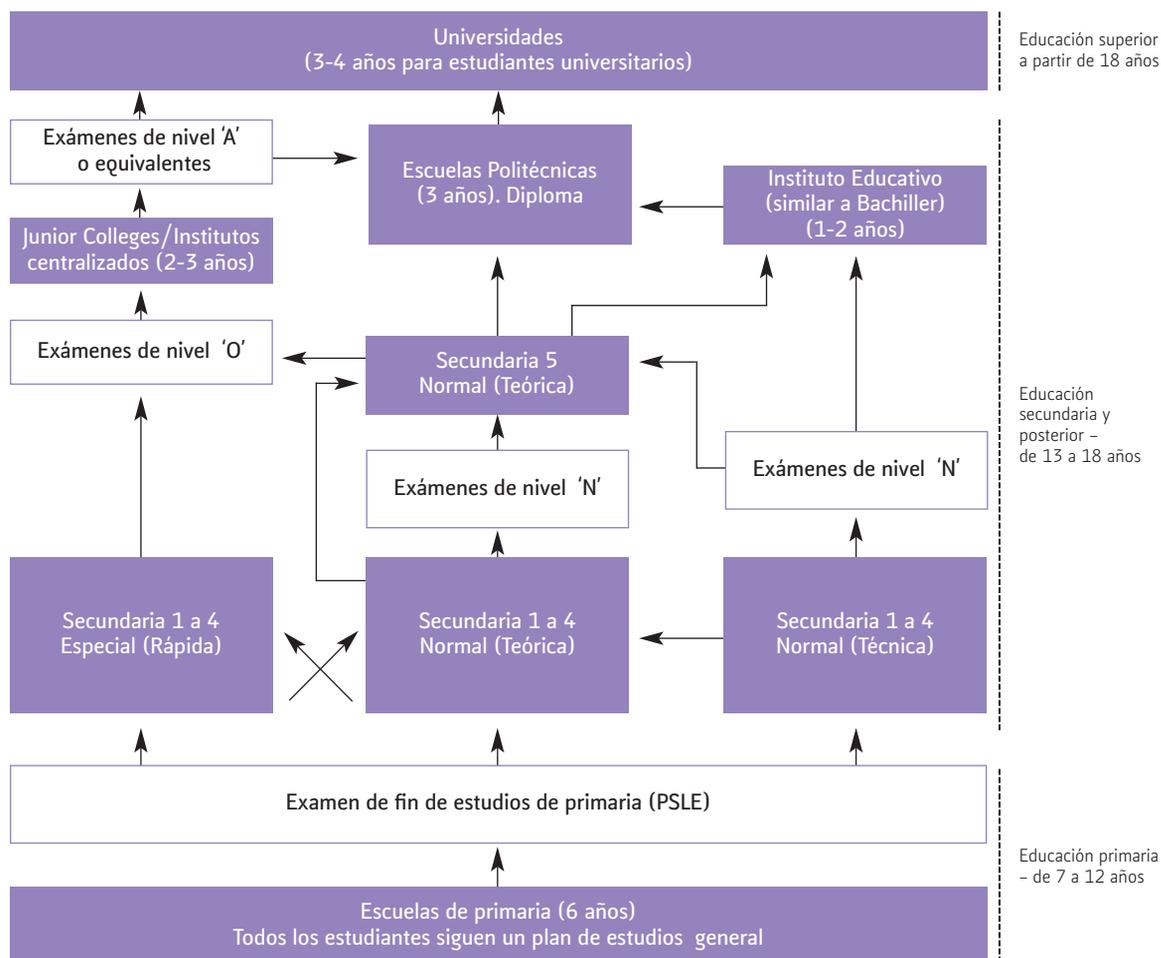


Diagrama del sistema educativo en Singapur

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-

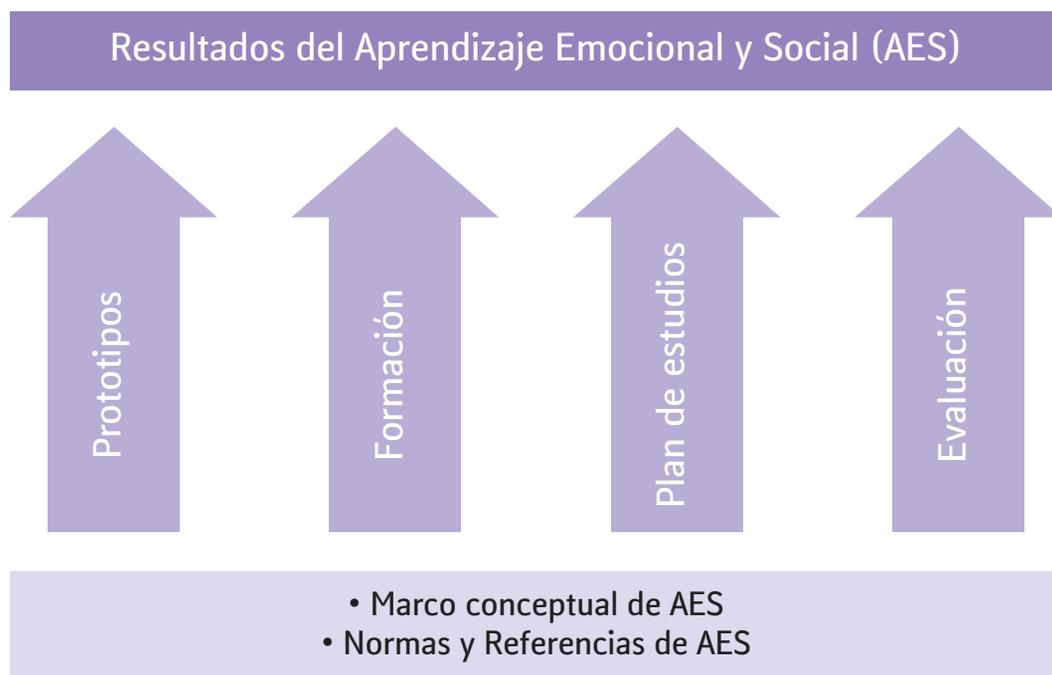


Figura 2: Elementos clave en la implementación del AES

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	1.1.1a. Identificar y etiquetar las emociones propias e identificar factores relacionados con dichas emociones	1.1.2a. Comprender la relación entre pensamientos, emociones y comportamientos	1.1.3a. Incorporar críticas constructivas de los demás y experiencias personales a la construcción de autoconcepto	1.1.4a. Evaluar la precisión del autoconcepto y analizar el impacto de éste en conductas y comportamientos	1.1.5a. Estar a gusto con uno mismo apreciarse y valorar su propia valía
	1.1.1b & 1.1.2b. Saber que todo individuo es único a su modo. Identificar tus talentos habilidades, gustos y aversiones		1.1.3b. Saber que se pueden tomar medidas para cultivar talentos, habilidades e intereses personales	1.1.4b. Aplicar el conocimiento de los talentos, habilidades e intereses personales a las opciones escogidas en la vida	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

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.

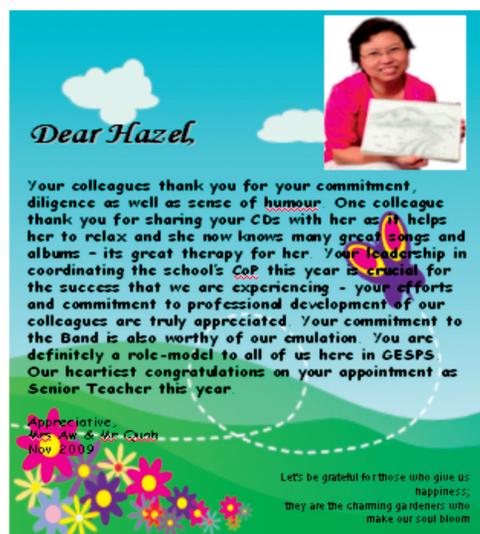
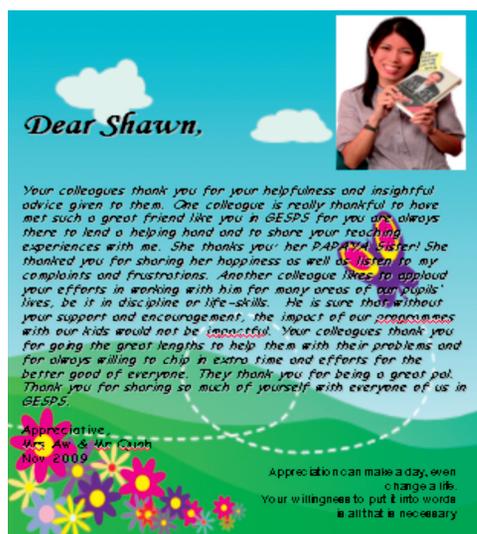
La capacitación como instructores eficaces de AES no sólo requiere reforzar los conocimientos y las habilidades de los maestros sino que también exige desarrollar una red de apoyo que facilite su trabajo en este ámbito e instaure un mayor reconocimiento al trabajo que dedica el profesor al AES. El Ministerio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

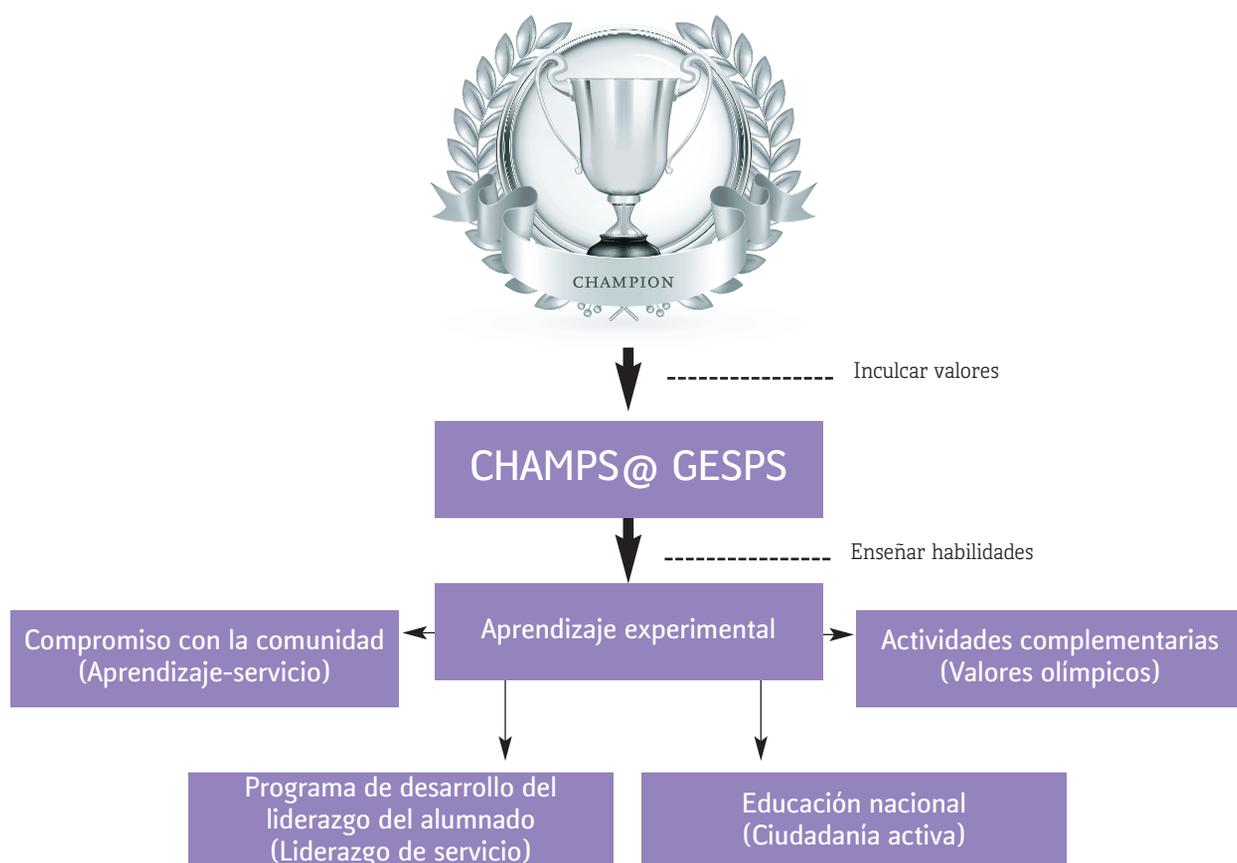
Ciertos centros hicieron énfasis en el desarrollo de una cultura de asistencia y apoyo como manera de promover el desarrollo emocional y social en sus alumnos; otras incluyeron una docencia tácita y expresa de habilidades emocionales y sociales como parte integrante de sus iniciativas en materia de desarrollo 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-*

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.



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

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-



Incorporación de estrategias PATHS a las clases

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

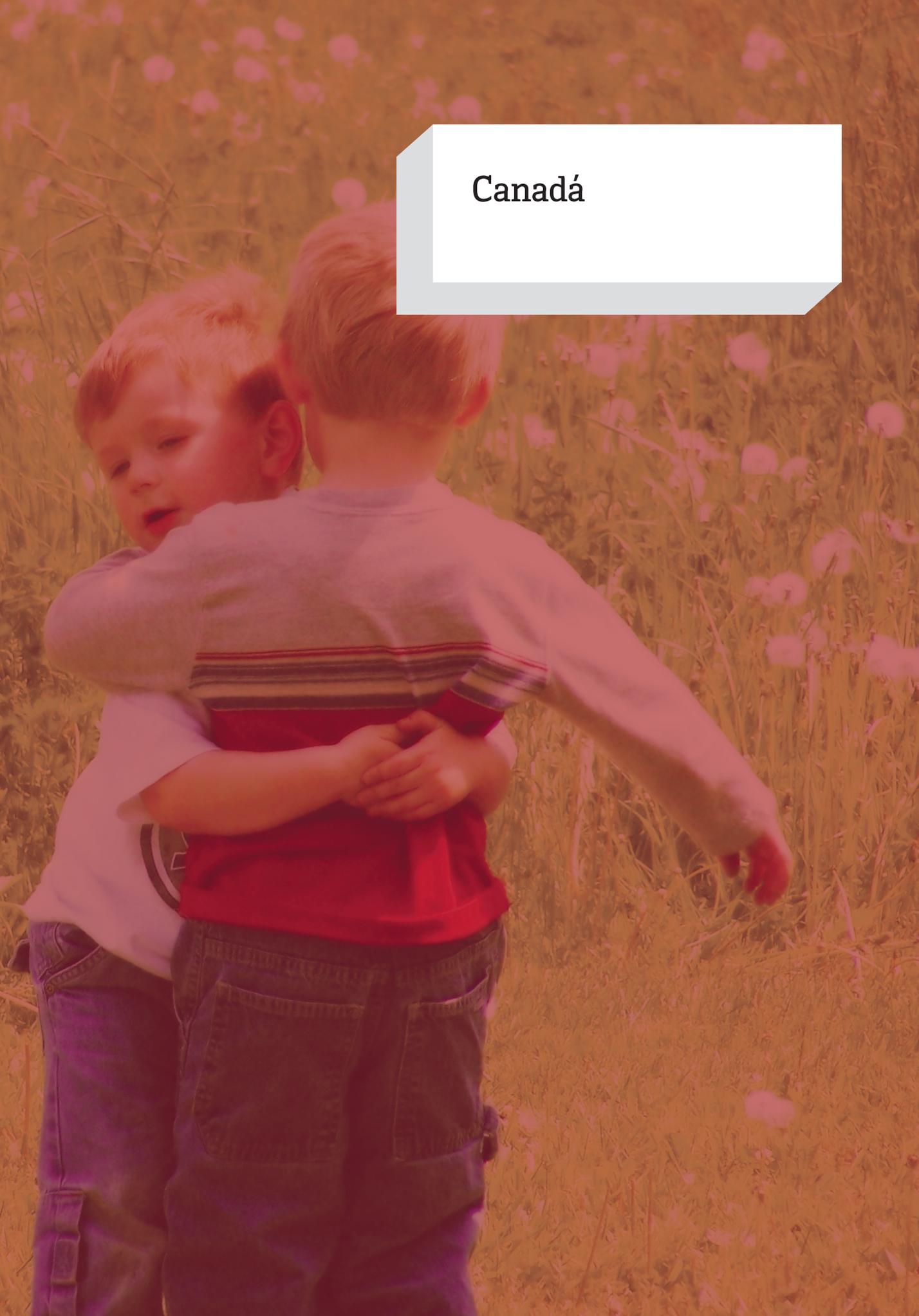
- ¹ Había desempleo porque muchas de las personas que abandonaban los estudios no se encontraban, a juicio de los empresarios, adecuadamente preparados para los empleos ofrecidos.
- ² Las escuelas de primaria y secundaria de Singapur adoptan generalmente el plan de estudios nacional (que incluye uno 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 guían 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.

A photograph of two young boys with light hair hugging in a field of tall grass and dandelions. The boy on the left is wearing a white t-shirt and blue jeans, and the boy on the right is wearing a grey and red striped t-shirt and blue jeans. The scene is bathed in a warm, golden light, suggesting late afternoon or early morning. A white text box with a drop shadow is overlaid in the upper right corner.

Canadá



Educación Emocional y Social en el contexto canadiense

Lucy Le Mare

Resumen

El presente capítulo comienza con una visión concisa sobre el contexto educativo canadiense y explora los antecedentes del sistema educativo y la población a la que va dirigido. A esto le sigue una breve reseña sobre las condiciones académicas, sociales y emocionales propias del alumnado canadiense, criterios sobre los que, en gran parte, se basa la educación emocional y social en Canadá. A continuación, se describen los tres enfoques de la educación emocional y social: cognitivo-conductual, relacional e indígena. Y es que existe todo un abanico de iniciativas en materia de educación emocional y social implementadas a distintos niveles en el sistema educativo canadiense. Por ello, seguidamente, se examinan proyectos de educación emocional y social llevados a cabo, a nivel provincial, por los Departamentos de Educación de British Columbia y de Ontario. Además, se pasa revista a las iniciativas desarrolladas en la British Columbia University y Simon Fraser University, ambas destinadas a preparar y capacitar a futuros docentes en el campo de la educación emocional y social. Después, se estudian dos programas diseñados para su uso dentro del aula; concretamente, uno destinado a combatir el acoso escolar y el otro a fomentar el desarrollo de la empatía en el niño. En último lugar, se aborda el caso de dos escuelas que ejemplifican el acercamiento del enfoque relacional y el indígena a la educación emocional y social.

Lucy Le Mare es Doctora en Psicología Evolutiva y profesora asociada en la Facultad de Educación de la Simon Fraser University, en Canadá. Su investigación se centra en procesos de riesgo y resiliencia y adaptación escolar tanto en la población general como en subgrupos específicos (niños tutelados; niños procedentes de adopción internacional o de población indígena). Sus estudios ponen de relieve la importancia de las relaciones sociales y del contexto histórico-cultural en el curso de dichos procesos. Entre las materias que imparte en la universidad destacan sus cursos sobre socialización y desarrollo social de los niños en el ámbito escolar.

Introducción:

Desde la última década del siglo XX ha ido emergiendo, tanto en Canadá como en el resto del mundo, una nueva forma de entender la educación de calidad. En un destacado informe encargado por la UNESCO para evaluar la situación de la educación (Delors et al., 1996), se definen los cuatro pilares del aprendizaje que, se cree, abarcan todas las dimensiones de una educación integral a lo largo de la vida. Este fue el referente adoptado

- *Aprender a vivir en comunidad:* Valores de respeto y preocupación por los demás, fomentando habilidades sociales e interpersonales, así como una aceptación positiva de la diversidad del pueblo canadiense.

De este modo, en Canadá se valora una serie de resultados educativos que no entran en el campo del mérito académico, como puede ser convivir con los demás o conocerse a uno mismo. El fomento de dichas

En Canadá se valora una serie de resultados educativos que no entran en el campo del mérito académico, como puede ser convivir con los demás o conocerse a uno mismo

por el Consejo Canadiense para el Aprendizaje, un organismo sin ánimo de lucro cuya misión consiste en aplicar las investigaciones en materia educativa y materializarlas en prácticas educativas eficaces. Según el informe Delors (Delors et al., 1996), y tal y como fueron adoptados por el Consejo Canadiense para el Aprendizaje, las competencias (pilares del aprendizaje) son las siguientes:

- *Aprender a ser:* aprendizaje que contribuye al desarrollo físico, psíquico y psicológico del individuo. Aquí destacan habilidades como el descubrimiento de uno mismo y la creatividad;
- *Aprender a conocer:* el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para vivir en el mundo que nos rodea y entre los que destaca la alfabetización, la aritmética, el pensamiento crítico y la cultura general;
- *Aprender a hacer:* la adquisición de habilidades relacionadas con el éxito en el mundo laboral; y

competencias sociales y emocionales en el marco de la educación pública se considera algo necesario (p. ej., Hymel, Schonert-Reichl, y Miller, 2006; Schonert-Reichl y Hymel, 2007); y queda reflejado en varios documentos oficiales emitidos por los Ministerios y Departamentos de Educación de todo el país. Se ha recurrido a numerosos términos para etiquetar estas áreas del aprendizaje extraacadémico: educación moral, educación de la personalidad, inteligencia emocional, respeto, ciudadanía y responsabilidad social. En el presente capítulo, todas estas áreas se consideran vertientes de una misma realidad: la Educación Emocional y Social, cuyo planteamiento está en vigor en las escuelas canadienses y es objeto de un amplio respaldo y aceptación.

Este capítulo ofrece una concisa visión del contexto educativo canadiense, incluyendo los antecedentes del sistema educativo y la población a la que dicho sistema va destinado. Expondremos a continuación una breve re-

seña sobre la situación académica, emocional y social de los alumnos canadienses, criterios sobre los que, en gran parte, se basa la educación emocional y social en Canadá. Describiremos después todo un abanico de iniciativas en materia de educación emocional y social implementadas a distintos niveles dentro del sistema educativo canadiense, bien a nivel institucional, universitario o escolar. Esta visión es necesariamente selectiva e intenta cubrir el espectro completo de todas las iniciativas sobre educación emocional y social desarrolladas en Canadá.

Reseña histórica: el contexto educativo en Canadá

En el territorio que hoy en día se conoce como Canadá han vivido durante miles de años distintos grupos de pueblos indígenas¹. Desde el siglo XVI fueron estableciéndose diferentes núcleos de poblaciones europeas y de otras procedencias. Este periodo tuvo como punto de partida la exploración de la zona, a finales del siglo XV, a cargo de expediciones británicas y francesas, cuyos colonos acabarían instalándose en Quebec, Ontario y las actuales provincias marítimas de la costa atlántica. Británicos y franceses se vieron enfrentados por continuos conflictos hasta que, en 1763, Francia acabara cediendo a los británicos casi la totalidad de sus colonias norteamericanas. En 1867, Canadá se constituyó como país mediante la *British North America Act*. La creación de Canadá iba a dar lugar a la progresiva aparición de numerosas provincias y territorios y a un creciente proceso de autonomía respecto al Reino Unido. Actualmente, Canadá está formado por diez provincias y tres territorios, siendo, por su superficie total, el segundo país más extenso del mundo.

Canadá acoge hoy en día una sociedad variada y multicultural. El censo realizado en 2006 presenta una población total de 31.612.897 habitantes y en el intervalo de los cinco años transcurridos desde el censo

anterior (2001), se establecieron en Canadá más de un millón de personas, las dos terceras partes del crecimiento total de la población registrado durante ese periodo (en la actualidad, aproximadamente, el 20% de la población canadiense ha nacido en el extranjero). Estas personas proceden de más de 200 países, hablan unos 150 idiomas distintos y uno de cada cinco es menor de 14 años, un dato particularmente relevante para el sistema educativo.

Históricamente, la mayoría de los inmigrantes canadienses tenía orígenes europeos. De este modo, en 1971, los europeos representaban poco más del 60% del total de los nuevos inmigrantes. No obstante, en los años 80 apareció una nueva tendencia cuando empezaron a llegar de forma masiva inmigrantes procedentes de Asia y Oriente Medio, hasta el punto de que, según el censo de 2006, la proporción de inmigrantes procedentes de esas zonas superaba a la de europeos. De los más de un millón de recién llegados que se establecieron en Canadá entre 2001 y 2006, el 58% procedía de países asiáticos. China, India, Filipinas y Pakistán encabezaban la lista de los países de origen. Curiosamente, las llegadas desde Europa solo representaban un 16% de la inmigración total en Canadá, mientras que otro 11% procedía de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe. La proporción de inmigrantes africanos seguía siendo levemente inferior.

Según los datos proporcionados por el censo de 2006, el origen étnico más importante entre la población canadiense es el inglés (21%), seguido por el francés (15,8%), el escocés (15,2%), el irlandés (13,9%), el alemán (10,2%), el italiano (5%), el chino (3,9%), y el ucraniano (3,6%). El 3,8% de la población se declara de origen indígena y conforma un grupo cuya tasa de natalidad es casi el doble de la media nacional.

Canadá es hoy en día el único país industrializado sin un ministerio federal o departamento centralizado ni una política nacional en materia educativa

Estructura del sistema educativo canadiense

Como reflejo de las tensiones existentes entre los primeros colonos europeos que se establecieron en Canadá –tensiones desencadenadas principalmente por el idioma (francés e inglés) y por la religión (catolicismo y protestantismo)–, se creó y se mantuvo un modelo descentralizado de administración educativa (Smythe, 2003); dicho sistema fue reconsiderado y renovado más recientemente en virtud de la Constitución de 1982 (*The Constitution Act*). Canadá es hoy en día el único país industrializado sin un ministerio federal o departamento centralizado ni una política nacional en materia educativa (Levin y Young, en Smythe, 2003).

En Canadá, la educación es una responsabilidad pública bajo la jurisdicción provincial. Todas las provincias presentan una estructura jerárquica similar para administrar las políticas educativas. A la cabeza se encuentra un Ministerio Provincial o Departamento de Educación. En la mayoría de las provincias, los ministerios/departamentos de educación son los órganos responsables de establecer distritos escolares, de financiar los consejos escolares, de desarrollar objetivos educativos y planes de estudios, de homologar los libros de texto y de establecer los criterios de formación y titulación de los docentes (que son competencia, en cada provincia y respectivamente, de las Facultades de Educación e Institutos de Formación del Profesorado). Los consejos escolares electos supervisan los distritos escolares y se encargan de la implementación de las políticas y procedimientos de-

terminados por el Ministerio y cada centro escolar es responsable de la prestación de los servicios educativos.

En Canadá, la escolarización pública de un niño suele empezar a los 4 o 5 años, cuando entra en el jardín de infancia, y termina a los 17 o 18 años cuando supera el curso 12 (17 años) con el que acaba el instituto. La escolarización es obligatoria hasta los 16 años en todas las provincias, excepto en Ontario y en New Brunswick, donde lo es hasta los 18. El año lectivo en Canadá suele tener unos 190 días que se reparten desde principios de septiembre hasta finales de junio. La escuela pública se organiza de la siguiente manera: escuela primaria (desde el *jardín de infancia* hasta el curso 5, 6 o 7; entre los 5 y los 13 años de edad), escuela media (desde el curso 5 o 6 hasta el 8 o 9; entre los 11 y los 15 años de edad), y escuela secundaria (desde el curso 8, 9 o 10 hasta el 12; entre los 13 y los 18 años).

En Canadá, la mayor fuente de financiación de la enseñanza pública procede de los fondos asignados a las provincias provinientes de los impuestos federales (Dibski, 1995). Estas partidas de los impuestos federales representan una parte significativa del presupuesto total de las provincias e intentan evitar la aparición de desigualdades nacionales en lo que a calidad de la enseñanza atañe. Por regla general, los consejos escolares suelen contar también con la colaboración de los gobiernos municipales que participan en la financiación de la educación mediante la re-

La contribución de gobiernos provinciales y municipales en la financiación de la educación ayuda a mantener ciertos estándares de calidad dentro de una misma provincia, donde las comunidades más acaudaladas subvencionan distritos menos favorecidos. De este modo, las desigualdades a la hora de acceder a los recursos por parte de los centros públicos son mínimas dentro de una provincia y, también, entre distintas provincias

distribución de impuestos recaudados a nivel local, sobre bienes inmuebles o de sociedades. La contribución de gobiernos provinciales y municipales en la financiación de la educación ayuda a mantener ciertos estándares de calidad dentro de una misma provincia, donde las comunidades más acaudaladas subvencionan a distritos menos favorecidos. De este modo, las desigualdades a la hora de acceder a los recursos por parte de los centros públicos son mínimas dentro de una provincia y, también, entre distintas provincias

El Consejo de Educación de Canadá (CMEC), organismo que reúne a los Consejeros de Educación de cada provincia, supervisa las áreas de cooperación entre provincias y gobierno federal. También gestiona la asignación de fondos para que todas las provincias dispongan de los mismos servicios. Por otra parte, el gobierno federal se encarga de fomentar los programas educativos relacionados con el bilingüismo y el multiculturalismo, generalmente relacionados con servicios al inmigrante, promulgando, además, las reformas constitucionales en materia de educación. La Ley sobre Lenguas Oficiales (*Official Languages Act* - 1969), que reconoce conjuntamente el inglés y el francés como lenguas oficiales de Canadá, estableció la obli-

gatoriedad de la educación bilingüe en todas las provincias, excepto en Quebec (que no ratificó la ley y sigue ofreciendo una enseñanza francófona casi exclusiva). El Gobierno federal financia programas universitarios de formación de profesorado de francés para apoyar los programas de inmersión lingüística en provincias de habla inglesa. Además, también tiene competencias en la educación de la población indígena, aunque esta responsabilidad está siendo gradualmente transferida a los llamados *Band Councils* (Ghosh, 2004), órganos rectores de los distintos grupos indígenas de Canadá, cuyo número total supera los 630.

La educación del pueblo indígena en Canadá

La historia de la educación de la población indígena en Canadá difiere considerablemente de la recibida por los euro-canadienses. Desde la segunda mitad del siglo XIX y durante más de un siglo, se impuso a los niños indígenas una enseñanza impartida en internados subvencionados por el gobierno y dirigidos por la iglesia, con un objetivo claro: educar a los niños indígenas en la cultura europea y la fe cristiana (Royal Commission on Aboriginal Peoples - RCAP, 1996; Trocme, Knoke y Blackstock, 2004). En 1930, estas instituciones acogían aproxima-

Desde la segunda mitad del siglo XIX y durante más de un siglo, se impuso a los niños indígenas una enseñanza impartida en internados subvencionados por el gobierno y dirigidos por la iglesia, con un objetivo claro: educar a los niños indígenas en la cultura europeísta y la fe cristiana

damente al 75% de la población infantil indígena de edad comprendida entre los 7 y los 15 años (Fournier y Crey, 1997), así como a una proporción significativa de niños metís e inuits (RCAP, 1996). Los niños tenían prohibido comunicarse en sus respectivas lenguas y practicar sus tradiciones culturales y espirituales. Las largas distancias que separaban los centros de las comunidades a las que pertenecían permitían tenerlos alejados de los padres u otros miembros de la familia. En el internado, se separaba a los hermanos; los abusos eran frecuentes y muchos niños sucumbían a las enfermedades. Los niños crecían traumatizados y, en muy raras ocasiones, podían contar con modelos adultos parentales sanos.

El sistema escolar en los internados dejó un trágico legado en la educación y el bienestar de la población indígena. La precaria atención recibida en este tipo de centros tuvo como consecuencia el deterioro de las capacidades de muchos de sus alumnos a la hora de cuidar de sus propios hijos cuando alcanzaron la edad adulta (Bennett y Blackstock, 2002; Smolewski y Wesley-Esquimaux, 2003), lo que no hizo sino iniciar y alimentar una dinámica de trauma intergeneracional. Otro elemento heredado de la época de los internados es la profunda desconfianza de los propios indígenas en el sistema educativo; un sentimiento que ha ido transmitiéndose de generación en generación y que, en cierta medida, sigue perdurando hoy día.

Los internados empezaron a cerrar sus puertas en la segunda mitad del siglo XX. En 1969, el gobierno federal adoptó una norma por la que la responsabilidad pública de educar a la población aborígen dejaba de ser competencia federal y se transfería a las provincias (Battiste y Barman, 1995). La divulgación de esta norma dio lugar a una fuerte oposición por parte de los grupos indígenas y, en 1972, la National Indian Brotherhood, denominada ahora *Assembly of the First Nations*, publicó un informe titulado «Por una educación indígena controlada por los indígenas» («*Indian Control of Indian Education*») que instaba a que cualquier decisión relacionada con la educación indígena fuera tomada directamente por la comunidad indígena o bien después de habérsela consultado. Como consecuencia, la responsabilidad de la educación indígena siguió dependiendo del gobierno federal que, en un principio, accedió a que los postulados recogidos en el informe «*Indian control of Indian education*» quedaran reflejados en la política nacional (Battiste y Barman, 1995). Desde mediados de los años 70, y gracias a un persistente activismo, empezaron a aparecer las *band-run schools*, centros dirigidos por los organismos rectores de los distintos grupos indígenas canadienses (Haig-Brown, 1988). Hoy en día existen aproximadamente unas 550 escuelas de estas características localizadas en las reservas indígenas de Canadá². El gobierno federal financia estas escuelas (Mendelson, 2008), aunque según algunos críticos (p. ej. Guhn,

El sistema escolar en los internados dejó un trágico legado en la educación y el bienestar de la población indígena. La precaria atención recibida en este tipo de centros tuvo como consecuencia el deterioro de las capacidades de muchos de sus alumnos a la hora de cuidar de sus propios hijos cuando alcanzaron la edad adulta. Esto no hizo sino iniciar y alimentar una dinámica de trauma intergeneracional

Gadermann y Zumbo 2010), no en las proporciones adecuadas. Solo el 25% de los niños y jóvenes indígenas viven en las reservas canadienses; el 60% de ellos asiste a centros indígenas mientras que el 40% restante está matriculado en centros públicos situados en las afueras de la reserva y que están bajo la autoridad provincial (Mendelson, 2008). El 75% de los niños y jóvenes indígenas que no viven en reservas suele asistir a escuelas públicas. Muchas de las escuelas públicas que cuentan con un número elevado de alumnos indígenas tienen suscritos convenios formal o extraoficialmente con representantes indígenas para involucrarlos en la toma de decisiones (Mendelson, 2008).

¿Qué rendimiento tienen los alumnos canadienses?

Índices académicos

Canadá es uno de los países del mundo con mayor rendimiento académico. Según los datos recogidos en el informe PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los alumnos canadienses siguen ocupando los primeros puestos en las áreas académicas evaluadas. El estudio PISA evalúa la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación en sesenta y cinco países examinando a los alumnos en pruebas

de lectura, matemáticas y ciencia. En 2009, el conjunto de los alumnos canadienses obtuvo muy buenos resultados en lectura al alcanzar el quinto puesto detrás de Shanghái (China), Corea, Finlandia y Hong Kong (China). Un estudio llevado a cabo a nivel provincial revela que nueve de las diez provincias canadienses registra un nivel superior o igual a la media de la OCDE en escala de lectura combinada. No se dio ningún cambio significativo en los resultados obtenidos por Canadá entre 2000 y 2009. Sin embargo, en 2000, solo un país superó a Canadá en lectura mientras que en 2009 fueron cuatro (lo que apunta a que el rendimiento relativo de Canadá está bajando). Los resultados globales de los alumnos canadienses en matemáticas y ciencia también quedaron muy por encima de la media de la OCDE y no presentaron cambios con respecto a los anteriores estudios PISA. En 2009, Canadá fue superado solo por siete países en matemáticas y por seis en ciencias. Ese mismo año, Canadá consiguió un sobresaliente en equidad, evaluación que mide la eficacia de un país a la hora de maximizar el rendimiento de sus alumnos. La combinación de altas puntuaciones PISA y de una alta calificación en equidad demuestra que existe poca diferencia entre los alumnos con rendimiento más alto y más bajo; estos resultados apuntan a las políticas

Canadá es uno de los países del mundo con mayor rendimiento académico. Un estudio llevado a cabo a nivel provincial revela que nueve de las diez provincias canadienses registran un nivel superior o igual a la media de la OCDE en la escala de lectura combinada

y prácticas puestas en marcha para garantizar una calidad equitativa de la educación a nivel intra e interprovincial.

Los datos procedentes del estudio PISA no permiten hacer comparaciones entre alumnos canadienses indígenas y no indígenas, pero existen abundantes pruebas de que, en las escuelas públicas del país, las necesidades educativas de los niños indígenas no están siendo cubiertas de manera conveniente. Por ejemplo, en la provincia de British Columbia las pruebas estandarizadas de evaluación en lectura, escritura y aritmética a las que están sometidos los alumnos de *curso 4, 7 y 10* (de 9, 12 y 15 años) revelan que, en cualquiera de estas materias y edades, la proporción de niños indígenas que cumple con las expectativas educativas correspondientes a su curso oscila entre el 50-60%, mientras que la proporción es del 80-90% en niños no indígenas (Morin, 2004). En la adolescencia, los jóvenes indígenas son más propensos que los no indígenas a abandonar la escuela antes de terminar el instituto, lo que suele ocurrir cuando tienen 17 o 18 años. De nuevo en British Columbia, y durante el periodo 1997-2001, entre el 34-42% de los jóvenes indígenas terminaban el instituto, frente al 73-78% de los no indígenas (Morin, 2004).

Índices emocionales y sociales

A diferencia de la relativa solidez del rendimiento escolar de los alumnos canadienses a nivel internacional, los índices de compe-

tencias emocionales y sociales y personales no son tan alentadores. Pese a que Canadá se enorgullezca de respetar la diversidad y trabajar para la comunidad, el país ocupa una pésima posición a nivel internacional en lo que al acoso escolar se refiere. En el informe sobre la salud de la infancia y la adolescencia que la Organización Mundial de la Salud (OMS) llevó a cabo en 2001-2002 en alumnos de 13 años de 35 países, Canadá ocupaba el puesto 26 en acoso, y el 27 en discriminación (Craig y Harel, 2004). Es más, la posición de Canadá en todas las edades y géneros ha ido bajando respecto a otros países. Los datos reflejados en el informe de la OMS muestran que, pese a que el índice de acoso y discriminación entre los alumnos canadienses permaneció relativamente estable entre 1993 y 2002, Canadá ha perdido varios puestos a nivel internacional durante ese periodo de ocho años, lo que sugiere que otros países han sabido enfrentarse a los problemas de acoso con más efectividad. Por ejemplo, varios de los países que registraron mejores resultados que Canadá en 2001-2002, como Noruega e Inglaterra, han llevado a cabo campañas nacionales contra el acoso escolar. El alto porcentaje de alumnos canadienses que admite haber acosado a otros compañeros o haber sido víctimas de acoso ha sido considerado como un serio problema en la sociedad canadiense, lo que ha influido en la dirección que la educación emocional y social ha tomado en el país.

En Canadá, los informes epidemiológicos sobre el aumento de desórdenes sugieren que aproximadamente uno de cada cinco niños y adolescentes canadienses experimenta problemas sociales y emocionales lo suficientemente serios como para justificar la intervención psiquiátrica (Offord Centre for Child Studies; Offord, Boyle y Racine, 1991). En concordancia con las estadísticas sobre acoso manejadas por la OMS, la agresividad infantil ha sido identificada como una especial preocupación por parte de los investigadores, médicos, políticos y pedagogos canadienses. Según el Centro Offord de Estudios sobre la Infancia, el 10% de los niños canadienses manifiesta comportamientos antisociales, como la ira y la agresividad, en grados lo suficientemente importantes como para que influyan en su capacidad para relacionarse con los demás y para sacar buenas no-

tencia social y la madurez emocional. Los profesores rellenan una lista por cada niño al llegar a la segunda mitad del año del jardín de infancia (cuando tienen entre 5 y 6 años). Desde 2000, se han acumulado los datos EDI de más de medio millón de niños en todo Canadá. Tras una etapa inicial de gestión a nivel provincial de los resultados EDI, cada provincia establecía una calificación de corte que aislara el 10% de puntuaciones más bajas obtenidas en cada una de las cinco áreas estudiadas. A posteriori, las administraciones provinciales utilizaban esa calificación de corte para definir el porcentaje de niños considerados «vulnerables» en cada materia. En las seis provincias en las que los datos EDI están disponibles (Ontario, Manitoba, Prince Edward Island, New Brunswick, Saskatchewan y British Columbia), los índices de vulnerabilidad en materia de competencia social

El alto porcentaje de alumnos canadienses que reconoció haber acosado a otros compañeros o haber sido víctimas de acoso ha sido considerado como un serio problema en la sociedad canadiense, lo que ha influido en la dirección que la educación emocional y social ha tomado en el país

tas en la escuela. Del mismo modo, advierten de que muchos de estos niños tienen padres a los que también les cuesta controlar su propia ira.

Otro índice del bienestar emocional y social de los niños canadienses lo proporcionan los estudios que recurren a la utilización del Early Development Instrument (*Instrumento de Desarrollo Infantil Temprano* – EDI; Janus y Offord, 2007). El EDI consiste en una tabla de evaluación que sirve para medir la capacitación escolar de los niños en cinco áreas diferentes, entre las que destacan la compe-

y madurez emocional oscilan, respectivamente, entre el 6 y el 13% y el 7 y el 13% (Guhn, comunicación personal), lo que sugiere que un número significativo de niños canadienses empieza la escuela sin las competencias sociales y emocionales necesarias para lograr el éxito escolar.

Cabe destacar que los índices de vulnerabilidad anteriormente mencionados no incluyen a los niños indígenas. Pese a que los datos EDI sobre niños indígenas existen, no se difunden; solo se pueden consultar con la aprobación de la comunidad donde dichos

datos han sido extraídos o con la del Comité Directivo Indígena que ofrece asesoramiento sobre cómo se lleva a cabo la evaluación EDI en las comunidades indígenas. Esta situación viene de una tendencia histórica de pedagogos e investigadores que, tradicionalmente, han retratado a los niños indígenas como deficientes. También refleja el esfuerzo, por parte de las comunidades indígenas, para volver a ser los garantes del bienestar de sus niños y para restaurar, reconstruir y revitalizar el apoyo familiar y comunitario en su desarrollo (Ball y Le Mare, en prensa; Castellano, 2002). A pesar de estos esfuerzos, existen otros indicadores que sugieren que, en comparación con el resto de los niños canadienses, los niños indígenas presentan elevados riesgos de sufrir problemas emocionales y sociales, como delincuencia, consumo de sustancias (Federal Department of Justice) y suicidio (Chandler y Lalonde, 1998), especialmente en comunidades en las que la continuidad cultural ha sido muy perturbada por las intervenciones coloniales.

Los datos sobre el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes canadienses derivan en una contundente justificación de la educación emocional y social (véase también Hymel, Schonert-Reichl y Miller, 2006) y, tal y como hemos señalado, han dado un giro a la educación emocional y social en Canadá. En particular, los problemas de acoso y agresividad han derivado en una búsqueda de soluciones a través de la educación emocional y social. Incluso iniciativas de educación emocional y social destinadas a fomentar habilidades y predisposiciones emocionales y sociales son a menudo etiquetadas como programas «anti-acoso» o «anti-violencia».

Iniciativas de Educación Emocional y Social en Canadá

El enfoque cognitivo-conductual: El discurso y la práctica de la educación emocional y social en Canadá pueden enmarcarse dentro de dos grandes tendencias. La dominante, el en-

foque *cognitivo-conductual*, incluye una amplia variedad de recursos y programas diseñados para trabajar cuestiones como la empatía, el acoso, la autoestima, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Aunque presentan diferencias fundamentales tanto en su orientación como en sus presupuestos teóricos, estos programas tienen algo en común: su interés por enseñar a los niños habilidades cognitivas y conductuales diferenciadas (como ser asertivos, comprender los puntos de vista de los demás, utilizar un lenguaje apropiado para expresar sentimientos, reconocer expresiones faciales u otros modos no verbales de expresar emociones) que se cree mitigan las interacciones sociales negativas y fomentan las positivas. La popularidad del enfoque cognitivo-conductual se debe a un gran número de factores, entre los que destaca la facilidad con la que los materiales curriculares pueden traducirse en «alcance y secuencia». El alcance designa la materia o habilidad que se enseña, (por ejemplo, la empatía); y la secuencia es el orden en el que se enseñan las subcompetencias o información necesarias, por ejemplo, las palabras que identifican los sentimientos o las estrategias para aprender a identificar expresiones faciales. Se trata de planes de estudio que suelen presentar resultados identificables y medibles y que el profesor u otro profesional pueden poner en práctica en el aula si siguen un guión relativamente estandarizado. Este enfoque de educación emocional y social tiene la ventaja de requerir una preparación mínima del profesor y permite también ser evaluado, un aspecto que ha ido cobrando una importancia cada vez mayor, en la era de la educación responsable (Kohn, 2000).

El enfoque relacional: Un segundo enfoque de educación emocional y social que ha recibido menor atención en Canadá es aquel al que nos referimos como *enfoque relacional*. En lugar de hacer hincapié en las cualidades del niño (su conocimiento o predisposición), este enfoque se centra en la capacidad de los

adultos (del profesor) a la hora de crear contextos afectivos y de tejer relaciones auténticas y que proporcionen ayuda a los alumnos que tienen a su cargo. En pocas palabras, el principio básico de este enfoque es que el desarrollo positivo del niño y del adolescente a nivel académico, emocional y social depende, en gran medida, de si el contexto en el que se lleve a cabo, escuelas incluidas, es un ámbito seguro a nivel de relaciones afectivas (Noddings, 1992, 2002; Rauner, 2000). Este enfoque no sigue ningún guión estandarizado de enseñanza ni tampoco admite un plan de estudios basado en alcance y secuencia. Puesto que el verdadero afecto tiene en cuenta las necesidades del individuo, las prácticas centradas en este aspecto son necesariamente espontáneas y variables en lugar de predefinidas y estancas (May, 1992; Noddings, 1992; Prillamen y Eaker, 1994). Como señaló Noddings (1992):

El afecto requiere (...) diferentes respuestas dependiendo de la situación y la persona. Unas veces requiere dureza; otras, ternura. Con personas frías y serias, mostramos cariño a través de la deferencia y el respeto; con personas cercanas y afectuosas, mostramos cariño a través de abrazos y muestras abiertas de afecto. Algunas situaciones solo requieren unos minutos de dedicación; otras, un esfuerzo continuo durante largos periodos de tiempo (pág. xii).

Rauner (2000), comparte esta visión y mantiene que el afecto no es un mecanismo en sí, sino un contexto que se crea para que tenga lugar un desarrollo sano: un desarrollo que promueva las relaciones sociales, que cree posibilidades para los alumnos y obtenga resultados positivos. A diferencia del enfoque cognitivo-conductual, se ha argumentado que los programas que se basan en principios afectivos no deberían ser evaluados en términos de resultados de aprendizaje, sino según si han logrado «instaurar satisfac-

toriamente relaciones positivas entre jóvenes y modelos a seguir positivos» (Rauner, 2000, pág. 89). La naturaleza no estandarizada, no mecánica y centrada en el individuo del enfoque relacional complica tanto la tarea del pedagogo para llevarlo a la práctica como la tarea del investigador a la hora de evaluar, lo que probablemente explique la menor atención que ha recibido en la educación emocional y social en Canadá en comparación con el enfoque cognitivo-conductual.

Puede que diferenciar el enfoque cognitivo-conductual del enfoque relacional resulte útil desde una perspectiva conceptual para la educación emocional y social, pero en la práctica, ambos enfoques suelen fusionarse. Como veremos en el apartado dedicado a las iniciativas de educación emocional y social llevadas a cabo en Canadá, no se trata tanto de si un programa de educación emocional y social refleja un enfoque cognitivo-conductual o un enfoque relacional; sino más bien de considerar el énfasis relativo de la iniciativa.

Perspectivas indígenas: Ball and Le Mare (en prensa) han identificado un número de principios clave mencionados por los miembros de las comunidades indígenas, para que las escuelas fomenten el desarrollo de los niños indígenas. Estas perspectivas muestran ideales que se acercan al enfoque relacional de la educación emocional y social, expuesto anteriormente, pero haciendo especial hincapié en (1) las relaciones entre las escuelas y la comunidad, incluyendo padres, otros miembros de la familia y ancianos; y (2) una fuerte identidad indígena como base para un desarrollo emocional y social positivo del niño y su éxito académico. Tal y como lo describen Ball y Le Mare, los indígenas que han participado en estos estudios subrayan la importancia de la implicación parental en la educación emocional, social y académica del niño, pero también hacen referencia a las barreras que imposibilitan cualquier compro-

Tabla 1. Concepción de la educación según las distintas provincias y territorios canadienses**British Columbia**

http://www.bced.gov.bc.ca/primary_program/primary_prog.pdf

«El objetivo principal del sistema escolar de British Columbia es permitir que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial individual y adquirir el conocimiento, las competencias y las habilidades necesarias para contribuir a una sociedad saludable, democrática y plural, así como a una economía próspera y sostenible.»

Acorde con la misión perseguida por el sistema escolar, el Ministerio de Educación ha identificado tres objetivos educativos: desarrollo intelectual, desarrollo humano y social y desarrollo profesional.

Alberta

<http://education.alberta.ca/media/832568/guidetoed.pdf>

«**Visión:** la educación estimula y permite que los alumnos alcancen el éxito y la realización personal como ciudadanos en un mundo en constante cambio.

«**Misión:** que todos los alumnos tengan acceso a las oportunidades educativas necesarias para desarrollar las competencias que se requieren para contribuir a una sociedad rica y a una economía sostenible.»

Saskatchewan

<http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=5b6fееea-7422-4eab-bd16-3694c1318bdb>

«El Ministerio de Educación apunta a un liderazgo estratégico, innovador y colaborativo tanto en los sectores de acogida y educación temprana, desde el jardín de infancia hasta el último curso, como en los de alfabetización y servicio de biblioteca. Asimismo, fomenta importantes logros educativos entre los niños y jóvenes de Saskatchewan y de perfeccionamiento de las capacidades de lectura y escritura como base del crecimiento económico y social de la provincia.»

Manitoba

http://www.edu.gov.mb.ca/ar_ecy_0708/report.pdf

«La visión de Manitoba Education Citizenship and Youth (Ministerio de Educación Ciudadana y Juventud de Manitoba - MECY) es que los niños y jóvenes de Manitoba tengan acceso a una educación adecuada, comprometida, receptiva y de calidad que cubra las necesidades presentes y futuras del alumnado.

Entre las principales responsabilidades de la MECY está la de trabajar por una mejora del sistema educativo, desde el jardín de infancia hasta el curso 12, para fomentar el desarrollo ciudadano y liderar cuestiones de adaptación para los jóvenes.»

Ontario

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/annualreport/#1>

«**Visión:** los alumnos de Ontario tendrán a su disposición la mejor educación pública del mundo que tendrá como resultado unos altos niveles de éxito y compromiso. El éxito de los resultados dotará a los alumnos de conocimientos, habilidades y oportunidades necesarias para sacar el máximo rendimiento a su potencial, estimular un aprendizaje continuo y contribuir a una sociedad unida y próspera.»

Quebec

http://www.meq.gouv.qc.ca/ADMINIST/plan_strategique/PlanStrat0003/Anglais.pdf

«El Ministère de l'Éducation es la autoridad institucional responsable de que los ciudadanos de Quebec reciban los servicios educativos que necesitan para desarrollarse como individuos y para convertirse en miembros que contribuyan activamente a la sociedad.»

Nova Scotia

http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/businessplan/DOE_2010-11_Statement_of_Mandate.pdf

«La misión del Departamento de Educación es proporcionar una educación y formación de calidad para alcanzar el éxito personal y una sociedad próspera y productiva.»

New Brunswick

<http://www.gnb.ca/0000/about-e.asp>

«Conseguir que el alumno desarrolle las cualidades necesarias para poder seguir formándose a lo largo de su vida, alcanzar sus objetivos personales y contribuir a una sociedad democrática, justa y productiva.»

Terranova y Labrador

«La visión del Departamento de Educación es que los ciudadanos estén en posesión de los valores, el conocimiento y las habilidades necesarias para ser miembros productivos y activos de la sociedad.»

Prince Edward Island

<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1028849&lang=E>

«La educación pública en Prince Edward Island se basa en un programa de calidad que respeta el valor intrínseco del individuo y se centra en el desarrollo de cada alumno. Para ello se impone la necesidad de proporcionar a todos los alumnos la educación básica necesaria para participar y contribuir a la sociedad. Asimismo, implica dar al alumno el conocimiento y formación intelectual necesaria para integrarse en el mundo laboral o continuar formándose en la universidad.»

Territorio del Yukón

http://www.education.gov.yk.ca/pdf/Education_Annual_Report_2009-10_Academic_Year_-_web_version.pdf

«El compromiso del Departamento de Educación aboga por proporcionar una educación accesible y de calidad a los alumnos de Yukón ya sean niños o adultos.

Para conseguir este objetivo, el Departamento:

trabaja conjuntamente con todos los miembros del sistema educativo público a fin de promover y apoyar la formación continua y garantizar un mercado laboral inclusivo y adaptativo en Yukón ; y

trabaja conjuntamente con los padres y otros actores implicados para desarrollar el potencial intelectual, físico, emocional, social, cultural y estético del alumno y así sacar el mayor rendimiento de sus capacidades, a fin de que se conviertan en miembros productivos, responsables e independientes de la sociedad y lleven una vida plena en un mundo en constante cambio».

Territorios del Noroeste

http://www.ece.gov.nt.ca/Publications/FINAL_Building%20on%20our%20Successes_Strategic%20Plan%2005-2015.pdf

«Promover e invertir en el desarrollo de los ciudadanos de los Territorios del Noroeste, permitiéndoles alcanzar su pleno rendimiento, la realización de sus vidas y que contribuyan a una sociedad fuerte y próspera.»

Nunavut

<http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=2>

«**Misión:** El Departamento de Educación trabaja conjuntamente con otras autoridades para construir un ambiente educativo ideal y accesible a alumnos de todas las edades, fomentar la excelencia entre alumnos y docentes y promover el bienestar individual y comunitario.

«**Visión:** los habitantes de Nunavut valoran la educación y están dispuestos a participar activamente en el aprendizaje continuo para poder tomar decisiones constructivas en su vida y contribuir al futuro de Nunavut.»

Marco de Responsabilidad Social: Jardín de infancia al Curso 3 (8 años)

Aspecto	Aún no cumple las expectativas	Cumple mínimamente las expectativas
Contribución al aula y a la comunidad escolar	A menudo muestra una conducta poco amigable o irrespetuosa hacia los demás. Suele negarse a participar o contribuir en clase y en los trabajos en grupo.	Suele mostrarse simpático y, si se le pide, ayudará o trabajará con los demás compañeros. Puede mostrarse reticente a participar en clase y en los trabajos en grupo.
Resolución de problemas de modo pacífico	Demuestra reacciones de ira poco apropiadas en situaciones conflictivas; culpa o menosprecia a los demás. Le cuesta identificar problemas; puede proponer estrategias inadecuadas	Trata de mostrar lo que siente ante situaciones conflictivas y sabe gestionar su ira aunque se frustra muy rápidamente; tiende a sobreestimar o infravalorar la ayuda de un adulto. Con ayuda, puede identificar problemas pequeños y generar estrategias para resolverlos.
Valoración de la diversidad y defensa de los derechos humanos	A veces se muestra irrespetuoso; tiende a interesarse únicamente por sus propias necesidades y deseos.	Suele mostrarse respetuoso; es posible que no sepa identificar que alguien está siendo tratado injustamente.
Ejercicio de los derechos y deberes democráticos	Puede emular las reglas de la clase o la escuela, pero es incapaz de pensar en modos de mejorar el funcionamiento de la escuela, la comunidad o el mundo.	Con ayuda, demuestra un incipiente sentido de la responsabilidad para con la clase; puede llegar a describir modos simples de mejorar la escuela, la comunidad o el mundo.

miso significativo de los padres indígenas con las escuelas públicas. Los encuestados identifican el racismo, la falta de respeto hacia los padres y la tendencia a ver a los niños indígenas desde una perspectiva de déficit como factores que influyen negativamente en las relaciones escuela-comunidad, en el compromiso parental con la educación y en el bienestar del niño. Los comentarios de los miembros de la comunidad subrayan la necesidad de políticas, programas y prácticas educativas que ayuden a los niños desde su contexto familiar y cultural. Todos los participantes mencionaron la importancia de apoyar a las familias para recuperar y reforzar las habilidades de los niños indígenas, valiéndose de conocimientos culturales de naturaleza holística del desarrollo del niño y de su arraigo vital a sus familias, comunidades, instituciones y sociedad.

La Educación Emocional y Social a nivel institucional

El compromiso en materia de educación emocional y social queda patente en los objetivos e intenciones de los Ministerios y Departamentos de Educación de Canadá (véase

tabla 1). Casi todos coinciden en la necesidad de ayudar a los alumnos a convertirse en miembros activos de una sociedad justa, unida y democrática; ayudarles a desarrollar un sentido de realización personal, bienestar y confianza en sí mismos; y a tomar decisiones constructivas. Y aunque estos sean los objetivos de la educación declarados en todo Canadá, Ontario y British Columbia son las únicas provincias que han puesto en marcha iniciativas integrales de educación emocional y social.

El Marco de Responsabilidad Social de British Columbia

El Marco de Responsabilidad Social adoptado por la provincia de British Columbia sirve como ejemplo para ilustrar el énfasis cognitivo-conductual de la educación emocional y social y su integración explícita en el compromiso del sistema educativo público de Canadá. El Ministerio de Educación ha incluido en el programa de British Columbia (BC) el concepto de «responsabilidad social» como uno de los cuatro pilares en los que se basa el desarrollo del alumno, junto con la lectura, la escritura y la aritmética. La documentación

Cumple todas las expectativas

Se muestra simpático, amable, bueno y servicial. Participa en clase y en los trabajos de grupo.

Trata de mostrar sus verdaderos sentimientos ante las situaciones conflictivas, gestiona su enfado, y escucha con educación; en la mayoría de los casos confía en la intervención adulta sin considerar otras alternativas. Puede solucionar problemas y generar y evaluar estrategias para resolverlos.

Muestra un interés creciente en la justicia; trata a los demás con justicia y respeto.

Muestra un incipiente sentido de la responsabilidad; suele acatar las reglas de la clase; es capaz de identificar modos simples de mejorar la escuela, la comunidad o el mundo.

Supera las expectativas

Simpático, amable, bueno y servicial. Participa en la clase y contribuye en los trabajos en grupo; a menudo asume más responsabilidades de las que se le pide

Suele gestionar de forma positiva su enfado y expresar sus sentimientos apropiadamente cuando se enfrenta a una situación conflictiva; a menudo trata de solucionar problemas de manera independiente, pero sabe cuándo recurrir a la ayuda de un adulto. Soluciona los problemas, genera estrategias apropiadas para resolverlos y anticipa resultados.

Justo, respetuoso; puede llegar a "dar la cara" por los demás cuando percibe una injusticia.

Demuestra un claro sentido de la responsabilidad en clase y una incipiente predisposición al idealismo: quiere hacer del mundo un lugar mejor

oficial del Ministerio propone una definición de la responsabilidad social que refleja valores sociales ampliamente aceptados por los canadienses y cuya promulgación puede variar dependiendo de a qué cultura esté dirigida. Dentro de este marco, la responsabilidad social está formada por cuatro componentes:

- I. Contribuir al aula y a la comunidad escolar, lo que requiere del compromiso de los alumnos a participar en el entorno físico y social en el que se desenvuelven, y a colaborar en clase y en grupos reducidos;
- II. Resolver problemas de modo pacífico, lo que implica saber controlar adecuadamente las situaciones conflictivas, es decir, expresar opiniones y argumentos con respeto, tener en cuenta las opiniones de los demás y recurrir a métodos y estrategias efectivas para la resolución de conflictos;
- III. Valorar la diversidad y defender los derechos humanos, lo que implica tratar a los demás con empatía y respeto; demostrar un sentido ético y reconocer y defender los derechos humanos; y
- IV. Ejercer los derechos y deberes democrá-

ticos, lo que implica conocer y actuar en función de esos derechos y deberes (ya sea a nivel local, nacional o mundial), expresarse y trabajar por un futuro mejor para la comunidad, la nación y el planeta.

Las líneas de actuación de la BC respecto a la responsabilidad social se han marcado teniendo en cuenta grupos específicos de edad para abarcar el amplio espectro de comportamientos y competencias asociadas a la responsabilidad social en diferentes edades. Existen cuatro grupos: *Jardín de infancia – curso 3* (de 5 a 8 años); *cursos 4 – 5* (de 9 a 11 años); *cursos 6 – 8* (de 12 a 14 años); *cursos 8 – 10* (de 14 a 16 años). Dentro de este marco, los profesores pueden evaluar las habilidades del alumno en materia de responsabilidad social en base a los cuatro niveles siguientes:

1. AÚN NO CUMPLE LAS EXPECTATIVAS
 - hay escasas muestras de avance en el conocimiento, habilidades y competencias requeridas
 - la situación requiere intervención

2. CUMPLE LAS EXPECTATIVAS (NIVEL MÍNIMO)

- hay indicios de avance en el conocimiento, habilidades y competencias requeridas
- el alumno necesita ayuda en ciertas áreas

3. CUMPLE TODAS LAS EXPECTATIVAS

- hay claros indicios de avance en el conocimiento, habilidades y competencias requeridas

4. SUPERA LAS EXPECTATIVAS

- hay indicios de una aplicación voluntaria, independiente y superior a lo exigido del conocimiento, habilidades y competencias requeridas

En la documentación oficial del Ministerio se hace especial hincapié en que cualquier valoración sobre el nivel de responsabilidad social de un alumno se debe basar en una acumulación de observaciones y hechos en el tiempo. A continuación, se proporciona una serie de ejemplos de los tipos de comportamiento que corresponden a cada uno de los cuatro componentes de la responsabilidad social en cada uno de los cuatro niveles de rendimiento desde el jardín de infancia hasta el curso 3 (8 años).

Aunque el objetivo perseguido por el *Marco de Responsabilidad Social* de BC es encomiable, la iniciativa no carece de críticas. Enfocar la responsabilidad social en términos de competencia hace que el producto o resultado prime sobre el proceso, lo que tiende a restarle importancia al papel del profesor o del centro a la hora de proporcionar situaciones de apoyo al desarrollo del niño. De este modo, aunque el marco ponga en evidencia que el desarrollo emocional y social de los niños es fundamental para el compromiso educativo y que se valora la educación emocional y social (de hecho, la provincia de British Columbia la ha incluido en su plan de estudios), no se ofrece a los docentes indicaciones suficientes sobre cómo alcanzar los ob-

jetivos propuestos. Los docentes pueden familiarizarse con la pedagogía de la educación emocional y social y sus materiales curriculares en su formación inicial (véase la sección abajo titulada iniciativas de la universidad canadiense), a través de prácticas de desarrollo profesional que proporcionan los distritos educativos en su centro o recurriendo a fuentes externas. Sin embargo, no hay mecanismo ni estructura que garantice que todos los profesores hayan recibido esta formación y estén capacitados en materia de educación emocional y social.

Iniciativa para el desarrollo de la personalidad de Ontario

Siguiendo la idea pionera de British Columbia, en 2006 el Departamento de Educación de Ontario presentaba una iniciativa, a nivel provincial, para el desarrollo de la personalidad llamada *Finding Common Ground* (En busca de un nexo de unión). En la Tabla 2 se incluye un resumen de la misma.

Durante el curso escolar 2007-2008, las juntas escolares de Ontario comenzaron a implantar esta iniciativa. En la siguiente declaración, el Departamento expresa su intención:

Es el momento de reiterar nuestro compromiso para hacer posible que nuestro sistema educativo público cumpla su promesa de educar a todos los alumnos satisfactoriamente. Pero hay que reconocer que una educación de calidad debe abarcar tanto el corazón como la mente, es decir, la persona en su conjunto. Esto supone preparar a los alumnos para que sean ciudadanos que muestren empatía y respeto por los demás, en el seno de nuestras comunidades, cada vez más diversas. También implica proporcionar oportunidades para que los alumnos comprendan plenamente la importancia del compromiso cívico y lo que significa ser ciudadanos productivos en un mundo interdependiente.

(<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/boonklet2008.pdf>)

La documentación proporcionada por el Departamento de Educación de Ontario sobre la iniciativa *Finding Common Ground* describe un enfoque inclusivo, de amplio alcance, para respaldar el desarrollo emocional y social de los alumnos, que comparte algunas similitudes con el *Marco de Responsabilidad Social* de British Columbia, aunque con ciertos matices. Si bien ambas iniciativas prestan atención a valores similares como la resolución de conflictos de forma pacífica, el respeto por la diversidad y los derechos humanos, la integración y el ideal de una ciudadanía democrática, la iniciativa de Ontario no se centra tanto en los estándares y la evaluación de la conducta como el *Marco de Responsabilidad Social* de British Columbia. Se presta menos atención a los indicadores de la personalidad y más a la creación de las condiciones en las que puede florecer su desarrollo. Por lo tanto, *Finding Common Ground* apoya más explícitamente el enfoque relacional de la educación emocional y social, como se puede apreciar por los roles y las responsabilidades que atribuye a los profesores, entre los que se encuentran:

- *Modelar las características de la personalidad acordadas en el proceso de consulta a la comunidad en las prácticas e interacciones en el lugar de trabajo.*
- *Continuar implicando a los alumnos en la creación de un entorno de aprendizaje en el aula basado en la colaboración, la comprensión y caracterizado por altas expectativas en el aprendizaje y la equidad de los resultados.*
- *Proporcionar el conocimiento, las habilidades y el desarrollo del liderazgo que los alumnos necesitan para asumir sus amplias funciones de manera efectiva.*
- *Ayudar a la creación de una cultura escolar que valore las relaciones de afecto entre profesores y alumnos, favorezca el sentido de pertenecer al grupo, cultive los principios democráticos y fomente la participación del alumno en la toma de decisiones.*
- *Utilizar las características identificadas por las comunidades locales en el plan de estudios de Ontario y otros documentos del Departamento de Educación para desarrollar las expectativas de conducta en el aula en colaboración con los alumnos.*
- *Integrar el desarrollo de la personalidad en sus materias de estudio y en todas las aulas, programas extracurriculares y programas de centro.*

El Departamento de Educación de Ontario describe las vías que ha seguido para apoyar a las escuelas en la implantación de esta iniciativa y a los profesores en el desarrollo de sus responsabilidades establecidas. Una de estas vías ha sido la creación, a nivel provincial, de equipos de recursos para el desarrollo de la personalidad, formados por individuos con experiencia en la implantación y ampliación de programas de desarrollo de la personalidad, con el objeto de apoyar a todas las juntas escolares: inglesas, francesas, católicas y públicas. El documento titulado *Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools, K-12* (En busca de un nexo de unión: desarrollo de la personalidad en las escuelas de Ontario, desde el Jardín de infancia hasta el curso 12), se puede encontrar en el sitio web del Departamento de Educación, en www.edu.gov.on.ca. En esta página se publica periódicamente información sobre el desarrollo de la personalidad junto con información actualizada sobre la labor y estructura de los Equipos de Recursos para el Desarrollo de la Personalidad. También se incluyen vínculos a recursos electrónicos y eventos destacados sobre el tema.

No obstante, para alcanzar una comprensión y valoración de la educación emocional y social compartida por todos los pro-

Tabla 2. Concepción del desarrollo de la personalidad según la iniciativa Finding Common Ground

El desarrollo de la personalidad en las escuelas de Ontario

✓ se trata de que todos los miembros de la comunidad compartan la responsabilidad de apoyar a los alumnos y familias en el desarrollo de la personalidad	✗ no se trata de que las escuelas asuman la responsabilidad de los padres y las familias
✓ tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, con hacerse preguntas, anticiparse a los problemas y contribuir a encontrar soluciones	✗ no se trata de conformismo
✓ tiene que ver con el autocontrol, la autodisciplina y el desarrollo de competencias interpersonales	✗ no se trata de vincular la conducta con el temor al castigo
✓ tiene que ver con el conocimiento de uno mismo, la reflexión y la comprensión, con hacer lo que está bien porque es lo que hay que hacer	✗ no se trata de influenciar las conductas con premios y recompensas extrínsecas
✓ tiene que ver con el desarrollo de estándares de comportamiento que tenemos que cumplir	✗ no se trata de adoctrinamiento
✓ debe contar con la participación activa y el compromiso de los alumnos	✗ no se puede hacer por los alumnos
✓ es un proceso que desarrolla la personalidad de una manera deliberada e intencionada por medio de las interacciones con los demás y el compromiso con el grupo más amplio: la comunidad	✗ no se encuentra en libros de texto, carpetas o manuales
✓ se integra en todos los aspectos de la vida escolar, en su política, programas, prácticas, procedimientos, procesos e interacciones	✗ no es un nuevo plan de estudios ni un anexo
✓ se trata de aceptación, de igualdad y de respeto a la diversidad ✓ tiene que ver con garantizar que existen oportunidades de implicar en la iniciativa a los estudiantes en general y, en particular, a los estudiantes marginados y aislados ✓ engloba a todos los alumnos y a todas las escuelas	✗ no se refiere a "unos pocos" o a la exclusión de algunos
✓ tiene que ver con los atributos universales que son el nexo de unión entre las diversas comunidades y forman parte de muchas tradiciones religiosas ✓ sirve de complemento a la educación religiosa y familiar de las escuelas católicas	✗ no es una forma de educación religiosa
✓ se trata de un proceso de compromiso en el que las comunidades se unen para crear un consenso sobre los valores que tienen en común	✗ no se trata de una imposición por parte del gobierno de una serie de normas morales

fesores del país, es aconsejable que ésta ocupe un lugar destacado en los planes de estudio de los programas de formación del profesorado.

Iniciativas universitarias para la formación del profesorado:

En consonancia con los valores sociales ampliamente compartidos, los programas de formación del profesorado en las universidades

A lo largo del curso, los candidatos a profesores se familiarizan con la teoría y las investigaciones actuales sobre el aprendizaje emocional y social y se les ofrece oportunidades para aprender a integrar estos programas y prácticas en una variedad de áreas curriculares. En este sentido, los lugares donde realizan las prácticas desempeñan un papel decisivo a la hora de aprender a incorporar estos programas en el aula y en el plan de estudios

canadienses, al menos en principio, preparan a los profesores para educar “al niño en su conjunto” (si bien se sigue acentuando en cierta medida el apoyo a la competencia académica). A continuación se describen de forma concisa las iniciativas sobre educación emocional y social en los programas de formación del profesorado de dos de las principales universidades de British Columbia: la University of British Columbia (UBC) y la Simon Fraser University (SFU).

En ambas universidades, los programas de formación del profesorado agrupan a los candidatos a profesores en grupos de aprendizaje llamadas “cohortes” en la UBC y “módulos” en la Simon Fraser University. Los miembros de cada cohorte o módulo participan juntos en cursos y prácticas en escuelas asociadas de determinados distritos escolares. En cada cohorte o módulo de nivel elemental, los candidatos a profesores reciben formación profesional para enseñar todas las materias del plan de estudios de la escuela primaria, desde el *jardín de infancia al curso 7* (de 5 a 13 años). En cada universidad, ciertas cohortes/módulos están programadas en base a temas específicos, mientras que otras son más generales.

Entre las diversas opciones de cohortes disponibles en la University of British Co-

lumbia está la de “Social Emotional Learning (SEL)” (Aprendizaje Emocional y Social). Dentro de este programa, los candidatos a profesores realizan el programa ordinario de formación del profesorado con un énfasis especial en el aprendizaje emocional y social. Se hace hincapié en los enfoques del aprendizaje activo y las prácticas de enseñanza dirigidas a crear un entorno seguro, afectivo y participativo, tanto en el aula como en la escuela, como base para fomentar el aprendizaje emocional y social. A lo largo del curso, los candidatos a profesores se familiarizan con la teoría y las investigaciones actuales sobre el aprendizaje emocional y social y se les ofrece oportunidades para aprender a integrar estos programas y prácticas en una variedad de áreas curriculares. En este sentido, los lugares donde realizan las prácticas desempeñan un papel decisivo a la hora de aprender a incorporar estos programas en el aula y en el plan de estudios.

Para los licenciados, la UBC ofrece un curso práctico exclusivo sobre aprendizaje emocional y social para alumnos de doctorado y postgrado, muchos de los cuales son profesores con experiencia que buscan ampliar su formación. Según el programa del curso, “los alumnos adquieren conocimientos sobre la naturaleza del desarrollo emocional y social en educación, la salud mental y la

prevención de riesgos; reciben formación práctica en algunas de las técnicas más novedosas para la mejora del crecimiento emocional y social, impartida tanto por formadores en la materia como por miembros del cuerpo docente; entienden la importancia de las prácticas basadas en la investigación y obtienen conocimientos y experiencia para evaluar la efectividad de los programas de aprendizaje emocional y social; además, trabajan directamente con niños y jóvenes en programas ya en marcha en la comunidad, el aula y la escuela como parte de su trabajo de campo bajo la supervisión del personal docente y nuestro coordinador de prácticas/enlace escolar”.

Entre algunos de los programas de aprendizaje emocional y social incluidos en este curso práctico se incluyen: *Second Step* (Segundo paso), *SafeTeen* (Adolescencia segura), *Focus on Bullying* (Centrados en el acoso escolar), *Leave Out Violence* (Aléjate de la violencia), *MindUp* (Toma de decisiones) y *Roots of Empathy* (Las raíces de la empatía). También se aborda el trabajo de los teóricos de la afectividad (p. ej. Noddings, 2005) para crear entornos afectivos en el aula y la escuela. Por eso, al igual que en el programa de formación del profesorado de la UBC, los alumnos tienen acceso a programas establecidos con planes de estudios preconcebidos, prácticas basadas en las investigaciones y evaluación de los programas, todo ello en coherencia con el enfoque cognitivo conductual de la educación emocional y social, así como con ideales y prácticas en la línea del enfoque relacional.

Entre los diversos módulos opcionales disponibles en la actualidad para estudiantes de magisterio de la SFU cabe destacar el módulo *LifeWork* (vida/trabajo) que se centra específicamente en la justicia social, la responsabilidad social y la educación emocional y social. Anteriormente estaba el módulo *Heart and Mind* (Corazón y mente), con un enfoque similar. Aunque en estos módulos los futuros

docentes reciben una introducción a los programas de educación emocional y social desde la perspectiva cognitivo-conductual, la orientación principal se basa en la teoría del afecto y del enfoque relacional. Además, si bien la educación emocional y social solo se trata de forma específica en algunos módulos, todo el programa de formación del profesorado en la SFU (lo que se conoce como el Programa de Desarrollo Profesional o PDP, por sus siglas en inglés) se fundamenta en su importancia. Esto se puede apreciar claramente en los 12 objetivos del programa para los futuros docentes, que se reproducen a continuación destacando las referencias relativas a la educación emocional y social.

Los 12 objetivos del Programa de Desarrollo Profesional de la SFU

1. El desarrollo de una concepción clara, coherente y justificada de la educación que permita: **comprender el lugar que ocupa la educación en una sociedad abierta, pluralista y solidaria**; determinar el contenido, los métodos y los acuerdos institucionales que son importantes, valiosos y apropiados para la educación de los niños; tener una visión personal de lo que uno puede conseguir como educador; comprender en qué medida la escuela y otras instituciones repercuten en los alumnos.
2. El desarrollo de un compromiso claro con: **el respeto a los alumnos como personas con diferentes intereses, antecedentes, opiniones, planes, metas y aspiraciones; compromiso con los alumnos y su desarrollo individual**; defender niveles de excelencia inherentes a las diversas formas de investigación; defender **los principios que deben gobernar una comunidad civilizada, democrática y plural; establecer y mantener relaciones de trabajo éticas con todos los miembros de la comunidad educativa**.
3. El desarrollo de un compromiso claro con el aprendizaje continuo se manifiesta

- a través de: apertura a las distintas alternativas y posibilidades; ejercicio de reflexión; apertura al diálogo y a la colaboración con compañeros, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad educativa; capacidad para formar y reformar ideas, métodos, técnicas; ser un ejemplo para los alumnos; estimularlos para que continúen con un aprendizaje continuo.
4. El desarrollo de la capacidad para crear oportunidades de aprendizaje que sean: atractivas e imaginativas; significativas y relevantes para el desarrollo educativo de los alumnos; que supongan un desafío intelectual; **sensibles a los problemas de la igualdad social y la diversidad cultural**; adecuadas para crear hábitos de pensamiento profundo; receptivas a las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos; que reflejen la creciente comprensión de lo que sucede en el aula; en consonancia con los objetivos de aprendizaje.
 5. El desarrollo de la capacidad para poner en práctica ideas del plan de estudios con una sólida base pedagógica de forma bien organizada.
 6. El desarrollo de conocimientos acerca de: las materias de enseñanza; cómo aprenden los alumnos y grupos de alumnos; las prácticas de evaluación.
 7. El desarrollo de la capacidad de **ser un observador reflexivo y sensible a lo que sucede en el aula**.
 8. El desarrollo de la capacidad de usar prácticas de evaluación que: empleen datos evaluativos para favorecer el aprendizaje del alumno; comprendan la subjetividad de la evaluación; hagan uso de prácticas diversas congruentes con los objetivos de aprendizaje; **respeten la dignidad de cada alumno; demuestren comprensión con las implicaciones morales de las prácticas de evaluación y valoración; promuevan la autoevaluación**.
 9. El desarrollo de la capacidad de **usar interacciones en el aula que: muestren comprensión y respeto por cada alumno**; animen a los alumnos a aclarar y examinar sus ideas; **sean auténticas, sin pretensiones y honestas; transmitan transparencia**, tolerancia a la incertidumbre y valoración del espíritu investigador.
 10. El desarrollo de la capacidad de **valorar la organización de grupos de trabajo armónicos y unas relaciones de trabajo interpersonales sanas entre los alumnos**.
 11. El desarrollo de la capacidad de observar, comprender y **responder de forma respetuosa a los alumnos** con estilos y dificultades de aprendizaje diferentes.
 12. El desarrollo de la capacidad para valorar la flexibilidad curricular, recreando, reinventando, reconstituyendo y desechando prácticas que, tras la reflexión, se consideran inadecuadas para las necesidades de aprendizaje individuales y del grupo.

Con estos objetivos en mente, una de las metas de todos los módulos del PDP, sea cual sea su nombre y su enfoque, es el desarrollo de una comunidad que se preocupa por los otros. La teoría del afecto se expone ante los futuros docentes de todos los módulos, y al mismo tiempo, los miembros del cuerpo docente que trabajan con ellos en el PDP practican este enfoque en su trabajo. En palabras de uno de los profesores de educación de la SFU, *“intentamos vivir según determinados valores/principios que apoyamos... y este plan de estudios informal también actúa como un poderoso profesor”*.

Otro formador de profesorado de la SFU afirma:

“(La educación emocional y social) es un ámbito que tanto a mi colega como a mí nos apasiona. Desde mi punto de vista, y por decirlo de forma concisa, estamos hablando de una manera de comportarse en el aula, que comienza por ayu-

La inclusión de la educación emocional y social en el plan de estudios de formación del profesorado en las universidades de Canadá es un componente crucial para garantizar que tanto las políticas de los Departamentos de Educación, como las halladas en las iniciativas de desarrollo de la personalidad *Marco de Responsabilidad Social* de Columbia Británica y *En busca de un nexo de unión* de Ontario, se apliquen con éxito en las escuelas

dar al alumnado docente a descubrir quién es, y pensar en cómo trasladar ese aprendizaje al aula de una manera que potencie y promueva lo mismo con sus alumnos. Se trata también de crear un modelo y enseñarlo todos los días en el campus. Por tanto, si queremos que el alumnado docente cree una comunidad del aula, nosotros tenemos que hacer eso mismo con ellos. Si queremos que el alumnado docente aborde las necesidades emocionales y sociales, tenemos que darles la oportunidad de ahondar en el conocimiento de sí mismos”.

La inclusión de la educación emocional y social en el plan de estudios de formación del profesorado en las universidades de Canadá es un componente crucial para garantizar que tanto las políticas de los Departamentos de Educación, como las halladas en las iniciativas de desarrollo de la personalidad *Marco de Responsabilidad Social* de Columbia Británica y *En busca de un nexo de unión* de Ontario, se apliquen con éxito en las escuelas. En la actualidad, en las escuelas de todo el país se ofrece una amplia variedad de programas en materia de educación emocional y social. En algunos casos, estas ofertas forman parte de un plan coherente sobre educación emocional y social que se de-

sarrolla a nivel de escuela, distrito escolar y provincia; en otros casos, parten como iniciativa de un profesor aislado y pueden abarcar un plan de estudios autónomo o un enfoque relacional más integrado.

Programas de educación emocional y social en las escuelas

Existe un sinnúmero de programas de educación emocional y social en las escuelas de Canadá, muchos de los cuales proceden de Estados Unidos. En el sitio web de la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (<http://www.casel.org/programs/index.php>) se pueden encontrar ejemplos de programas estadounidenses con planes de estudio para la educación de la personalidad, como: *Lion's Quest* (La búsqueda del león), programas de prevención de la violencia como *PATHS* (Caminos) y *Second Step* (Segundo paso) y programas de construcción de comunidades como *TRIBES* (Tribus). Entre los programas en materia de educación emocional y social desarrollados en Canadá caben destacar: *SAFETEEN* (Por una adolescencia segura), un programa de prevención de la violencia centrado en la capacitación de los adolescentes (véase www.safeteen.ca), *Leave Out Violence* (Aléjate de la violencia) (*LOVE*; véase www.leaveoutviolence.org) y *Real Restitu-*

tion (Restitución real), un programa centrado en el apoyo a los alumnos para el desarrollo de la autodisciplina, la actitud positiva y otras orientaciones (véase www.realrestitution.com). Todos estos programas sobre educación emocional y social, y muchos otros, suelen ponerse en práctica de forma habitual en las escuelas de Canadá.

Aquí vamos a destacar dos programas centrados en la educación emocional y social. El primero es una iniciativa del Ministerio de Educación de British Columbia denominada *Focus on Bullying: A Prevention Program for Elementary School Communities* (Centrados en el acoso escolar: un programa de prevención para las comunidades de la escuela primaria); el segundo, es una iniciativa del sector privado llamada *Roots of Empathy* (Las raíces de la empatía). Por lo que sabemos, *Focus on Bullying* no se ha sometido a ninguna evaluación formal. Se incluye aquí como ejemplo de un programa promovido por el Ministerio de Educación de British Columbia (para consultar otros recursos del Ministerio relativos a educación emocional y social, véase <http://www.bced.gov.bc.ca/sco/resources.htm>). Está disponible (aunque no es obligatorio) para todos los alumnos de escuelas de primaria de British Columbia; se puede considerar parte de la iniciativa de *Responsabilidad Social* a nivel provincial. *Roots of Empathy* es un programa con numerosos premios, desarrollado en Canadá, que se ha implantado a nivel general en escuelas de todo el país. Basado en resultados se ha sometido a varios estudios de evaluación bien diseñados que demuestran su efectividad.

Focus on Bullying. (Centrados en el acoso escolar)

Se basa en un proyecto emprendido originalmente por el Distrito escolar n.º 39 de British Columbia (Vancouver) con el objetivo de desarrollar una estrategia integral que involucrara a las comunidades escolares en la prevención del acoso escolar. Partiendo de las

investigaciones actuales en materia de acoso escolar, un grupo de miembros del Distrito escolar de Vancouver se propuso desarrollar una serie de programaciones didácticas que sirvieran de complemento a *Second Step: A Violence Prevention Program* (Segundo paso: un programa de prevención de la violencia), un programa para la educación emocional y social de índole cognitivo-conductual que se estaba utilizando a nivel general en el distrito escolar en ese momento. A medida que estos profesores se familiarizaban con los estudios acerca del acoso escolar, se hacía evidente para ellos que las actividades en el aula por sí solas no serían suficiente para solucionar el problema. En concreto, los estudios canadienses sobre acoso escolar (p. ej. Craig y Pepler, 2007; Craig, Pepler y Blais, 2007) han concienciado de que el acoso escolar es un problema que no solo reside en los individuos (es decir, el acosador o la víctima), sino también en todo el entorno social que apoya y perpetúa esta conducta a través de comportamientos tales como el estímulo activo y pasivo de los compañeros, las actitudes de los adultos que reflejan la creencia de que es una parte “normal” de la infancia, las respuestas de los adultos al acoso escolar con castigos severos que modelan desequilibrios de poder y las concepciones y prácticas sociales que marginan a determinados grupos (p. ej. a los que no son heterosexuales; véase Walton, 2004). Se recomendó firmemente un enfoque integral, en el que todos los miembros de la comunidad escolar contribuirían al desarrollo de un plan de prevención del acoso escolar en toda la escuela, y este se convirtió en el “foco” de *Focus on Bullying*. Durante los años de desarrollo del programa, los profesionales perfeccionaron las estrategias de intervención, los recursos y los materiales de formación a través de la “investigación activa” en nueve centros escolares, llevaron a cabo diversas actividades sobre el grupo a observar e impartieron numerosos talleres por toda la extensa comunidad urbana de Vancouver. Cuando en 1997 se pre-

El acoso escolar es un problema que no sólo reside en los individuos (es decir, el acosador o la víctima), sino también en todo el entorno social que apoya y perpetúa dicho comportamiento

sentó la Iniciativa por una Escuela Segura del gobierno de British Columbia, el programa se adaptó para una aplicación más amplia en las escuelas de primaria de toda la provincia.

A continuación se exponen las razones del Ministerio de Educación de British Columbia para promover la creación de un programa de prevención contra el acoso escolar a nivel provincial.

Muchos niños sufren acoso escolar tanto en la escuela como en la comunidad: los motes, la exclusión del grupo de compañeros y la dificultad para ser aceptados pueden ser algunas de sus formas. Con frecuencia, los niños que sufren acoso no saben cómo responder a este comportamiento agresivo. Los niños acosados temen ir a la escuela porque la perciben como un lugar inseguro y angustioso; el acoso en las escuelas es un problema grave para una importante minoría de niños. Tiene un efecto perjudicial sobre el clima general de la escuela y, en particular, sobre el derecho de los alumnos a aprender en un entorno seguro.

La intención de *Focus on Bullying* es la de promover un movimiento en el que todos los miembros de la comunidad escolar contribuyan al desarrollo de un plan de prevención contra el acoso en toda la escuela. El programa va dirigido principalmente a los educa-

dores que desean proyectar sus esfuerzos para la creación de unas condiciones donde los niños se respeten y apoyen los unos a los otros. El documento de recursos contiene material para profesores, directores y personal de apoyo e incluye información acerca de la naturaleza del acoso escolar y los mitos y estereotipos comunes que se asocian a éste, recomendaciones sobre la colaboración de padres, profesores, alumnos y miembros de la comunidad en el desarrollo de un plan para erradicar el acoso en las comunidades escolares, ideas prácticas y estrategias para responder a los alumnos que acosan y que han sido acosados, así como una serie de planes de clase orientados al desarrollo de habilidades y diseñados para que los alumnos participen activamente en debates acerca del acoso escolar y en la elaboración de soluciones para frenarlo cuando se produce en las escuelas de primaria. A fin de proporcionar al lector una mejor comprensión del programa, a continuación se incluye una actividad de ejemplo dirigida a los niños del jardín de infancia con el objetivo de enseñarles a frenar la conducta de acoso en la escuela. Si desea más información, el lector puede acceder al recurso completo en www.bced.gov.bc.ca/sco/resourcedocs/bullying.pdf.

Actividad para jardín de infancia: Los alumnos pueden ayudar a detener la conducta de acoso

Según el documento de recursos *Focus on Bullying*, el propósito de esta lección es promover en los niños un sentido de responsa-

bilidad compartida a fin de garantizar que nadie sufra acoso en la escuela. Los profesores deben elegir y examinar previamente un cuento adecuado a la edad de los niños que tenga como tema el acoso escolar. Se ofrecen varias sugerencias, como *Crisantemo* de Kevin Henkes, *Just a Daydream* (Solo una ensueño) de Mercer Mayer y *King of the Playground* (El rey del patio) de Phyllis Reynolds Naylor.

Los profesores disponen de la siguiente actividad:

Todos deseamos que nuestra escuela sea un lugar seguro y feliz donde los alumnos puedan aprender, divertirse y esforzarse al máximo. Por eso queremos asegurarnos de que el acoso escolar se erradique de nuestra escuela. Todos podemos ayudar. Tú puedes ayudar. Hablemos de cómo podemos ayudar cada uno a frenar las conductas de acoso escolar.

Voy a contaros un cuento acerca de alguien que sufría acoso escolar. Mientras escucháis el cuento, imaginad que estáis en el cuento y veis lo que pasa. Yo pararé y os preguntaré que podríais hacer para detener el acoso escolar tal y como sucede en el cuento.

- **Lee la historia a los alumnos en voz alta. Cada vez que haya una situación en la que se produzca acoso escolar, para y pide a los alumnos que piensen en cosas que podrían hacer o decir para frenar esa conducta.**

Si estuvierais en el cuento con (nombre del personaje), ¿qué cosas podríais hacer para ayudar a frenar el acoso en este cuento?

¿Qué diríais?, ¿qué haríais?

- **Pide ejemplos a varios alumnos y haz que representen el papel como si estuvieran en el cuento.**

Piensa ahora en los adultos del cuento. ¿Qué podrían hacer para detener el acoso o las burlas?

- **Mira qué alumnos comprenden las normas de la escuela y sus consecuencias.**
- **En un punto adecuado del cuento o bien al final, para y reflexiona con los alumnos sobre cómo pueden apoyar al niño que sufría acoso en el cuento. Haz estas preguntas:**

¿Cómo creéis que se siente el niño que ha sido acosado?

Si estuvierais en el cuento, ¿qué cosas podríais hacer para ayudar a ese niño a sentirse mejor? Mostradme o representad lo que podríais hacer para ayudarle.

¿Qué le diríais al niño que ha sido acosado si vosotros fuerais el profesor o el supervisor? ¿Qué podrían decir o hacer los adultos para ayudar a alguien que ha sufrido acoso?

- **Busca ejemplos de comportamientos afectivos de adultos y otros que impongan las reglas.**

La estrategia de evaluación recomendada para acompañar esta actividad es pedir a los alumnos que inventen su propia historia sobre alguien que sufre acoso y lo que ha pasado para frenar dicho comportamiento. Los profesores deben buscar en esas historias pruebas de que los alumnos son capaces de identificar estrategias adecuadas para hacer frente al acoso.

Roots of Empathy (Las raíces de la empatía)
El programa *Roots of Empathy* (ROE) se diseñó y desarrolló en Canadá como un programa emocional y social de prevención primaria dirigido a promover la comprensión emocional y social de los niños. Según el sitio web del programa (<http://www.rootsofempathy.org/>), ROE se presentó por pri-

mera vez en 1996 como un programa piloto de la Junta de Educación de Toronto (Ontario). En 2000, ROE traspasó las fronteras de Ontario y en el curso escolar 2005-06 ya estaba funcionando en nueve provincias. En el curso escolar 2009-10 había más de 46.575 niños canadienses de todo el país participando en él. El programa está disponible en las aulas de inglés, francés e inmersión en francés. También se ha impartido a más de 3.000 niños indígenas de Canadá, incluyendo 80 de estos programas en comunidades que viven en reservas. El programa va dirigido a niños de primaria, desde jardín de infancia hasta el curso 8 (13 años), y emplea un plan de estudios especializado diseñado para niños de 4 niveles: *jardín de infancia* (5 años), *cursos 1-3* (de 6 a 8 años), *cursos 4-6* (de 9 a 12 años) y *cursos 7-8* (13 y 14 años).

Aunque ROE se imparte en las aulas durante el horario escolar normal, no es el profesor de la clase quien lo imparte, sino un instructor formado y acreditado que aborda todos los aspectos de las lecciones, que se desarrollan en 27 sesiones a lo largo del año escolar. El instructor de ROE trabaja en estrecha colaboración con una familia voluntaria, compuesta por un progenitor (el padre o la madre) y un bebé, que son la piedra angular del programa. Este bebé y su progenitor se unen al instructor en el aula en nueve de las 27 visitas (cada tres semanas aproximadamente) durante unos 30 minutos cada vez.

El programa *Roots of Empathy* consta de tres fases: una única visita del instructor de ROE antes de comenzar el programa, a la casa del progenitor y el niño participante, visitas mensuales de la familia (el progenitor y el bebé) al aula (acompañados por el instructor de ROE) y visitas adicionales del instructor al aula dos veces al mes.

La visita a la casa previa al programa

Al comienzo del año escolar a principios de

septiembre, el instructor de *Roots of Empathy* identifica un padre o madre de la localidad con un bebé de entre 2 y 4 meses. La idea de que sea un bebé tan pequeño es demostrar a los alumnos los enormes logros conseguidos durante el primer año de vida. Una de las características más importantes del programa ROE es la de ser un canto a la diversidad de la comunidad. Las diadas padre/madre e hijo se dan en todas las culturas y niveles socioeconómicos. El objetivo de incluir un rango diverso de padres se basa en el deseo de enseñar a los niños que las relaciones de amor padre/madre e hijo están por encima de las barreras lingüísticas y económicas. También se buscan equipos padre-hijo para demostrar que los padres también pueden ser maternos con sus hijos. Casi un tercio de los progenitores visitantes son padres. El instructor de *Roots of Empathy* se reúne con el progenitor y el bebé en su casa y los prepara para las visitas al aula, asegurándose de que comprenda la información sobre el desarrollo que se tratará en clase. El instructor hace fotografías del bebé en su casa para usarlas con los alumnos a modo de introducción antes de la primera visita al aula a finales de septiembre. El progenitor y el instructor hablan también sobre los últimos desarrollos del bebé.

Visitas mensuales de la familia al aula

Las visitas mensuales de la familia al aula siguen un guión, para preparar un plan de clase acorde a la edad del bebé y de los alumnos. Por ejemplo, si el bebé tiene 9 meses, se enseñan los logros normales de esa edad. Los alumnos aprenden acerca del temperamento característico de «su» bebé, además del desarrollo y el comportamiento que se esperan en esa edad. Aunque cada mes hay un plan de clase con temas concretos, la naturaleza espontánea de las interacciones del bebé dirige en gran medida la visita. El progenitor y el instructor de ROE guían las observaciones de los alumnos sobre lo que hace el bebé y exploran lo que siente y porqué. En el transcurso de la sesión, el instructor de ROE

El objetivo principal de las actividades del programa (Roots of Empathy) es mejorar la empatía de los niños; es decir, que los niños comprendan sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás. En teoría, se cree que la presencia de la empatía reduce la probabilidad de conductas negativas o dañinas frente a los demás y favorece un comportamiento social y una responsabilidad ciudadana, postura respaldada por la investigación...

habla con el progenitor sobre el temperamento del bebé delante de los alumnos, lo que les permite observar cómo el progenitor responde a los impulsos del bebé. El instructor también dirige las observaciones de los niños hacia el impulso del bebé para explorar o practicar una nueva destreza que esté perfeccionando como darse la vuelta o intentar ponerse de pie. Se analiza cada una de las etapas del desarrollo, junto con las preocupaciones lógicas de seguridad asociadas a cada momento.

Visitas al aula dos veces al mes

El instructor de ROE visita la clase dos veces al mes sin la presencia del progenitor y el bebé. En estas sesiones, las lecciones se centran en las observaciones que compartieron durante la visita de la familia. Es aquí donde se desarrolla el trabajo fundamental de enseñar lo que es la empatía. El instructor de ROE repasa las interacciones de la visita de la familia y anima a los alumnos a realizar comentarios. Si el bebé ha llorado durante la visita, por ejemplo, el instructor podría pedir a los alumnos que intenten recordar el motivo del llanto y cómo el progenitor consoló al niño. Esta experiencia compartida se convierte en algo significativo para las propias vidas de los alumnos. El instructor de *Roots of Empathy* está atento a todos los comenta-

rios de los alumnos, valida sus opiniones e intenta potenciar un entorno seguro para compartir sus sentimientos. Aprender a hablar sobre las emociones es uno de los aspectos principales de cada visita a la clase. Teatro, artes visuales, poesía, la elaboración de un diario, música, la investigación, solución de problemas y matemáticas son algunos de los recursos que se utilizan para vincular los mensajes de la clase de *Roots of Empathy* con el plan de estudios. Entre las actividades que realizan los alumnos están las de crear regalos para sus bebés, elaborar libros de clase en los que cada alumno contribuya con una página y crear libros de cuentos con fotos de los niños y el bebé con texto redactado por los alumnos.

El objetivo principal de las actividades del programa es mejorar la empatía de los niños; es decir, que los niños comprendan sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás. En teoría, se cree que la presencia de la empatía reduce la probabilidad de conductas negativas o dañinas para los demás y favorece un comportamiento social y una responsabilidad ciudadana, postura respaldada por la investigación (p. ej. Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Miller y Eisenberg, 1988). La siguiente anécdota, que cuenta



Mary Gordon, la creadora de *Roots of Empathy*, demuestra esta relación.

«En una de nuestras escuelas más marginales de la ciudad había un chico de secundaria (13 años), que no presentaba muchas habilidades sociales, sus modales eran muy bruscos y sus habilidades lingüísticas bastante deficientes. Se le había calificado como 'chico difícil'. Tras la tercera visita del bebé ese año, justo cuando la madre y el bebé salían, el chico se acercó a ellos y les dijo, 'He traído este osito de peluche para el bebé'. El chico era hijo de madre soltera y vivía de la ayuda del gobierno en una casa de acogida. El chico había ahorrado todas sus pagas y había salido a comprar un juguete para el bebé. Bueno, pues la madre se echó a llorar allí mismo. Este chico no había tenido nunca antes la oportunidad de demostrar quién era. Le habían etiquetado como un chico conflictivo y había desempeñado ese papel. Aquí pudo demostrar que era un ser humano con empatía». (Caledon Institute of Social Policy, 1999).

Hasta la fecha, se han realizado siete estudios de investigación canadienses en los que se examina la eficacia del programa ROE (Schonert-Reichl y Scott, 2009). Cuatro de estos estudios, que se resumen en la Tabla 2, fueron realizados en British Columbia por la Dra. Kimberly Schonert-Reichl y su colega Dr. Clyde Hertzman, en colaboración con otros miembros de la University of British Columbia.

En cada estudio, se pasaron una batería de cuestionarios para evaluar la competencia emocional y social de los niños (p. ej. autoinformes, informes de compañeros y profesores sobre conductas sociales y agresivas) antes y después de la participación de los alumnos en el programa ROE. A excepción

del ensayo comparativo aleatorio, en todos los estudios se eligieron aulas control para que coincidieran lo máximo posible con la composición de cada nivel, sexo y raza/etnia. En el ensayo comparativo aleatorio, que se considera el «estándar de oro» en el diseño de evaluación, la aleatorización tuvo lugar a nivel de centro, lo que significa que ninguna de las aulas de intervención o del programa se situaba en la misma escuela. Se consideró que los vecindarios en los que estaban ubicadas las escuelas eran comparables.

Schonert-Reichl y Scott (2009) subrayan una serie de hallazgos estadísticamente significativos (se resumen a continuación) que resultaban consistentes en los cuatro estudios de evaluación.

1. Mientras que los niños del programa ROE disminuyeron la conducta agresiva entre el pre-test y el post-test, los niños con los que se realizaba la comparación la aumentaron.
2. Las puntuaciones de los participantes en ROE después de la prueba, fueron mejores que las de los niños control en comportamientos sociales (por ejemplo: ayudar, compartir, colaborar), características prosociales (por ejemplo: amabilidad) y aceptación de sus compañeros.
3. Las puntuaciones de los participantes en ROE mejoraron más en la toma de perspectivas y la comprensión de las emociones después de la prueba, que las puntuaciones de los niños control.
4. Los participantes en ROE, en contraste con los niños del grupo control, se mostraban más propensos a atribuir el llanto infantil a un estado emocional y para calmarlo, sugerían más las estrategias de cuidados emocionales (por ejemplo: cantar una nana, jugar con él, mecerle para dormir) que las de cuidados físicos (por ejemplo: cambiar el pañal, dar al bebé un biberón).
5. Las puntuaciones de los participantes en

Tabla 2: Resumen de los estudios de investigación en British Columbia (2000-2007)

Estudio	Año	Grupo de edad	Nº
Evaluación Nacional	2001 - 2002	Cursos 4 - 7	585
Evaluación urbana/rural	2002 - 2003	Cursos 4 - 7	419
Ensayo comparativo aleatorio	2003 - 2004	Cursos 4 - 7	374
Seguimiento longitudinal	2004 - 2007	Cursos 3 - 7	374

ROE mejoraron más que las puntuaciones de los niños del grupo control en la percepción del apoyo de la clase.

En la provincia de Manitoba se realizó otra evaluación del programa ROE. Como describen Schonert-Reichl y Scott (2009), en este ensayo comparativo aleatorio, que comenzó durante el curso escolar 2002-2003, participaron ocho categorías escolares, estratificadas en tres grados: jardín de infancia (5 años), *curso 4* (9 años) y *curso 8* (13 años). De forma aleatoria, se les asignó a un grupo que recibió el programa *Roots of Empathy* o a un grupo de control en lista de espera. Al principio del curso los investigadores evaluaron ambos grupos en tres ámbitos de conducta (agresión física, agresión indirecta y conducta pro-social) basándose en las valoraciones de profesores y alumnos. Los alumnos del grupo de control sólo participaron en la recogida de datos. Usando las tres mismas medidas, se recogieron datos para ambos grupos al final del año y, a partir de entonces, en tres ocasiones más al año. Las categorías escolares del grupo de control en lista de espera recibieron el programa al siguiente curso escolar y se compararon con el grupo de control de la cohorte 2002-2003, de forma que sirviera como muestra de repetición.

La participación en el programa ROE tuvo unos efectos beneficiosos significativos y repetidos, desde el punto de vista estadístico, sobre los niños y niñas de todos los cursos y de ambas cohortes, según los tres resultados de conducta calificados por el profesor después del ensayo. En ambas cohortes, estos resultados beneficiosos se

mantuvieron o siguieron mejorando en los tres años posteriores a la finalización del programa ROE.

Para finalizar, durante el curso escolar 2006-2007 se llevaron a cabo dos evaluaciones de resultados del programa ROE en la provincia de Alberta, arrojando ambas un balance que coincidía plenamente con lo obtenido en los estudios de British Columbia y Manitoba. Schonert-Reichl y Scott (2009) afirmaron que los niños de Alberta que habían realizado el programa ROE, en comparación con los que no lo hicieron, mostraron cambios positivos en la comprensión emocional y social, mejoraron la autoeficacia relativa a la maternidad/paternidad y redujeron las conductas agresivas.

Centro educativo de Whytecliff

Mientras que los programas *Focus on Bullying* y *Roots of Empathy* concuerdan más con el enfoque cognitivo conductual de la educación emocional y social, el programa del Centro educativo de Whytecliff ofrece un ejemplo de enfoque relacional. Whytecliff es una pequeña escuela (55 - 60 alumnos) situada en la periferia de la ciudad de Vancouver (British Columbia), que se abrió con el objetivo de satisfacer las distintas necesidades de una población de jóvenes enormemente vulnerables (Cassidy y Bates, 2005). Pongamos por ejemplo el caso de Anita (nombre ficticio), una alumna de 16 años, cuya historia apareció en el periódico local (Burnaby NOW). Anita creció en lo que ella llama los «barrios marginales». Su madre abusaba del alcohol y las drogas y cuando llegó a la escuela secundaria, ella misma afirma que: «Estaba triste.

El bienestar emocional y social era uno de los aspectos significativos del Centro educativo de Whytecliff, pero en lugar de implantar programas preconcebidos para abordar las necesidades emocionales y sociales de los alumnos, la escuela funcionaba siguiendo una ética del afecto, construida colaborativamente y que guiaba todos los aspectos de su funcionamiento

Me encontraba emocionalmente trastornada y no podía soportar el hecho de que iba a ir a una escuela con tanta gente». El hecho de que a algunos de sus profesores no pareciera importarles le molestaba aún más. Frustrada, Anita quemó uno de los edificios anexos (separados del edificio principal), que también funcionaba como centro de actividades. «Era mi único santuario –afirma–, el único motivo por el que lo quemé fue porque odiaba la escuela, odiaba a los profesores y no sabía de qué otra manera demostrarlo». La expulsaron de la escuela y la arrestaron. El agente encargado de supervisarla recomendó que asistiera a Whytecliff y, como ella dice: «Desde entonces estoy contenta y me siento bien». Sus notas han mejorado y espera graduarse en el instituto.

Historias como la de Anita llamaron la atención de Wanda Cassidy, profesora adjunta de educación y directora del Centre for Education, Law and Society de la Simon Fraser University, que realizó una investigación sobre esta escuela. Como describen Cassidy y Bates (2005), en el momento del estudio, la mayoría de los alumnos de Whytecliff tenían entre 14 y 17 años, a muchos se les habían diagnosticado dificultades de aprendizaje, muchos presentaban problemas mentales, la mayoría problemas de

drogas y el Departamento de Educación los había calificado a todos como con «graves desórdenes de conducta». Aunque el bienestar emocional y social era un aspecto importante de la escuela, en lugar de implantar programas ya establecidos para abordar las necesidades emocionales y sociales de los alumnos, la escuela funcionaba siguiendo una ética del afecto, construida colaborativamente y que guiaba todos los aspectos de su funcionamiento. Con su estudio sobre esta escuela, Cassidy y Bates (2005) buscaban documentar qué entendían los directores y profesores por afecto y cómo se demostraba en la escuela. Asimismo, pidieron a los alumnos que describieran el afecto, si se sentían comprendidos y qué impacto tenía la escuela en sus vidas.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto similitudes y diferencias en la percepción del afecto y su forma de demostrarlo entre profesores, directores y alumnos. El aspecto principal de la percepción del afecto por parte de los tres grupos se basaba en la importancia de construir relaciones de respeto, comprensión y apoyo y, a través de estas relaciones, satisfacer las necesidades de los niños de forma flexible e intuitiva. Los tres grupos compararon la escuela con un hogar o familia, donde los jóvenes y los más

Los miembros del personal intentaban encontrar un modelo de afecto y ponerlo en práctica entre ellos y con los alumnos como base de su diálogo así como para confirmar las prácticas de afecto cuando las veían en otros. El personal dedicaba tiempo a escuchar a los alumnos, no reaccionaba de forma extrema a la conducta desafiante de éstos y trabajaba para su bienestar, creyendo que esas prácticas tendrían una influencia muy positiva sobre los jóvenes a su cargo

vulnerables se sentían seguros y atendidos y donde los adultos colaboraban para proporcionar oportunidades positivas de crecimiento emocional, social y académico a cada joven.

Se descubrió que los profesores y directores percibían y demostraban el afecto en la escuela de forma coherente con la bibliografía (p. ej. Beck, 1991; Noddings, 1992, 2002; Prillamen y Eaker, 1994; Rauner, 2000; Witherell, 1991). El afecto se consideraba integrado en las relaciones, algo que es necesario que reconozcan quienes lo reciben; centrado en cada individuo y se consideraba asimismo como la capacidad de sensibilizarse con las necesidades de los alumnos como seres en su totalidad. Los miembros del personal intentaban encontrar un modelo de afecto y ponerlo en práctica entre ellos y con los alumnos como base de su diálogo así como para confirmar las prácticas de afecto cuando las veían en otros. El personal dedicaba tiempo a escuchar a los alumnos, no reaccionaba de forma extrema a la conducta desafiante de éstos y trabajaba para su bienestar, creyendo que esas prácticas tendrían una influencia muy positiva sobre los jóvenes a su cargo.

Cassidy y Bates (2005) observaron que los miembros del personal sentían un afecto auténtico y una gran consideración por los alumnos. A pesar de que estos habían participado en actividades delictivas y en los archivos de la escuela figuraban como «muy conflictivos», el personal les tenía una alta estima, los consideraba como «supervivientes» con quienes tenían el privilegio de pasar el tiempo. El personal intentaba cultivar los talentos e intereses de los alumnos; centrándose en los aspectos positivos de sus vidas en lugar de en los negativos, les dieron la oportunidad de participar en la toma de decisiones acerca del plan de estudios, trasladaron el plan de estudios del aula a la comunidad, trabajaron con las familias de los alumnos y sus compañeros y, de esta forma, proporcionaron a los alumnos un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo, muy diferente a la marginación que habían experimentado en las escuelas anteriores y, a nivel más amplio, en la sociedad.

De acuerdo con Rauner (2000), el enfoque adoptado por el personal de Whytecliff no se debe evaluar en términos de resultados de aprendizaje en particular, sino en si «ha tenido éxito en la creación de relaciones de

afecto entre los jóvenes y modelos positivos» (Rauner, 2000, p. 89). Según Cassidy y Bates (2005), los alumnos de Whytecliff hablaban apasionadamente y sin tapujos del afecto que profesores y directores les habían dado y de la diferencia positiva que había supuesto en su propio desarrollo, el trabajo en la escuela y el bienestar en general. Los investigadores se sorprendieron de la intensidad de los sentimientos positivos que cada alumno tenía hacia el personal y la escuela. Ninguno de los alumnos dijo nada negativo sobre el personal, aunque los investigadores les dieron una amplia oportunidad de mostrarse críticos y se les aseguró que sus respuestas permanecerían en el anonimato.

Para los alumnos estaba bien claro la gran consideración del profesorado por cada alumno y la ausencia de juicios negativos. Acostumbrados a que los profesores les trataran como un «problema», los alumnos se sintieron estimulados por la opinión tan diferente mostrada por el personal de esta escuela. Uno de los alumnos resume esta perspectiva cuando habla acerca de cómo le trataba el director: «*Me trata, nos trata como seres humanos, no somos sólo su centro de trabajo*». Varios alumnos señalaron que nunca se habían sentido comprendidos por un profesor o el director de una escuela, algunos ni siquiera por sus padres. Otros índices sobre el éxito del programa de Whytecliff que observaron los investigadores fueron la elevada tasa de asistencia y el elevado número de alumnos que finalizaban el curso (Ministerio de Educación de British Columbia, 2002). Además, en un estudio nacional se reconoció como un programa de intervención ejemplar para jóvenes en riesgo (Shariff et al., 2000).

Escuela Princess Alexandra

Otro ejemplo de enfoque relacional que representa en concreto las inquietudes y aspiraciones de las comunidades indígenas es el desarrollado en la escuela Princess Alexandra. La escuela está situada en una barriada

pobre de Saskatoon, la capital de la provincia de Saskatchewan, a media manzana de las vías del tren y con un aparcamiento compartido con una sala de bingo. En Princess Alexandra hay entre 200 y 250 alumnos matriculados, de ascendencia mayoritariamente indígena, desde el jardín de infancia (4 años) al curso 8 (13 años). Es una escuela de la comunidad con gran movilidad y un alto nivel de pobreza.

En consonancia con las opiniones expresadas por los participantes indígenas en la investigación de Ball y Le Mare (en prensa), los esfuerzos en esta escuela van encaminados principalmente a la construcción de confianza y lazos de afecto con la comunidad como manera de respaldar el bienestar emocional, social y académico de los alumnos. Se trata de sentar las bases para que los que los niños y sus familias se sientan bienvenidos y comprendidos, donde el respeto y las relaciones sean el centro de todo lo que hacen. Como se subraya en el sitio web de la escuela:

Cuando se atraviesan las puertas de nuestra escuela, se espera un recibimiento cálido por parte de los miembros del personal, otros padres y alumnos. Nos sentimos orgullosos de crear un entorno acogedor y amable para nuestros alumnos, padres y cualquier invitado que entre en nuestra escuela. Gracias a estos tipos de acciones, creamos unos sólidos lazos con nuestras familias de modo que nuestros alumnos puedan crecer en un entorno de aprendizaje óptimo. Cuando se recorre la escuela, las paredes están llenas de fotos de las familias de los alumnos así como de carteles que honran a nuestra gente. Nos sentimos profundamente orgullosos de ella y de nuestra comunidad. Aprovechamos cada oportunidad que tenemos para conmemorar el maravilloso trabajo de nuestra comunidad escolar. (<http://www.spsd.sk.ca/schools-Programs/elementaryschools/princessAlexandra/about.html>)

En consonancia con las opiniones expresadas por los participantes indígenas en la investigación de Ball y Le Mare, los esfuerzos en la escuela Princess Alexandra van encaminados principalmente a la construcción de confianza y lazos de afecto con la comunidad como manera de respaldar el bienestar emocional, social y académico de los alumnos

Construir relaciones de confianza y lazos de afecto con la comunidad supone muchas veces participar en actividades de la cultura indígena: ofrecer banquetes y reunirse con jefes de las tribus, incluyendo ceremonias con pipas y toque de tambores nativos, enseñar las danzas tradicionales y servir sopa y *bannock* en los eventos escolares. Con estas actividades se confirma la aceptación de la identidad de una mayoría de los individuos de la comunidad escolar y se muestra respeto por ella. También sirve de apoyo a las familias en el aprendizaje de sus propias tradiciones y prácticas culturales, y las refuerzan, algo que los participantes en la investigación de Ball y Le Mare (en prensa) también valoran en las escuelas.

La comunidad escolar de Princess Alexandra comparte cuatro creencias comunes, desarrolladas como resultado de un proceso consultivo y de colaboración entre los alumnos, el personal, los padres y los miembros de la comunidad. Estas creencias son: Seguridad, Respeto, Autoestima e Interconexión. La investigación demuestra que se ha alcanzado el estándar de evaluación establecido por Rautner (2000), que afirmaba que el éxito de este enfoque quedaba demostrado por los lazos que se creaban entre el personal, los alumnos y las familias. En concreto, Pushor y Ruitenberg (2005) pasaron una considerable

cantidad de tiempo en la escuela observando y hablando con miembros de la comunidad escolar. Los resultados de su investigación revelaron varios asuntos. Los investigadores descubrieron que el personal de Princess Alexandra trabajaba conscientemente para llevar a la práctica sus ideas positivas acerca de los padres y sus creencias acerca de la implicación de éstos en su escuela. Averiguaron que, en Princess Alexandra, la hospitalidad no tenía nada que ver con que los profesores y directores invitaran a la gente a su escuela, sino con la creación de un lugar que los alumnos, padres y otros miembros de la comunidad consideraran tan suyo como lo era para el personal de la escuela. Finalmente, observaron y se familiarizaron con las prácticas en la escuela que «se salían de las relaciones institucionalizadas, ritualistas y, con frecuencia, públicas entre profesores y padres, habituales de la mayoría de las escuelas, para resaltar la construcción de confianza y lazos afectivos de maneras mucho menos formales y más íntimas» (p. i).

Cada uno de estos temas queda patente en la decisión del director de la escuela de incluir a los padres y a los antiguos alumnos en las reuniones del personal y en las oportunidades de Desarrollo Profesional de Princess Alexandra, actividades normalmente reservadas a profesores y directores.

Los investigadores descubrieron que el personal de Princess Alexandra trabajaba conscientemente para llevar a la práctica sus ideas positivas acerca de los padres y sus creencias acerca de la implicación de éstos en su escuela. Averiguaron que, en Princess Alexandra, la hospitalidad no tenía que ver con que los profesores y directores invitaran a la gente a su escuela, sino con la creación de un lugar que los alumnos, padres y otros miembros de la comunidad consideraran tan suyo como lo era para el personal de la escuela

Cuando se le interrogó acerca de esta decisión, el director explicó:

Un buen amigo mío, que también es director, me dijo una vez: «Bueno, los padres no pueden participar en las decisiones porque no tienen la misma información que nosotros». Y pensé, bien, tiene sentido, y luego pensé, entonces es fácil. Tenemos que asegurarnos de que los padres tengan la misma información que nosotros. Así que le dije al personal (de Princess) que por ese motivo me gustaría que los padres participaran en las reuniones del personal, y en las sesiones de Desarrollo Profesional. De esta forma, tendrán la información y podrán tomar decisiones. Y les dije: «Pero no quiero forzar las cosas». Y volví a incidir en ello un par de veces más, y creo que fue en diciembre cuando me dijeron: «De acuerdo, lo intentaremos una vez, una sola vez, y veremos qué pasa». (Pushor y Ruitenberg, 2005, p. 32)

Curiosamente, la primera vez que se invitó a los padres a un evento que había estado reservado exclusivamente a los profesores fue

a un taller de Desarrollo Profesional sobre un programa contra el acoso escolar que se estaba pensando implantar en la escuela. Como describe el director:

Y creo recordar que fue el 27 de diciembre de 2000, y fue en un taller de desarrollo profesional acerca del acoso escolar, uno de esos programas comerciales. (...) Y ni siquiera estaba yo allí. (...) Lo que pasó fue que el vicedirector planteó la cuestión y la mitad del personal dijo: «Sí, creo que sería una buena idea» y la otra mitad dijo: «No lo sé». Pero ellos preguntaron a los padres y los padres dijeron: «Esto no es una declaración cultural de nuestra identidad; esto no es apropiado». Y preguntaron a los niños y los niños dijeron: «Bueno, no quiero pasearme por ahí con un botoncito que diga soy un santo. Me ofende que me traten de esa forma». Esto fue un viernes y cuando llegué a casa tenía varias llamadas de teléfono que me decían: «Deberías haber estado allí porque hoy los padres tuvieron la oportunidad de hablar y dijeron que no a este programa. Ha sido lamentable. Si hubiera

estado allí, podrías haberles convencido». Y yo dije: «Mi intención no habría sido intentar convencerles; los padres estaban allí para eso, para escucharles». (Pushor y Ruitenber, 2005, p. 32)

Este ejemplo no sólo ilustra el respeto otorgado a los padres en esta escuela, que está en consonancia con los esfuerzos orientados a establecer relaciones, sino más en concreto en cómo los padres y alumnos respondieron a una iniciativa particular sobre la educación emocional y social que consideraban culturalmente inapropiada y ofensiva. De acuerdo con el enfoque adoptado en esta escuela, se respetaron estos puntos de vista y se siguieron explorando otros recursos de educación emocional y social. El director explicaba lo que pasó a continuación.

Lo curioso fue que un mes más tarde ofrecimos otro taller. Esta vez fue un sábado/domingo y era opcional tanto para el personal como para los padres. La mayor parte del personal de la escuela asistió, también había unos diez o doce padres y una anciana, Katie Poundmaker. (...) El taller se titulaba Restitution (Restitución) y se podría decir que a los padres se les veía a gusto; mucha gente del personal se sentía cómoda. Pero en cierto modo, todo el mundo estaba conteniendo la respiración. (...) Y entonces a la hora del almuerzo me volví a Katie y le dije: «Bueno, ¿resulta apropiado que hagamos esto?». Y nos respondió: «Estas son las enseñanzas que perdimos debido a los internados». Así que hubo un suspiro de alivio porque a los padres les gustaba ir y la gente venía a verme el sábado y el domingo por la mañana en el descanso para decirme: «Me gusta lo que hacemos aquí. ¿Y vamos a hacer esto?». Y yo les decía: «Yo no voy a tomar esa decisión. No soy yo quien va a decir lo que vamos o no vamos a hacer». Así que organiza-

mos este taller y la anciana dijo que sí, y los padres dijeron que sí, que lo intentaríamos. Entonces, volviendo al personal docente, les dije: «Algunos de nosotros trabajaremos con los niños de forma diferente, pero no vamos a obligar a nadie a trabajar del mismo modo. Si no desean formar parte de esto, no pasa nada. (...) Nos gustaría que la gente respetara el hecho de que vamos a utilizar este enfoque para trabajar con los niños, y nosotros respetaremos el que otros utilicen y la manera en que vayan a hacer las cosas. (Pushor y Ruitenber, 2005, p. 33)

Al crear un lugar donde se honre la cultura indígena, donde las familias sean bienvenidas y donde las relaciones se basen en un afecto verdadero, la escuela Princess Alexandra ha creado las condiciones expresadas por los miembros de la comunidad indígena (Ball y Le Mare, en prensa) necesarias para permitir que florezca el bienestar emocional y social y académico de los niños indígenas. De hecho, los datos presentados en un resumen de la investigación sobre el enfoque *Restitution* adoptado en Princess Alexandra (véase http://www.realrestitution.com/Statistics_and_Surveys_on_Restitution.pdf), revelan que tras la introducción de este método culturalmente apropiado, los incidentes de disciplina ocurridos en la escuela se redujeron de 37 al día a menos de 2 al día. Es más; como parte del mayor énfasis puesto en las relaciones positivas y el respeto, durante el período de 1999 a 2003, el porcentaje de alumnos de curso 4 (9 años) con un percentil de 50 o más alto, en la prueba de rendimiento canadiense pasó del 7% al 55%. En 2003, 98% de los padres de la comunidad se implicaban en la escuela. Gracias a estos resultados, Princess Alexandra recibió una subvención de quince mil dólares de la Federación de Profesores de Saskatchewan para el estudio de la relación entre las prácticas de crianza de los niños aborígenes y el pro-

grama *Restitution*, otorgándosele el reconocimiento de ser una de las doce escuelas aborígenes más destacadas de Canadá.

Conclusiones

En Canadá se le otorga un gran valor a la educación emocional y social. Los gobiernos provinciales y territoriales han creado un marco para su implantación al reconocer el lado emocional y social de la educación y su importancia en las declaraciones de objetivos de sus Ministerios de Educación. Unas cuantas provincias, en particular British Columbia y Ontario, han tomado la delantera al asignar a la educación emocional y social la misma importancia que a la académica, desarrollando informes completos y documentos de recursos que apoyan este paso. Esto es algo que debe extenderse a todas las provincias y territorios del país. Para respaldar y promover estas iniciativas, las Facultades de Educación de las universidades de Canadá deben incluir la educación emocional y social como uno de los pilares del plan de estudios en los programas de formación del profesorado, como está ocurriendo en British Columbia.

Hemos tratado la diferencia entre los enfoques cognitivo-conductual, relacional e indígena en la educación emocional y social. Todos ellos contribuyen a apoyar el bienestar emocional y social de los alumnos canadienses. No hay duda de que los enfoques cognitivos-conductuales tendrán un impacto mayor cuando se apliquen en un entorno basado en el enfoque relacional y dentro del contexto de una iniciativa a nivel general en la escuela (si no a nivel provincial).

Dada la diversidad de la sociedad canadiense, para apoyar a todos los alumnos, los profesionales de las escuelas deben ser sensibles a las variaciones culturales en cuanto a historia, valores y prácticas. Las competencias relacionales de los profesores deben incluir empatía, respeto, enfoque libre de prejuicios y, en especial, preocupación por las comuni-

dades indígenas, conocimiento del contexto socio-histórico de los niños indígenas y unas creencias positivas acerca de las capacidades de los padres.

Agradecimientos

Quisiera dar las gracias a mis colegas Wanda Cassidy, Ann Chinnery, Allissa Ehrenkranz, Shelley Hymel, Kim Schonert-Reichl y Holly Stibbs por sus valiosas aportaciones y su ayuda incondicional.

Notas

- ¹ En la actualidad, los términos *indígena* y *aborigen* se emplean casi indistintamente en Canadá para referirse a la gente que se identifica como descendiente de los habitantes autóctonos del territorio que ahora conocemos como Canadá. El artículo 35 de la Constitución Canadiense reconoce a las comunidades *indígenas* (*First Nations*), *inuit* y *metis* como pueblo aborigen de Canadá. El término *aborigen* fue acuñado a principios de los 80 por el gobierno colonial canadiense. El término legal utilizado aún en la Constitución canadiense sigue siendo *indio*; su uso al margen de estas situaciones se puede considerar ofensivo. El término *esquimal* tiene connotaciones peyorativas en Canadá y se sustituye por *inuit*. El término *indígena* (usado aquí) incluye a los primeros poblados de todo el mundo. Muchos prefieren el término indígena como una forma de resistencia contra el nombre colonial que les fue impuesto; además, es el término de uso más generalizado en los movimientos de apoyo mundial en pro de los derechos, el desarrollo y la igualdad del pueblo indígena.
- ² En Canadá, y según la *Indian Act*, una reserva es una “extensión de tierra, cuyo título legal se confiere a Su Majestad y que Su Majestad ha designado para uso y beneficio de un grupo”.

Referencias

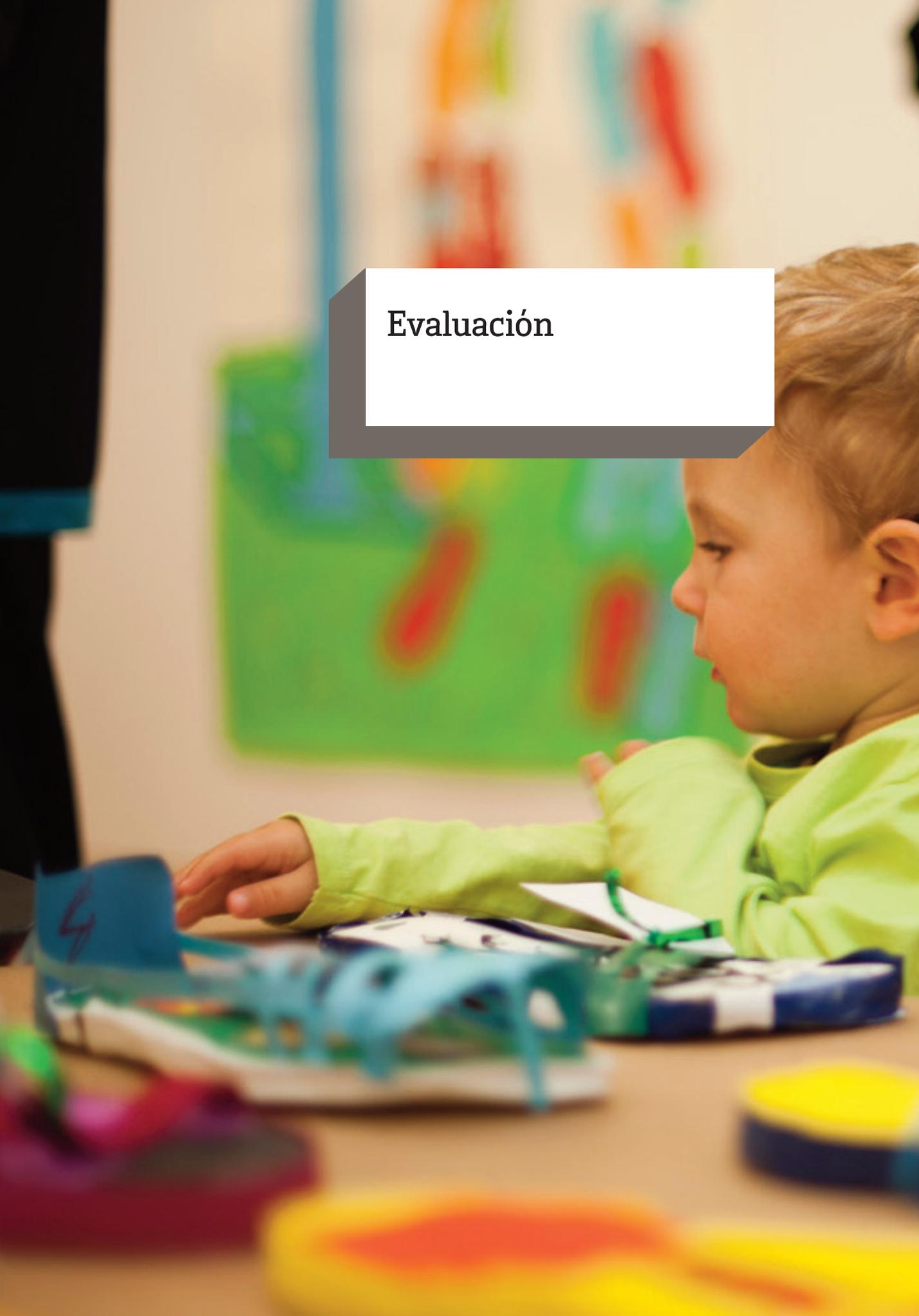
- Ball, J. y Le Mare, L. (en prensa). “You’ll never believe what happened”...is always a good way to start: Lessons from community-university partnerships with First Nations. En: H. Goelman, J. Pivik, y M. Guhn (Eds.). *New Approaches to Early Child Development: Rules, Rituals, Reality*. Palgrave Press.
- Battiste, M. y Barman, J. (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Beck, Lynn. 1992. “Meeting the Challenge of the Future: The Place of a Caring Ethic. En: Educational Administration”. *American Journal of Education* 100 (agosto): pp. 454-96.
- Bennett, M. y Blackstock, C. (2002). *A Literature Review and Annotated Bibliography Focusing on Aspects of Aboriginal Child Welfare in Canada*. Ottawa: First Nations Child and Family Caring Society of Canada.
- Burnaby NOW: <http://www.canada.com/burnabynow/news/story.html?id=ce298a5a-2a1a-4598-8b31-823bbe99bea0&k=364>
- Caledon Institute of Social Policy (1999). *Roots of Empathy*. Extraído el 23 de febrero de 2011 de: <http://www.caledoninst.org/Publications/PDF/RootsEmpathy.pdf>.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., y Salmivalli, C. (2009). “Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying”. *Social Development*, 18, pp. 140-163.
- Cassidy, W. y Bates, A. (2005). “‘Drop-outs’ and ‘push-outs’: Finding hope at a school

- that actualizes the ethic of care". *American Journal of Education*, 112, pp. 66.
- Castellano, M.B. (2002). *Aboriginal family trends: Extended families, nuclear families, families of the heart*. Extraído el 27 de febrero de 2010 de: <http://www.vifamily.ca/library/cft/aboriginal.html>
- Chandler, M. J. y Lalonde, C. E. (1998). "Cultural continuity as a hedge against suicide in Canada's First Nations". *Transcultural Psychiatry*, 35(2), pp. 191-219.
- Craig, W. y Harel, Y. (2004). "Bullying, Physical Fighting and Victimization" (pp. 133-144). En: Currie et al. (Eds.) *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)*. Estudio, Informe internacional del estudio de 2001/2002, Organización Mundial de la Salud.
- Craig, W. y Pepler, D. (2007). "Understanding bullying: From research to practice". *Canadian Psychology*, 48, pp. 86-93.
- Craig, W., Pepler, D. y Blais, J. (2007). "Responding to bullying: What works?". *School Psychology International*, 28, pp. 465-477
- Delors et al., (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*. Extraído el 30 de diciembre de 2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- Dibski, D. (1995). "Financing Education". En: *Social Change and Education in Canada*, pp. 66-81. Ratna Ghosh y Douglas Ray (eds.), Toronto: Harcourt Brace.
- Federal Department of Justice (Ministerio Federal de Justicia) de Canadá: <http://www.justice.gc.ca/eng/pi/rs/rep-rap/2004/yj2-jj2/p5.html>
- Finding Common Ground*. En: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/booklet2008.pdf>
- Fournier, S. y Crey, E. (1997). *Stolen from our embrace: The abduction of First Nations children and the restoration of Aboriginal communities*. Vancouver: Douglas y McIntyre.
- Ghosh, R. (1995). "Social Change and Education in Canada", pp. 3-15. En: Ratna Ghosh and Douglas Ray (eds.), *Social Change and Education in Canada*. Toronto: Harcourt Brace.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2007). "Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?". *Aggressive Behavior*, 33, pp. 467-476.
- Guhn, M. Comunicación personal, 7 de enero de 2011.
- Guhn, M., Gadermann, A.M. y Zumbo, B. D. (2010). *Education: A report of the Canadian Index of Wellbeing (CIW)*. Extraído el 18 de diciembre de 2010 de: http://www.ciw.ca/Libraries/Documents/Education-Full_Report.sflb.ashx
- Haig-Brown, C. (1988). *Resistance and renewal: Surviving Indian residential school*. Vancouver: Tillacum Press.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K y Miller, L. (2006). "Reading, 'riting, 'rithmetic and relationships: Considering the social side of education". *Exceptionality Education Canada*, 16, pp. 149-192.

- Janus, M. y Offord, D. (2007). "Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39 (1), pp. 1-22.
- Kohn, A. (2000). *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Winning the Schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- May, L. (1992). "Insensitivity and Moral Responsibility". *Journal of Value Inquiry* 26 (marzo), pp. 7+22.
- Mendelson, M. (2008). *Improving Education on Reserves: A First Nations Education Authority Act*. Extraído el 20 de diciembre de 2010 de: <http://www.caledoninst.org/Publications/Detail/?ID=684&IsBack=0>
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). "The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behaviours". *Psychological Bulletin*, 103, pp. 324-344.
- Morin, H. (2004). *Student performance data and research tools to ensure Aboriginal student success*. Extraído el 4 de junio de 2010 de: http://www.bced.gov.bc.ca/abed/research/ab_student_success.pdf
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Offord Centre for Child Studies. En: <http://www.offordcentre.com/>.
- Offord, D. R., Boyle, M. y Racine, Y. A. (1991). "The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence". En: D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood and aggression* (pp. 31-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prillamen, A. Renee y Deborah J. Eaker. 1994. "The Weave and the Weaver: A Tapestry Begun". En: *A Tapestry of Caring*, A. Renee Prillamen, Deborah Eaker y Doris M. Kendrick (Ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Pushor, D., Ruitenberg, C., con investigadores de la Princess Alexandra Community School (noviembre de 2005). *Parent engagement and leadership*. Informe de investigación, proyecto #134, Dr. Stirling McDowell Foundation for Research into Teaching, Saskatoon, SK, 79 pp.
- Rauner, D. (2000). *They still pick me up when I fall*. Nueva York: Columbia University Press.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples (1996). *Gathering strength: Report on the Royal Commission on Aboriginal Peoples*. Ottawa, ON: Canada Communication Group Publishing.
- Schonert-Reichl, K. y Scott, F. (2009). "Effectiveness of 'The Roots of Empathy' Program in Promoting Children's Emotional and Social Competence: A Summary of Research Findings". En: Mary Gordon, *The Roots of Empathy: Changing the world child by child*. Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.

- Schonert-Reichl, K. y Hymel, S. (2007). "Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success". *Education Canada*, 47, pp. 20-25.
- Shariff, Shaheen, Wanda Cassidy, David Osborne, Ying Ho, Lois Gander, and Wendy Taylor. 2000. *Identifying Successful School and Community Programs for Youth: An Evaluation Rubric and Compendium of Sources*. Ottawa: Federal Department of Justice (Ministerio de Justicia) de Canadá y Asociación para una educación juvenil en justicia.
- Smythe, E.M. (2003). "It should be the centre...of professional training in education." Tema: Traditions and Transitions in Teacher Education Special Issue. *Journal of Research in Teacher Education*, 3(4), pp. 135-150.
- Smolewski, M. y Wesley-Esquimaux, C.C. (2003). *Historic trauma and Aboriginal healing*. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation Research Series.
- Social Responsibility Framework. En: http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/sintro.pdf
- Trocme, N., Knoke, D. y Blackstock, C. (2004). "Pathways to the overrepresentation of Aboriginal children in Canada's child welfare system". *Social Service Review*, diciembre, pp. 577-600.
- Walton, G. (2004). "Bullying and homophobia in Canadian schools: The politics of policies, programs, and educational leadership". *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(4), pp. 23-36.
- Witherell, Carol S. 1991. "The Self in Narrative: A Journey into Paradox." En: *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, Carol Witherell y Nel Noddings (Ed.). Nueva York: Teachers College Press.

Evaluación





Resultados del programa de Educación Emocional y Social de la Fundación Botín

Fundación Botín y Universidad de Cantabria

Resumen

Este capítulo detalla los resultados alcanzados en tres de los cien centros que participan en el programa educativo de la Fundación Botín. Durante tres cursos escolares la Universidad de Cantabria ha realizado dos evaluaciones externas (una de impacto psicológico y otra pedagógica) en tres centros educativos de Cantabria (España) con 73 docentes, 1.102 alumnos y sus familias.

Comienza con la explicación del trabajo educativo que desarrolla la Fundación Botín y continúa con dos resúmenes de las investigaciones llevadas a cabo por los equipos de la Universidad.

El objetivo de la evaluación psicológica fue comprobar si existían cambios en la competencia emocional y social y/o en comportamientos de ajuste psico-social indirectos sobre el alumnado y averiguar en qué medida se debían al proyecto desarrollado. Se ha empleado un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-intervención-posttest con grupo control.

Los resultados ponen de manifiesto una mejora significativa respecto al grupo de alumnos que no ha participado en el proyecto en las siguientes variables: Inteligencia emocional, en concreto la *claridad o comprensión emocional* para identificar y diferenciar las propias emociones y el uso de estrategias para *reparar los estados emocionales negativos*; *comportamiento asertivo* y reducción de los *niveles de ansiedad* experimentados. Además, se aprecia una correlación positiva entre el clima escolar y el rendimiento académico.

La evaluación pedagógica consistió en comprobar la eficacia y validez de los planteamientos educativos del proyecto. Esta evaluación fue de carácter procesual y terminal. Con un enfoque naturalista-cualitativo, participaron en él equipos directivos y docentes.

Sus resultados muestran la coherencia de todo el proyecto con los objetivos del centro educativo. El profesorado se encuentra muy satisfecho con los resultados obtenidos pese al esfuerzo invertido, especialmente con la mejora del clima de aula y la comunicación con sus alumnos. Valoran muy positivamente los cambios organizativos y metodológicos producidos en el aula y en el centro, así como el carácter innovador de las intervenciones.

Educación Responsable

Fátima Sánchez Santiago. *Directora del área de educación de la Fundación Botín (España)*

*Comenzar es la parte más importante de cualquier
búsqueda y sin duda la más valiente*

Platón

El 15 de octubre de 2008 me encontraba en San Sebastián con Roger Weissberg y Linda Lanteri, presidente y miembro del consejo fundador de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) respectivamente. Ambos participaban con Daniel Goleman, autor del best seller *Inteligencia Emocional*, en una jornada sobre aprendizaje emocional y social.

Linda siempre viaja con un sobre lleno de papelitos en los que hay escritas frases de todo tipo, más o menos célebres, y que utiliza en determinadas circunstancias como parte de sus dinámicas de grupo.

Ya había compartido en varias ocasiones sesiones de trabajo con Linda, tanto en Estados Unidos donde conocimos su trabajo, como en las reuniones que celebramos en la sede de la Fundación Botín en Santander desde 2007. El resultado fue el primer Informe Botín 2008 sobre Educación Emocional y Social que acabábamos de presentar públicamente unos días antes y en el que Linda participaba como autora del capítulo dedicado a los Estados Unidos de América.

Aquel día Linda, en un momento inesperado, me ofreció su sobre repleto de frases y me animó a coger una con una sonrisa y mirada cómplices, como si la respuesta a todas las dudas que le había ido planteando fueran a quedar resueltas con un papelito de aquel sobre. Y en cierta manera así fue.

Comenzar es la parte más importante de cualquier búsqueda y sin duda la más valiente (Platón). Esta frase me hizo darme cuenta y comprender, aún más, la importancia del proceso que había iniciado la Fundación Botín cuatro años antes en el ámbito educativo.

La Fundación había puesto en marcha una búsqueda: la búsqueda del bienestar personal y social, del equilibrio, del desarrollo integral y de la felicidad. Una búsqueda complicada que no sólo consistía en encontrar o hacer aportaciones teóricas. Además, debía resultar en la realización de intervenciones educativas dirigidas a promover el crecimiento saludable desde la infancia, potenciando el talento y despertando la creatividad de niños y jóvenes para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices.

La Fundación Botín desarrolla en estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, un programa de innovación educativa en 100 centros escolares de la región (900 docentes, 20.000 alumnos y familias), llamado Educación Responsable

Esta es la búsqueda de un modelo educativo que genere desarrollo integral y contribuya al progreso de nuestra sociedad. Ambiciosa y complicada, se trata de una búsqueda a largo plazo, que con valentía y dedicación va encontrando pequeñas respuestas que sirven para continuarla y orientarla. Pero sin duda su motor fundamental es y debe ser el trabajo conjunto de todos los agentes educativos: desde el ámbito escolar (equipos directivos, docentes, etc.) contando con el apoyo del ámbito comunitario (administración educativa, universidades, expertos, instituciones educativas, etc.) e implicando a las familias.

El programa educativo de la Fundación Botín

La Fundación Botín desarrolla en estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, un programa de innovación educativa en 100 centros escolares de la región (900 docentes, 20.000 alumnos y familias), llamado *Educación Responsable*.

Sus objetivos son:

- Favorecer el desarrollo madurativo integral (emocional, cognitivo y social) de los 3 a los 16 años.
- Incrementar los niveles de calidad educativa y mejorar el clima de convivencia en el centro.
- Promover la comunicación entre educadores, alumnos y familias.

Este programa ayuda a que niños y jóvenes aprendan a:

- Conocerse y confiar en sí mismos.
- Comprender a los demás.
- Reconocer y expresar emociones e ideas.
- Desarrollar el autocontrol.
- Aprender a tomar decisiones responsables.
- Valorar y cuidar su salud.

- Mejorar sus habilidades sociales.
- Resolver problemas y evitar conflictos.

Todas estas competencias personales y sociales permitirán que el niño se sienta bien consigo mismo y se relacione de forma positiva con los demás, consiguiendo bienestar, equilibrio, felicidad e incrementando su rendimiento académico. Además, servirán como estrategia preventiva para afrontar las posibles dificultades que puedan surgir en su vida (drogas, violencia, intolerancia, fracaso...).

La Fundación ofrece a los centros participantes en el programa formación, seguimiento, asesoría, evaluación y recursos-actividades para integrar y trabajar desde las distintas áreas curriculares (música, literatura, plástica, conocimiento del medio, tutorías, etc.).

Todas estas competencias personales y sociales permitirán que el niño se sienta bien consigo mismo y se relacione de forma positiva con los demás, consiguiendo bienestar, equilibrio, felicidad e incrementando su rendimiento académico

Además, propone iniciativas dirigidas a la comunidad como ideas y actividades creativas para trabajar en casa; sesiones de cine, música, arte y juego en familia; préstamo de libros y exposiciones abiertas al público con las creaciones realizadas por niños y jóvenes.

Durante tres cursos escolares (septiembre 2006-junio 2009) en tres de estos cien centros se ha llevado a cabo una intervención educativa controlada y medida que, comparada con otros tantos centros control, nos ha permitido conocer los beneficios de nuestro trabajo.

Los resultados de las evaluaciones externas llevadas a cabo por dos equipos de investigadores de la Universidad de Cantabria, uno sobre el impacto psicológico de la intervención en el alumnado¹ y otro sobre el proceso pedagógico desarrollado en los centros², se explican en los dos resúmenes que presentamos a continuación y pueden verse detalladamente en los proyectos de investigación disponibles en la web www.fundacionbotin.org. Ambos estudios apor-

tan relevantes conclusiones sobre la repercusión positiva que el programa *Educación Responsable* ha generado en el alumnado y el profesorado tras su implementación durante tres años en los centros.

Dichos resultados se aprecian tanto en los centros experimentales que llevaron a cabo una intervención de intensidad alta, a la que llamamos proyecto *Vida y Valores en Educación* (Proyecto VyVE), como en el programa de intensidad media *Prevenir para Vivir*. Con este programa, creado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), la Fundación Botín inicia su trabajo en 2004 hasta que en el año 2008 genera, gracias al trabajo directo con los docentes y expertos, un recurso educativo propio, más flexible y adaptado a las necesidades educativas detectadas: *el Banco de Herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales*.

¿Qué es Prevenir para Vivir (PPV)?

Es un programa psicoeducativo sistemático diseñado por la FAD (FAD, 2004) que trabaja las siguientes habilidades psicológicas (entre los 3 y los 16 años): Autoestima, Actitudes hacia la salud, Actitudes hacia las drogas, Autocontrol, Habilidades para la toma de decisiones, Habilidades para la interacción social, Habilidades de oposición, Habilidades de autoafirmación, Autoexpresión emocional y Empatía. El programa consta de unos cuadernillos de trabajo tanto para el profesor como para el alumno, con fichas de papel y lápiz que sirven de base a la dinámica grupal que debe realizarse en cada sesión. Los estudiantes desarrollaban en torno a 7 actividades anuales. La Fundación Botín puso en marcha este programa en 80 centros educativos de Cantabria (España) desde el año 2004 hasta 2008.

¿Qué es Vida y Valores en Educación (VyVE)?

VyVE es un proyecto educativo que consiste en la ampliación del programa PPV para reforzarlo y abarcar fundamentalmente tres campos más: valores universales, expresión emocional y creatividad. Los docentes, familias y estudiantes, así como los equipos directivos de estos centros, forman parte de esta iniciativa trabajando desde las diferentes áreas de conocimiento (lengua, educación física, música, plástica, conocimiento del medio, etc.) y participando en diversas acciones en la sede de la Fundación Botín mediante los siguientes recursos: lectura de libros, cine fórum, exposiciones y conciertos. El número total de sesiones por curso escolar en educación primaria y secundaria oscila entre 8-10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11-13 sesiones insertas en las materias del currículo. Este proyecto se lleva a cabo de forma experimental en dos centros educativos durante tres cursos escolares, desde septiembre de 2006 a junio de 2009 y es su puesta en marcha y desarrollo lo que motiva la realización de esta evaluación.

Cuando las relaciones y la comunicación entre alumnos y profesor-alumno han mejorado, el rendimiento académico también se ha incrementado

Aunque más adelante se presentan los resultados de cada una de las evaluaciones realizadas, resumiré a continuación algunos de los datos más importantes. El alumnado sobre el que se ha realizado la intervención mejora significativamente respecto al grupo de alumnos que no ha participado en la misma en las siguientes variables:

1. Su **inteligencia emocional**, en concreto la claridad o comprensión emocional para identificar y diferenciar las propias emociones y el uso de estrategias para reparar los estados emocionales negativos.
2. Su **comportamiento asertivo**, es decir la capacidad para defender sus derechos y expresar ideas y sentimientos respetando a los demás y evitando conflictos.
3. Reducción de los **niveles de ansiedad** experimentados.

También mejoran de forma significativa las relaciones profesor-alumno y el clima escolar de centro, además de producirse una correlación positiva entre el clima escolar y el nivel académico. Cuando las relaciones y la comunicación entre alumnos y profesor-alumno han mejorado, el rendimiento académico también se ha incrementado.

Todas estas mejoras están relacionadas con la aparición de otros comportamientos positivos y/o la prevención/ausencia de comportamientos desajustados. En concreto:

- Tener actitudes positivas hacia comportamientos que conllevan el mantenimiento de la salud, la prevención de enfermedades y la prevención del consumo de drogas.
- Un comportamiento más prosocial con los demás compañeros.
- Una percepción del estilo indulgente o democrático, como el estilo educativo más idóneo empleado por la familia, así como una mayor percepción de afecto familiar.
- Una percepción más positiva y fructífera de la relación entre profesor-alumno.
- Una percepción de la escuela como un lugar seguro y de apoyo y una baja actitud negativa hacia la escuela, los estudios, el aprendizaje, etc.
- Menores síntomas de corte psicótico.

- Un menor sentimiento de incapacidad para alcanzar los objetivos propios.
- Menor percepción de normas en el entorno familiar.
- Menos síntomas asociados a depresión infanto-juvenil.
- Un mayor sentimiento de control sobre su propia vida y sus resultados.
- Menor somatización de la ansiedad, es decir, menor presencia de malestar físico por causas psicógenas.
- Un menor estrés social en las relaciones con los pares.

En general, un menor desajuste clínico (menor presencia de patologías psicológicas) y menor desajuste emocional (malestar personal).

Los resultados muestran también información importante relacionada con el proceso pedagógico que han vivido los docentes de los centros que han puesto en marcha el Proyecto VyVE:

1. El aspecto mejor valorado por los docentes es la coherencia que demuestra todo el proyecto y sus diferentes iniciativas con los objetivos del centro educativo.

“El profesorado y los equipos directivos perciben claramente la integración de cada uno de los elementos o programas en el conjunto del Proyecto. Es lo que, desde el punto de vista del diseño, denominamos coherencia interna del Proyecto. Este aspecto se manifiesta en la opinión muy positiva que tiene el profesorado respecto a la relación existente entre los procedimientos metodológicos, los vinculados con la evaluación y las actividades, y los objetivos propuestos.”

2. La mayor satisfacción la encuentran en los resultados obtenidos pese al esfuerzo invertido, especialmente en la mejora del clima de aula y de la comunicación con sus alumnos.

“Lo más llamativo es que el profesorado, en todas las fases de la evaluación, se ha mostrado satisfecho con el esfuerzo invertido y en todas ha dejado constancia de que se trata de un esfuerzo importante, aunque quizá en la última sea algo menor”.

3. Valoran muy positivamente los cambios organizativos y metodológicos producidos en el aula y en el centro y el carácter innovador de las intervenciones.

“En cuanto a algunas peculiaridades de los programas, desde el punto de vista de las estrategias metodológicas, los maestros destacan el carácter innovador que lleva consigo la visita a una sala de arte o a un concierto, no sólo por lo que supone de novedoso para una actividad realizada en la escuela sino incluso, como una actividad que los niños raramente realizan con sus familias”.

A continuación se presentan en dos artículos resumidos por los propios autores de la investigación algunos de los hallazgos y resultados que ha producido la búsqueda de la Fundación

La Fundación Botín ha diseñado un modelo de intervención específico con el objetivo de formar una sólida Red de Centros de Educación Responsable

Botín en el ámbito de la Inteligencia Emocional y Social y de la Creatividad. A día de hoy esta búsqueda no sólo no ha terminado sino que continúa mejorando y expandiéndose gracias a la colaboración de más y más expertos, docentes, familias y por supuesto, niños y jóvenes.

A partir de estos resultados y gracias a toda la información recogida y la experiencia de estos años, la Fundación Botín ha diseñado un modelo de intervención específico para iniciar un proceso de profundización y crecimiento en los cien centros que ya participan de forma moderada en este programa, con el objetivo de formar una sólida *Red de Centros Educación Responsable* en los próximos años.

Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)

M^a Angeles Melero y Raquel Palomera
Universidad de Cantabria (España)

1. Evaluación Psicológica del Proyecto Vida y Valores en Educación (VyVE)

La Fundación Botín ha sido consciente de la necesidad de validar su proyecto psicoeducativo *Vida y Valores en Educación* (VyVE) no sólo con el objeto, principal, de observar el efecto que pueda producir sobre el desarrollo de los participantes en esta experiencia educativa sino también para valorar el proyecto en sí mismo y proponer posibles mejoras a partir de su análisis. Para ello solicitó a la Universidad de Cantabria el diseño y ejecución de un plan de evaluación psicológica y de otra pedagógica. Nosotras hemos llevado a cabo la primera.

Esta evaluación se ha realizado siguiendo un procedimiento cuasiexperimental, con un diseño, habitual en este tipo de estudios, que consistió en pretest-intervención-postest con grupo de control. El objetivo era comprobar si en este período de tres cursos escolares se habían producido cambios en la competencia emocional y social (atención, claridad y reparación de sentimientos, asertividad, empatía, prosocialidad, autoestima, confianza en sí mismo, relaciones positivas con los padres), en las actitudes o en comportamientos de ajuste psicosocial indirectos (clima social de clase, relación profesor-estudiante, rendimiento escolar) o en la mejora de variables desadaptativas (ansiedad, depresión, estrés social, locus de control externo, rechazo social, sentimiento de incapacidad, actitud negativa hacia el colegio o profesor, somatización) de los niños y niñas que han trabajado en el proyecto y averiguar en qué medida se pueden deber precisamente a la intervención realizada y a la intensidad de la misma. Para ello, se analizarán los resultados obtenidos en diferentes centros educativos tras la aplicación del Proyecto VyVE -cuya intervención es de alta intensidad-, el programa *Prevenir para Vivir* (PPV) -con una intensidad media-, y la no intervención en otros centros.

2. Método

2.1 Muestra de centros

Los dos centros experimentales no fueron seleccionados para esta investigación ya que constituían la población, es decir, eran los dos únicos centros de Cantabria que estaban implementando el Proyecto VyVE. Estos dos centros son muy distintos entre sí, y además constituyen prototipos de dos perfiles de centros educativos que son frecuentes en nuestro país: un centro concertado religioso urbano de gran tamaño y un centro público rural cercano a la

capital y relativamente bien comunicado con ella, de una sola línea (pequeño). Este último tipo de centro es muy frecuente en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España). La selección de los centros control fue realizada con la ayuda de personal técnico de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria para facilitar que mantuvieran características lo más similares posible a las de cada uno de los dos centros experimentales de referencia. Estos centros se comprometieron a no implicarse en actividades solapadas con el programa. Se seleccionaron dos centros control que no participaban en el proyecto VyVE por cada centro experimental. Uno de ellos aplicaba el programa PPV (es decir, una intervención de intensi-

El objetivo era comprobar si se habían producido cambios en la inteligencia emocional y social, en las actitudes o en comportamientos de ajuste psicosocial indirectos o en la mayoría de variables desadaptativas de los niños que han trabajado en el proyecto

dad media) y el otro no (en adelante sin intervención), de manera que podremos observar el efecto absoluto y relativo del proyecto VyVE en comparación al programa PPV y a la ausencia de cualquier tipo de intervención en estas temáticas.

El grupo experimental VyVE ha desarrollado un mayor número de actividades a lo largo de estos 3 años (entre 70 y 110 actividades según el grupo) en comparación al grupo que únicamente ha implantado el programa PPV (una media de 22 actividades).

2.2 Muestra de participantes

El programa se aplicó a los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria (8 a 12 años) en el pretest (2006), y a estos mismos sujetos dos años y medio después, cuando estaban cursando 5º y 6º de Primaria (10 a 12 años) y 1º y 2º de ESO (12 a 14 años) respectivamente, en el posttest. Se eligieron estos cursos porque eran los grupos más preparados para comenzar el proyecto en el punto en que se encontraba entonces de diseño e implementación, así como porque están formados por niños que tienen desarrollado un nivel mínimo de meta-análisis como para poder participar activamente como informantes de su propio desarrollo y actitudes. La muestra es además equilibrada en género (aproximadamente 50% de cada uno).

Finalmente, cabe señalar la alta participación de padres, madres y tutores como informantes del comportamiento de sus hijos o estudiantes, en torno al 80% de la muestra total

A continuación presentamos una tabla informativa sobre el número de sujetos en la muestra participante en función del momento de evaluación así como según la condición experimental: En el postest la muestra está distribuida entre nueve centros, mientras que en el pretest el número de centros fue de seis. La razón de este aumento es que algunos sujetos (los que asistían a los colegios públicos) habían abandonado ya, en el momento del postest, estos centros de Primaria para pasar a realizar los estudios de Secundaria en los Institutos de Educación Secundaria (IES), o bien, en algún caso, a centros concertados que disponen de Secundaria. En este último caso, se trata de un pequeño número de sujetos que van a formar parte de la morbilidad de la muestra. Considerándola globalmente, la muestra del postest ha disminuido respecto a la del pretest; concretamente, la muestra del postest constituye el 89,34% de la muestra del pre-test y el 76,43% de la muestra inicial.

Por otro lado conviene señalar que la muestra sobre la que hemos realizado los análisis (aunque en la recogida de datos participaron todos aquellos que quisieron) está compuesta por niños y niñas sin necesidades educativas específicas, sin especiales problemas de aprendizaje, con un nivel curricular correspondiente al del ciclo donde está escolarizado (especialmente en comprensión lectora), y con un conocimiento suficiente del español oral y escrito (aunque ésta no fuera su lengua materna).

Finalmente, cabe señalar la alta participación de padres, madres y tutores como informantes del comportamiento de sus hijos-as o estudiantes, en torno al 80% de la muestra total.

Procedimiento general

En primer lugar, se pidió autorización por escrito tanto del centro como de los padres de los alumnos-as participantes mediante una carta explicativa. También se realizaron reuniones informativas con todos ellos. Además, la evaluación se llevó a cabo de forma voluntaria y anónima mediante un sistema de códigos.

		POBLACIÓN	MUESTRA PRETEST
SUJETOS (Niños-as y Adolescentes)	Centros Experimentales	340	282 (48,1%)
	Centros Control	332	304 (PPV: 28,16%; Nada; 23,72%)
Total Sujetos		672	586
FAMILIAS	Centros Experimentales	340	233
	Centros Control	332	267
Total Familias		672	500
DOCENTES	Centros Experimentales	18	--
	Centros Control	38	--
Total Docentes		56	--

Tabla 1. Muestra pretest y postest por grupo experimental, con indicación del grado de participación de los diferentes sectores (niños/adolescentes, familias, docentes). Los centros experimentales son los centros en los que se aplicó VyVE y los centros control son los que aplicaron PPV y los que no aplicaron nada (NoPPV).

El procedimiento de aplicación de estas pruebas se llevó a cabo entre 2-4 sesiones de evaluación de aproximadamente una hora de duración cada una en función de la edad. En cada fase de evaluación se administraron una serie de pruebas e instrumentos psicológicos, en su mayoría autoinformes, a diferentes informantes: niños y niñas, docentes (sólo en postest) y familias (mayoritariamente lo rellenaron madres). La finalidad fue doble: por un lado, medir las variables dependientes sobre las que se suponía que el proyecto VyVE podría tener un impacto positivo mediante una evaluación en 360° con varios informantes y, por otro, controlar –midiéndolas– algunas de las numerosas variables extrañas que podrían estar influyendo en un estudio y un proceso de estas características, en concreto, el estilo educativo de los padres y madres.

2.3 Instrumentos utilizados

Los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos están en la tabla 2.

Los índices de fiabilidad son adecuados para todos los instrumentos utilizados tanto en la evaluación pretest como en la postest.

2.4 Variables medidas

Las variables dependientes medidas son las que figuran en la tabla siguiente (Tabla 3). Algunas de ellas no serán consideradas variables dependientes sino covariables, en concreto son: Afecto Familiar, Normas Familiares y Estilo Educativo Parental (democrático, indulgente y autoritario).

MUESTRA POSTEST	PÉRDIDA MUESTRAL Población-Pretest (% particip.)	PÉRDIDA (o ganancia) MUESTRAL entre Pretest y Postest (% particip.)	PÉRDIDA MUESTRAL Población-Postest (% particip.)
256 (49,32%)	82,94	90,78	75,3
263 (PPV: 27,36%; Nada: 23,31%)	91,56	86,51	79,2
519	87,2	88,56	77,2
241	68,52	103,43	70,9
206	80,42	77,15	62
447	74,40	89,4	66,5
18	--	--	
38	--	--	
56	--	--	

Instrumentos Alumnado	Autores
Cuestionario de datos socio-demográficos	Melero y Palomera (2006)
BASC2-S Nivel 2 (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)
BASC3-S Nivel 3 (12-18 años) (Instrumento multifactorial del comportamiento adaptativo y desadaptativo)	
TMMS-C (Inteligencia Emocional Percibida)	Rockhill y Greener (1999)
Empatía	Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999)
Prosocialidad	Del Barrio, Moreno y López (2001)
Asertividad	Gambrill y Richey (1975)
Actitudes positivas hacia la salud	F.A.D. (2004)
¹ Estilo Educativo Parental (versión hijos)	Bersabé, Fuentes y Motrico (2006)
² Cuestionario de Clima Social del Centro	Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006)
Instrumentos Docentes	
¹ BASC2-T (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)
² BASC3-T (12-18 años)	
Instrumentos Familias	
¹ Estilo Educativo Parental (versión padres)	Bersabé, Fuentes y Motrico (2006)
² BASC2-P (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)
³ BASC3-P (12-18 años)	

¹Debido a la inexistencia de diferencias significativas entre la versión hijos-padres, se utilizó la versión hijos en el post-test y por tanto en los análisis.

²Sólo en post-test.

Tabla 2. Instrumentos utilizados

Variables Adaptativas	Variables Desadaptativas
Atención Emocional	Ansiedad
Claridad Emocional	Depresión
Reparación Emocional	Estrés social
Prosocialidad	No locus control
Empatía	Sentimiento incapacidad
Asertividad	Rechazo social
Autoestima	Actitud negativa hacia el colegio
Confianza sí mismo	Actitud negativa hacia profesor
Actitudes positivas salud	Atipicidad
Relaciones positivas con padres	Somatización
Afecto familiar	Búsqueda de sensaciones
Normas-disciplina familiar	Factor general: Desajuste clínico
Estilo educativo parental	Factor general: Desajuste escolar
Clima social escolar	Factor general: Desajuste emocional (ISE)
Relación profesor-alumno/a	
Rendimiento escolar	
Factor general: Ajuste personal	

Tabla 3. Variables evaluadas en el estudio

3. Punto de partida

En este apartado presentamos un resumen del análisis descriptivo de la muestra pretest con el objeto de conocer el punto de partida en relación a las competencias y actitudes de los estudiantes antes de ser incluidos en su grupo experimental.

En términos generales, las puntuaciones que presentan son medio-altas excepto en empatía, normas claras en la familia o estilo educativo familiar indulgente donde aparecen bajas puntuaciones. La mayoría de las escalas del BASC puntúan con medias bajas excepto en autoestima, confianza en sí mismo y relaciones positivas con amigos y padres, que son muy altas. Por otro lado las desviaciones típicas no muestran una gran dispersión de las puntuaciones.

En general observamos lo siguiente:

- Apenas hemos encontrado diferencias de tipo evolutivo.
- Hay diferencias sexuales claras, siendo a favor de las niñas las que tienen que ver con aspectos adaptativos y teniendo los niños medias significativamente más altas en los aspectos desadaptativos.
- En las distintas comparaciones entre los centros experimentales y los centros control, hay

una serie de variables que no presentan nunca diferencias. Estas variables son: Claridad Emocional, Reparación Emocional, Confianza en Sí Mismo, Prosocialidad, Actitudes Positivas hacia la Salud y Estrés Social.

- Sintetizando los resultados podemos señalar que los centros experimentales son significativamente mejores en Relaciones Positivas con los Padres, mientras que los centros control presentan medias significativamente más elevadas en variables desadaptativas (Actitudes Negativas hacia el Colegio, Actitudes Negativas hacia el Profesor y Ansiedad, Sentimiento de Incapacidad, No Locus de Control, Depresión e Impulsividad).

4. Resultados

4.1 Resultados ligados a los autoinformes del alumnado.

Hemos obtenido, básicamente, dos tipos de resultados:

- 1 No hay efectos significativos en las variables desadaptativas, excepto en los niveles de ansiedad percibidos (menores en grupo con intervención de intensidad media, PPV).
- 2 Hay algunos efectos significativos que indican un efecto beneficioso de la aplicación o entrenamiento en habilidades socio-emocionales, que cuando existen lo son a favor de los centros en los que se ha hecho intervención y nunca a favor de los centros en los que no se ha intervenido.

Por tanto, el beneficio de la intervención (de alta intensidad, VyVE o de intensidad media, PPV) no ha consistido tanto en disminuir significativamente las puntuaciones en las variables desadaptativas en los grupos objeto de la intervención, sino en ayudar a crear algunas habilidades positivas en estos grupos.

Por otro lado, obtuvimos datos posttest de todos los grupos de estudiantes en relación a su percepción del clima escolar, su relación con los profesores, así como sus calificaciones finales. El hecho de haber medido estos aspectos se ha debido a que algunas investigaciones recientes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2008) han avalado su incremento tras la aplicación de programas de habilidades emocionales y sociales. Sin embargo, es necesario advertir que las variables estudiadas son variables muy complejas, sobre la que influyen numerosos aspectos que, además, se interrelacionan entre sí. En este análisis comparativo entre grupo experimental y el resto de centros actuando como control se obtienen resultados significativos en relación profesor-alumno y en clima escolar, en ambas ocasiones a favor del grupo experimental. En la tercera variable, rendimiento escolar, el efecto está próximo a ser significativo, también a favor del grupo experimental.

En este análisis comparativo entre grupo experimental y el resto de centros actuando como control se obtienen resultados significativos en relación profesor-alumno y en clima escolar, en ambas ocasiones a favor del grupo experimental. En la tercera variable, rendimiento escolar, el efecto está próximo a ser significativo, también a favor del grupo experimental

Resumimos, a continuación, el segundo tipo de resultados, es decir, las variables que presentan un efecto significativo:

- **Claridad Emocional:** meta-conocimiento del nivel de comprensión de las emociones propias, el grado en que se es capaz de reconocer y distinguir estados emocionales.

En esta variable hemos encontrado efectos significativos a favor del proyecto VyVE.

Cuando se analiza esta variable añadiendo el sexo como factor intersujetos, tenemos que el proyecto VyVE es el único grupo en el que los chicos suben entre el pre-test y el post-test.

Esta interacción significativa se mantiene incluso controlando el efecto de la variable Afecto Familiar.

Como podemos observar en la Gráfica 1, estas diferencias significativas se traducen en porcentajes de mejora de cada grupo. El grupo experimental que ha recibido una intervención de intensidad alta (VyVE) ha realizado un gran avance en sus medias iniciales (incluso partiendo de medias altas), mientras que el grupo que sólo desarrolló el programa de intensidad media (PPV) apenas modifica su habilidad de comprensión emocional y el grupo control, que no ha recibido intervención, incluso decrece en dicha competencia.

- **Reparación emocional:** meta-conocimiento sobre el grado en que el sujeto utiliza estrategias para reparar estados emocionales negativos y prolonga los positivos.

Se obtiene una interacción significativa en la comparación de los grupos con intervención (VyVE+PPV) frente a los que no reciben intervención. De nuevo, en este caso el proyecto

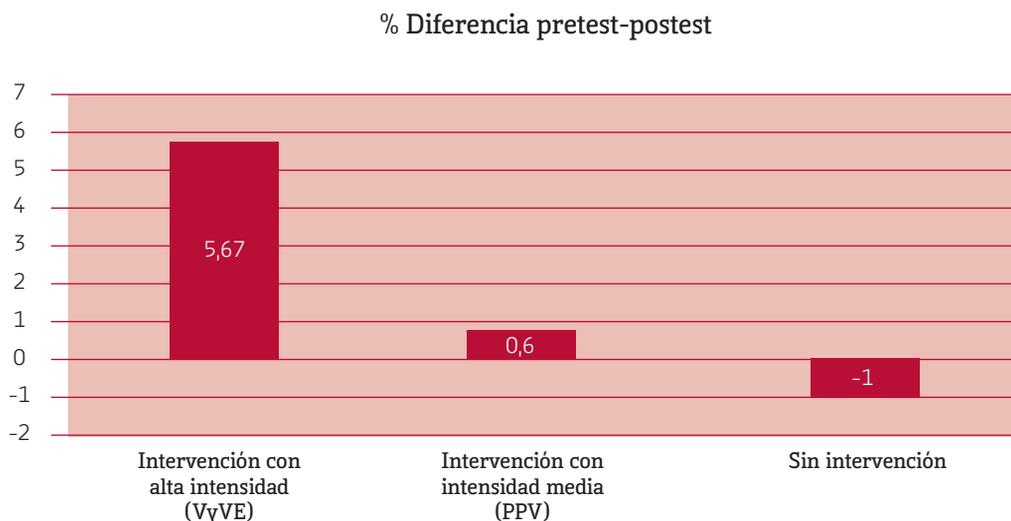


Gráfico 1. Porcentaje de mejora: Claridad Emocional

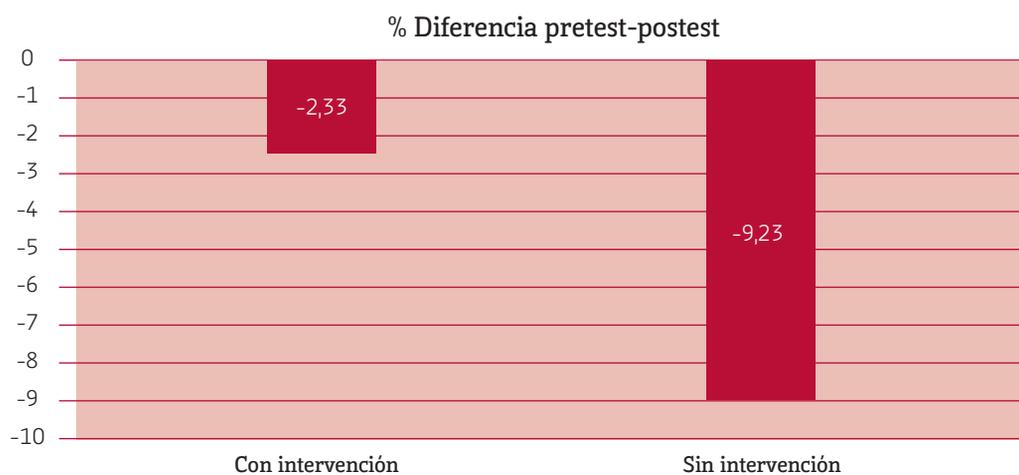


Gráfico 2. Porcentaje de mejora: Reparación Emocional

VyVE obtiene diferencias significativas en el caso de los chicos, puesto que mientras los chicos de los otros dos grupos bajan entre el post-test (sobre todo los que no reciben intervención), los que reciben una intervención de intensidad alta (VyVE) suben. Concretamente, como podemos observar en la Gráfica 2 todos los participantes disminuyen en su percepción acerca del grado en que pueden modificar sus estados emocionales negativos al llegar a la pubertad (postest), aunque el grupo que ha recibido entrenamiento en regulación emocional muestra una caída en un porcentaje pequeño, no así el grupo sin intervención. Este resultado

es aún más llamativo si añadimos el dato de que el grupo sin intervención partía de medias bastante más altas en el pretest y, sin embargo, su nivel pasados tres años es mucho menor que en el que se ha intervenido.

- **Asertividad:** habilidad para defender tus propios derechos y opiniones de forma adecuada en la interacción con los demás.

En esta variable hemos encontrado efectos significativos a favor del proyecto VyVE. En la Gráfica 3 podemos observar cómo el grupo VyVE mejora en torno a un 5% mientras que el grupo que sólo ha sido entrenado con intensidad media (PPV) mejora aproximadamente un 2% y el grupo sin intervención apenas ha modificado sus niveles iniciales. Nuevamente este resultado es importante ya que el grupo sin intervención también partía de medias superiores en el pretest.

Cuando se analiza esta variable incluyendo el sexo como factor intersujetos, tenemos que el proyecto VyVE destaca por encima de los otros dos grupos, dado que es el único grupo en que suben tanto los chicos como las chicas.

El efecto significativo se mantiene incluso controlando la influencia de la variable Afecto familiar.

- **Ansiedad:** grado en que el sujeto sufre síntomas psico-fisiológicos relacionados con la ansiedad.

En esta variable hay efecto significativo a favor del grupo que ha recibido una intervención de intensidad media (PPV). Este resultado puede explicarse debido a que el grupo PPV partía de una media significativamente más alta en el momento del pretest mientras que el grupo del proyecto VyVE mostraba la media más baja de los tres grupos. Por tanto, el entrenamiento ha sido más beneficioso para el grupo PPV.

Cuando se analizan los datos con sexo como factor intersujeto, vemos que en esta ocasión son las chicas de PPV las que más descienden entre el pre-test y el post-test.

El efecto significativo se mantiene aún controlando el efecto de la variable Normas Familiares.

Como mostramos en la Gráfica 4, aunque todos los grupos redujeron sus niveles de ansiedad, el grupo PPV realiza una mejora significativa en torno a un 13%, seguido del grupo del proyecto VyVE y finalmente, con el porcentaje más pequeño, el grupo sin intervención.

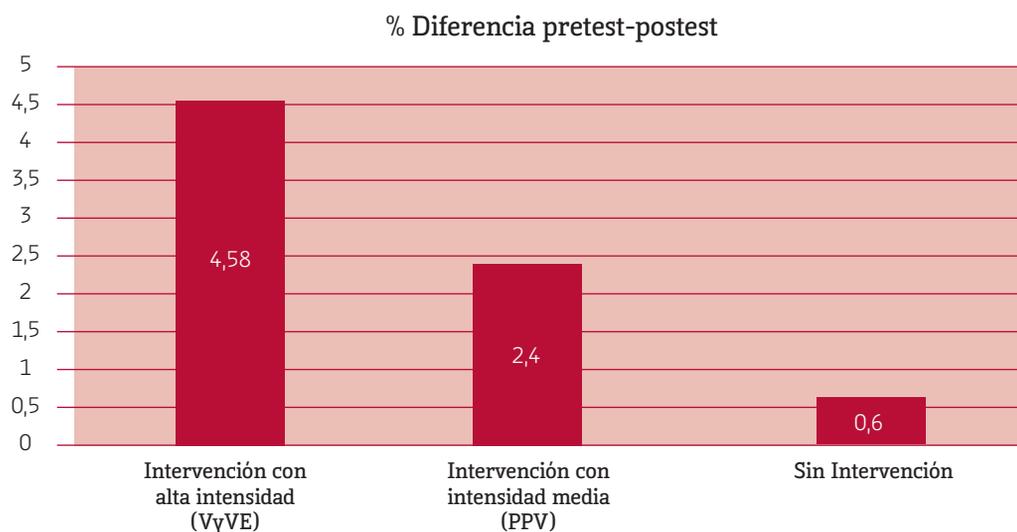


Gráfico 3. Porcentaje de mejora: Asertividad

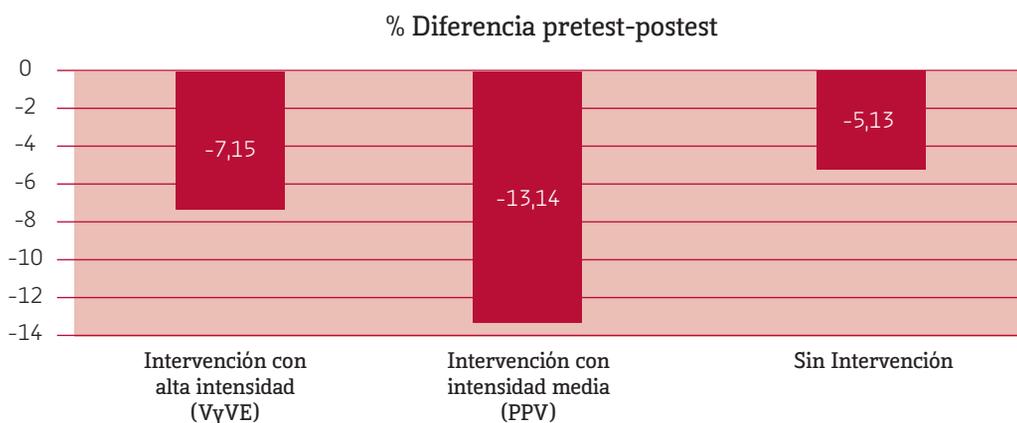


Gráfico 4. Porcentaje de mejora: Ansiedad

En síntesis, lo más destacable de los resultados es que demuestran el impacto de la intervención, ya sea de intensidad alta a través del proyecto VyVE y de intensidad media con el del programa PPV, sobre algunas de las variables adaptativas trabajadas directamente en los mismos, como es el caso de la claridad y reparación emocional o la asertividad, con mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas en las variables relacionadas con la inteligencia emocional. Sin embargo, no presentan efectos significativos sobre otras variables también presentes en ellos como son actitudes positivas hacia la salud, empatía o autoestima.

Nos parece que las habilidades trabajadas a través de esta intervención son de muy diferente naturaleza en lo que se refiere a lo que podríamos denominar “grado de entrenabilidad”. Entre las habilidades más “entrenables” podría estar Asertividad, que puede ser entendida como una destreza. En cualquier caso, no puede ser entendida como una capacidad tan global ni tan básica o de fondo como lo es la autoestima. Por otro lado, la autoestima está ligada a aspectos que son difíciles de modificar a través de un programa y un número pequeño de actividades específicas para ello (la calidad del apego con las figuras familiares, por ejemplo; o la historia previa de éxitos en las diversas tareas vitales).

Este resultado parece indicar que el programa ha tenido un efecto en incrementar el procesamiento de la información emocional (inteligencia emocional) y su capacidad para trabajar con ella. Esto es coherente con el trabajo realizado en el proyecto VyVE sobre la comprensión emocional mediante las artes

A nuestro entender, el resultado más interesante es que se haya encontrado una interacción significativa en la variable Claridad Emocional. Esto puede querer decir que el conjunto del programa ha conseguido hacer a los sujetos más conscientes de su emocionalidad. Más que un efecto sobre alguna habilidad emocional en particular, este resultado parece indicar que el programa ha tenido efecto en incrementar el procesamiento de la información emocional (inteligencia emocional) y su capacidad para trabajar con ella. Esto es coherente con el trabajo realizado en el proyecto VyVE sobre la comprensión emocional mediante las artes.

Finalmente, es importante observar tendencias positivas en los efectos indirectos del proyecto VyVE sobre el clima escolar y rendimiento académico, aunque debemos tomar con cautela estos resultados, al ser analizados retroactivamente, sin datos pretest. Estos resultados indican que el proyecto no sólo repercute sobre el desarrollo emocional y social en sí mismo de los estudiantes sino que las habilidades trabajadas podrían actuar como mediadoras de efectos más globales que afectan al bienestar y éxito escolar.

4.2 Resultados ligados a los heteroinformes

Todas las diferencias significativas mencionadas hasta ahora lo han sido en las puntuaciones de los autoinformes del alumnado. Con los heteroinformes de los padres/madres no hemos encontrado ninguna diferencia significativa, lo que quiere decir que, en la visión de los padres, no hay diferencias entre los estudiantes de uno u otro grupo. Es posible que los padres/madres tiendan a sobrevalorar a sus hijos, lo que repercute en la homogeneidad de las puntuaciones y en la falta de diferencias entre ellas, provocando un efecto techo.

La situación cambia, no obstante, cuando analizamos los heteroinformes de los docentes, aunque hay que tener en cuenta que estos análisis son limitados y hay que tomarlos con precaución ya que sólo tenemos datos del post-test en los grupos control y experimental. Resumidos, los resultados encontrados son:

- Cuando hay efecto significativo del grupo en variables adaptativas, éstas son siempre a favor de los grupos que han recibido intervención y nunca a favor de los grupos que no la han recibido. Es el caso de Habilidades de Estudio, Liderazgo y Habilidades Adaptativas.
- Cuando hay efecto significativo en variables desadaptativas, éstas son siempre a favor de los grupos que han recibido intervención, que son los grupos que presentan las medias más bajas en estos aspectos, mientras que los que no han recibido intervención obtienen las medias más altas. Es el caso de Somatización, Agresividad, Atipicidad, Problemas Exteriorizados e Hiperactividad.

Por consiguiente, estos resultados nos permiten afirmar que, según lo percibido/informado por los docentes, las intervenciones realizadas, ya sean de intensidad alta (VyVE) o media (PPV), han conseguido efectos psicológicos beneficiosos.

5. Discusión

Globalmente considerados, entendemos que los resultados son beneficiosos, sobre todo si tenemos en cuenta que la aplicación ha sido realizada por una gran diversidad de profesionales de la educación.

El programa ha ido sufriendo cambios y definiéndose-diseñándose a lo largo de estos años, especialmente las actividades relacionadas con el proyecto VyVE. No es fácil por ello controlar hasta qué punto las actividades de extensión propuestas por el proyecto VyVE mediante las artes han formado parte de una intensificación de lo trabajado con el programa PPV o han entrenado y podido mejorar la sensibilidad de los niños hacia estas artes o desarrollado su creatividad a través de las actividades propuestas, por poner un ejemplo. Si

es este el caso, no hemos podido observar el efecto en estas áreas al no formar parte de los objetivos iniciales del proyecto.

No es raro que en muchos estudios de este tipo las actividades se diseñen a partir de los instrumentos que hay disponibles para poder medir los resultados, de modo que aseguremos poder “observar” los cambios. En este estudio, por suerte desde el punto de vista educativo, el proceso ha sido el inverso, aunque no sea lo deseable desde el punto de vista investigador.

Por otro lado, es difícil asegurar la validez de un programa cuando es implementado por una gran variedad de personas con diferentes grados de competencia y motivación. Del mismo modo, es difícil controlar el modo en que han llevado a cabo las actividades en relación a cómo están presentadas en los materiales, cómo han gestionado los grupos, etc. Es por ello, que en este tipo de estudios normalmente se utilizan monitores externos para analizar cómo funciona el programa, aunque de esta forma se pierde validez ecológica

No obstante, creemos que el hecho de que hayan sido los docentes los encargados de llevar a cabo la intervención es muy valioso de cara a la posible implantación del programa en otros centros, dado que aumenta su validez ecológica e incrementa así su posible perpetuidad. El que sean los docentes los encargados de realizarlo tiene ventajas obvias, sobre todo en lo que se refiere al conocimiento que tienen de cada niño y del grupo en su conjunto. Por tanto, son ellos quienes mejor pueden adaptar las actividades para que cumplan su objetivo, aunque dificulte la evaluación del programa. A este respecto, Diekstra (2008), en su metaanálisis sobre las características de los programas de educación emocional y social que provocan mejores efectos, afirma que “los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales psicosociales” (p. 297).

Creemos que partiendo de un proyecto que ya estaba creado en gran medida, con unos grupos que parten de medias altas de competencia y utilizando un enfoque ecológico, al utilizar los recursos propios de los centros escolares, todo pequeño avance ha sido un gran logro. Además, ya sólo el iniciar un proceso de investigación-acción y el análisis que ha supuesto su desarrollo ha aportado aprendizajes e ideas que mejoran los resultados de forma acumulativa aunque no fácilmente mensurable a corto plazo.

6. Recomendaciones

Partiendo de la experiencia obtenida estos tres años con este proyecto y en un contexto específico como es Cantabria, pero también teniendo en cuenta los resultados de la investigación psicoeducativa sobre la efectividad de los programas de corte socio-emocional (Diekstra,

El hecho de que hayan sido los docentes los encargados de llevar a cabo la intervención es muy valioso de cara a la posible implantación del programa en otros centros, dado que aumenta su validez ecológica e incrementa así su posible perpetuidad

2008), aportamos una serie de recomendaciones generales para su continuidad. La mayoría de estas recomendaciones se han ido asumiendo y desarrollando a lo largo de estos años en el actual programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín, a pesar de que no han podido ser implementadas en los centros de estudio ni por tanto medidas en esta evaluación para no afectar el proceso en sí mismo. Por tanto, sólo las investigaciones futuras podrán revelar los efectos de estos avances realizados.

- *Comenzar desde edades tempranas*

Aunque la evaluación se realizó con edades inicialmente ideales para la participación en la investigación dentro de la etapa de primaria, el entrenamiento en competencias emocionales y sociales es más efectivo si se comienza en edades tempranas y se mantiene dicha formación sistemáticamente a lo largo de los años de desarrollo infantil y juvenil. La Fundación Botín trabaja desde el comienzo con todas las etapas escolares (infantil y primaria, 3 a 12 años) y ha incorporado la etapa de educación secundaria (12 a 16 años) a medida que los niños-as implicados han avanzado en los cursos.

- *Utilizar materiales más dinámicos*

La educación vivencial, más si hablamos de competencias sociales, emocionales o la puesta en marcha de valores, es fundamental para producir un aprendizaje significativo en los niños-as. Los materiales o proyectos dinámicos, que impliquen y necesiten su participación activa, que estén contextualizados en relación a sus motivaciones, necesidades, y emociones son requisitos indispensables para todo proyecto de este corte educativo, más aún si pretendemos su aplicación y generalización a la vida real. Para conseguir este objetivo, y respondiendo a las demandas de los profesores, la Fundación Botín ha diseñado un Banco de Herramientas Audiovisuales para la etapa de infantil, primaria y secundaria. Esta herramienta es más flexible que el programa PPV y presenta una mayor diversidad de materiales, que no se limitan solo a ser de papel y lápiz.

Nosotros, aún así, proponemos el *teatro* como el medio fundamental por el que a modo de proyecto educativo (en el que además es fácil implicar a todas las materias educativas) se obtenga la formación en competencias personales y sociales. Este formato además permite la participación, formación e interacción de forma sencilla de toda la comunidad escolar (incluidos personal de administración y servicios, profesores, familias). Esta necesidad nos parece aún más básica a medida que aumentamos la edad de los chicos-as.

- *Coaching sistemático.*

Una de las condiciones que se ha observado que presentan los programas efectivos en este campo es que van acompañados de un trabajo de seguimiento y apoyo a los profesores (o monitores en su caso) implicados en su desarrollo. Este apoyo suele darse en el propio centro a modo de seminarios de trabajo donde un profesional gestiona la actividad del grupo hacia los objetivos, ofrece feedback sobre las actuaciones, da orientaciones de mejora y entre todos resuelven los obstáculos encontrados buscando soluciones.

- *Entrenamiento intensivo e integración en la organización y currículo escolar.*

Es recomendable, una vez seleccionados los objetivos, trabajar de forma constante, semanalmente, dichas habilidades. Conociendo la realidad educativa, sabemos que es difícil conseguir un entrenamiento intensivo por falta de horas “libres” para trabajar estos temas (más aún cuando no existen tutorías) pero esto se puede y se debería completar con una integración transversal en las materias y trabajar desde ellas al tiempo que aplican las competencias en otros conocimientos y experiencias, lo que facilita su generalización. Los seminarios de trabajo propuestos más arriba serían un contexto muy rico para generar unidades didácticas propias, en caso de que se vea la necesidad de las mismas y sin perjuicio de poder usar o adaptar las creadas por otros.

- *Transferencia a la vida real.*

Esto se ha venido haciendo ya en el proyecto VyVE, en forma de “tareas para trabajar con la familia en casa”. En la medida de lo posible, se trataría de ampliar las posibilidades de aplicación de lo aprendido fuera del entorno escolar. Para ello, se pueden usar las web 2.0 como foros, blogs, en donde los estudiantes pudiesen llevar un “cuaderno de bitácora” individual y compartido en el que expresen situaciones cotidianas en las que se han encontrado con la necesidad de aplicar los valores o competencias trabajadas. Algunas de estas situaciones propuestas por los propios estudiantes se pueden representar en el aula y moldear mediante role-playing.

- *Formación del profesorado implicado en la implementación del programa, así como del equipo directivo y administración implicada.*

Las personas responsables de llevar el programa educativo a la práctica en la realidad educativa, que en este marco de trabajo son los propios tutores o profesores de centro, deben estar preparados para ello y eso implica por un lado, que sean competentes a nivel

emocional y social ellos mismos, es decir, buenos y coherentes modelos. En este sentido, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria hemos introducido como materia obligatoria del nuevo Grado de Magisterio una asignatura para el entrenamiento de los futuros docentes en habilidades emocionales y sociales y en valores. Esta formación inicial debe ser complementada con formación desde los Centros de Formación Permanente del Profesorado y centros educativos que impliquen a todo el personal, incluyendo a los equipos directivos y la administración.

Además, la Fundación Botín y la UC han puesto en marcha un *Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad*, título propio de la Facultad de Educación simultáneo al grado de Magisterio, que ofrecerá una doble titulación y una formación de excelencia a los futuros docentes.

- *Formación de padres.*

Impulsar la participación familiar en las actividades iniciadas por los estudiantes y su formación mediante Escuelas de Padres u otras propuestas.

- *Futura investigación.*

Utilizar una muestra con edades más tempranas para observar el efecto sin la interferencia del brusco cambio evolutivo de la pre-adolescencia/adolescencia y realizar evaluaciones de seguimiento en el transcurso vital más allá de tres cursos; utilizar evaluación en 360° y de jueces/observadores externos ciegos; seleccionar colegios control que partan de cero en lo que se refiere a aplicación de programas emocionales y sociales y centros experimentales en los que podamos asegurar que no tratan estos temas nada más que a través del programa evaluado.

Asimismo, se recomienda completar la comprensión de los datos aportados aquí con los resultados del informe de evaluación pedagógica (Argos, Ezquerro, Salvador y Osoro, 2010) que ayudarán a conocer el contexto de los colegios experimentales así como su motivación, implicación inicial u obstáculos observados por los protagonistas en la puesta en marcha del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Argos, J., Ezquerro, P., Salvador, L. & Osoro, J. (2011). *Evaluación pedagógica de un proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Diekstra, R.F.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En Fundación Marcelino Botín, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*, Fundación Marcelino Botín. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K. (2008). *The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children*. Disponible online en <http://www.casel.org>.
- Federación de Ayuda contra la Drogadicción (2004). *Prevenir para vivir. Protocolo de evaluación*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gambrill, E.D. & Richey, C.A. (1975). An Assertion Inventory for Use in Assessment and Research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Melero, M.A. & Palomera, R. (2010). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado & V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp.181-190). Barcelona: Ariel.
- Observatorio Europeo de Drogas & Toxicomanías (2003). *Banco de instrumentos para la evaluación de intervenciones preventivas (BIP)*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.

Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (2004). *BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA.

Rockill, C.M. & Greener, S.H. (1991). *Development of the Trait Meta-Mood for Elementary School Children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Trianes, M.V., Blanca, M.J., Morena, L. de la, Infante, L & Raya, S. (2006). Un cuestionario para la evaluación del clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

Evaluación Pedagógica de un Proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)

Javier Argos, M^a Pilar Ezquerra, José Manuel Osoro y Laurentino Salvador.
Universidad de Cantabria (España)

Como ya se ha explicado anteriormente, el Proyecto *Vida y Valores en Educación* (Proyecto VyVE) se encuadra como experiencia educativa en el modelo de actuación de la Fundación Botín denominado *Educación Responsable* que, desde el curso 2003-2004, “promueve, apoya y facilita el desarrollo de los niños en sus aspectos afectivo-emocional, cognitivo-conductual y social. Se trata de un modelo compartido con la familia, la escuela y la comunidad”.³ Como se indica en el documento citado, algunas de las características más significativas de esta experiencia son la estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, la participación voluntaria de todos los agentes educativos, la atención cercana, la formación continua, el planteamiento a largo plazo y la evaluación interna y externa del Proyecto.

El Proyecto VyVE integra la implementación de los cinco programas siguientes, con el objetivo de favorecer el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias:

- *Prevenir para Vivir* (PPV): adaptación del programa del mismo nombre de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y dirigido a los alumnos de entre 3 y 12 años. Se integra en tutorías y áreas curriculares.
- *Cine y educación en valores*: programa de la FAD destinado al alumnado de entre 6 y 12 años. Se puede integrar en diferentes áreas curriculares y tutorías.
- *El valor de un cuento*, también originario de la FAD para la etapa de 6 a 12 años, que se complementa con el de *Arcones viajeros*, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en la etapa de Educación Infantil (3 a 5 años). Se trabaja en el área de lengua.
- *ReflejArte*, propuesta de la Fundación Botín (para alumnos/as de entre 6 y 12 años). Para trabajar en el área de plástica.
- *Música y Desarrollo Integral*, propuesta de la Fundación Botín para promover valores universales a través de la música (destinado a los estudiantes de entre 6 y 12 años).

1. Introducción

El proceso de evaluación, que ahora presentamos, se ha realizado en dos centros de la Comunidad Autónoma de Cantabria: un colegio concertado y uno público en las etapas de Edu-

Algunas de las características más significativas de esta experiencia son la estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, la participación voluntaria de todos los agentes educativos, la atención cercana, la formación continua, el planteamiento a largo plazo y la evaluación interna y externa del Proyecto

cación Infantil y Educación Primaria. Dicho proceso está enmarcado dentro del Convenio de colaboración suscrito entre la Fundación Botín y la Universidad de Cantabria para la “Evaluación pedagógica de la implementación del proyecto VyVE”⁴ con el objetivo de valorar su eficacia y la validez de sus planteamientos, mediante la evaluación de su puesta en marcha y desarrollo por parte de los principales agentes educativos-escolares de los referidos centros: los equipos directivos y los profesores.

La génesis y el desarrollo de este proceso evaluador responden a la necesidad de realizar un contraste externo a la evaluación que la Fundación y la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria venían desarrollando hasta ahora y que se presentaba en la memoria escolar 2005/06.⁵

1.1. Objetivos y tipo de evaluación

El objetivo general del trabajo es efectuar una evaluación procesual y terminal del desarrollo de los diferentes programas que conforman el Proyecto VyVE, desde la perspectiva de los profesores y de los equipos directivos de los centros objeto de estudio.

Dicho objetivo se concreta en otros dos, de carácter más específico, que son los siguientes:

- Conocer la evolución experimentada por el profesorado y por los equipos directivos de los centros, en relación con sus concepciones y con la forma de trabajo adoptada en el ámbito de la educación emocional y social y de la educación en valores.
- Explicitar la perspectiva que mantienen los equipos directivos y el profesorado en torno a los diferentes programas del Proyecto VyVE, analizando de forma contrastada la evolución que va produciéndose en relación con el desarrollo de dicho Proyecto.

A nivel metodológico, aunque no hemos descartado ningún tipo de planteamiento para el desarrollo del proceso, hemos utilizado básicamente un enfoque naturalista-cualitativo. Éste se concreta en el diseño y utilización de estrategias y herramientas variadas (cuestionarios, entrevistas en profundidad, análisis de contenido...) que nos han permitido captar con las mayores cotas de profundidad, relevancia y sensibilidad referencial/contextual los diferentes objetos, ámbitos y facetas que pretendíamos valorar.

Este planteamiento paradigmático comporta una cierta complejidad. Así, junto a la que es consustancial a cualquier proceso educativo que, por el hecho de “construirse” desde marcos básicamente interpersonales genera elevados niveles de imprevisibilidad, se añade otra no menos importante como es la complejidad intrínseca que comporta el estudio de la esfera axiológica, es decir, la relativa al ámbito de los valores y que, aunque posee una dimensión objetivable, ostenta otra más subjetiva que es la que le otorga sentido y, a su vez, la personaliza.

1.2. Identificación de las audiencias

El proyecto de evaluación pedagógica que nos ocupa contempla dos tipos de audiencias. En primer lugar, aquellas que están directamente vinculadas con el desarrollo del Proyecto y que nos proporcionan una información de primera mano sobre el proceso seguido (equipos directivos y profesorado de los centros) y, en segundo, las audiencias institucionales que son las destinatarias del informe (Fundación Botín y Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria).

1.3. Criterios de evaluación

Los criterios considerados para la evaluación del Proyecto y los elementos o indicadores que conforman cada uno de ellos, han sido los siguientes:

- *El contexto del programa:* Trabajo anterior en el tema. Toma de decisiones para implicarse. Acuerdos entre el profesorado. Adecuación de la formación. Resolución de problemas iniciales. Cambios iniciales que ha comportado el Proyecto.
- *El programa formativo:* Valores y habilidades claramente definidos. Programa bien integrado en el conjunto del Proyecto VyVE. Programa coherente con los objetivos del centro. Tiempo adecuado al desarrollo de las actividades. Incidencia del programa en otras actividades del centro.
- *La gestión del proyecto:* Coordinación definida por los responsables. Procedimientos de evaluación continua. Mecanismos de coordinación entre los implicados. Difusión del programa. Dificultades del programa que se tienen en cuenta para la mejora. Actividades realizadas con otros centros.
- *Los recursos humanos:* Especialización del profesorado adecuada. Formación del profes-

rado adecuada. Implicación del profesorado. Valoración del apoyo de la Fundación Marcelino Botín.

- *Los recursos materiales:* Adecuación de instalaciones y equipamiento. Disponibilidad de materiales. Adecuación de materiales a las características de alumnos. Equipamiento de aulas, ordenadores, biblioteca. Satisfacción de los participantes con los recursos. Valoración de la Fundación Marcelino Botín y valoración de la Consejería de Educación.
- *El proceso formativo:* Estrategias metodológicas que facilitan el logro de los objetivos. Evaluación coherente con los objetivos. Satisfacción de los participantes con el desarrollo del programa.
- *Los resultados:* El análisis de resultados se considera para la mejora. Satisfacción del alumno con los logros del Proyecto. Satisfacción del equipo directivo/profesor con el clima del aula/centro. Satisfacción del equipo directivo/profesor con el nivel de participación de los alumnos. Satisfacción del equipo directivo/profesor con los logros del programa. Satisfacción del profesor con el esfuerzo invertido. Existencia de procedimientos para conocer los efectos del programa en el entorno del alumno.

1.5. Calendario

El proceso de evaluación se ha desarrollado en tres fases:

- Evaluación Inicial: de octubre-diciembre de 2006 a junio de 2007
- Evaluación Intermedia: de junio 2007 a mayo de 2008
- Evaluación Final: de junio a noviembre de 2008.

2. Metodología: procedimiento e instrumentación.

A continuación presentamos una síntesis del proceso metodológico seguido y de los principales instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

2.1. Toma de contacto con el campo: la delimitación del ámbito de la evaluación y la aproximación a las audiencias

Tras barajar diferentes posibilidades, el equipo evaluador optó por centrar el objeto de evaluación en la percepción mantenida por los principales agentes educativos escolares en relación con el desarrollo de los diferentes programas que conforman el Proyecto VyVE y, más concretamente, por los equipos directivos de los centros y por el profesorado implicado en el Proyecto.

Es por ello por lo que, antes de acceder al “campo de trabajo”, fue preciso contactar con los profesionales de los centros para informarles del Plan de Evaluación, así como de las fases de éste y del tipo de tareas que comportaría, tanto para los miembros de los equipos directivos

como para el profesorado. Para ello se mantuvieron reuniones, tanto para la presentación del equipo investigador, como para informar sobre el diseño del Plan de Evaluación Pedagógica que se pretendía llevar a cabo, así como aclarar cuantas dudas y sugerencias pudieran surgir.

2.2. Desarrollo de instrumentos para la recogida de la información

Dada la metodología planteada para el desarrollo del proyecto de evaluación, entendimos que la entrevista era el instrumento más adecuado para la recogida de datos. La tipología de ésta debería de responder a un formato semiestructurado de tal forma que, manteniendo una estructura que le diera consistencia de cara a facilitar su posterior análisis y contraste entre los diferentes grupos y tipos de audiencias permitiera, a su vez, incorporar nuevos elementos que dotaran a las entrevistas de una cierta flexibilidad y de mayor naturalidad relacional entre las personas entrevistadas y los miembros del equipo evaluador.

El contenido de las entrevistas, tanto las destinadas a los equipos directivos como las del profesorado, responde a los mismos epígrafes: el contexto del proyecto, el programa formativo, la gestión del proyecto, los recursos humanos, los recursos materiales, el proceso formativo y los resultados del proyecto.

Para el desarrollo de cada una de ellas con los diferentes tipos de audiencias, el grupo evaluador elaboró dos herramientas: la *Guía* para la entrevista y el *Guión* de entrevista.

La *Guía* es un instrumento de uso interno del equipo evaluador y consta de cuatro tipos de apartados: los aspectos a valorar, las preguntas que pueden plantearse, las evidencias que pueden contener información y, finalmente, una valoración semicuantitativa de cada uno de los siete epígrafes anteriormente referidos y que se concreta en una selección de aspectos que al equipo evaluador le parecen relevantes y que, por tanto, se convertirán en los principales referentes o criterios de evaluación.

El *Guión* de entrevista fue entregado a las audiencias con antelación al desarrollo de la entrevista para que les permitiera conocer las cuestiones sobre las que ella iba a discurrir y poder reflexionar acerca de las mismas.

También se diseñaron dos tipos de cuestionarios que recopilaron la información de los equipos directivos y del profesorado sobre los criterios de evaluación en dos momentos concretos (fase intermedia: junio 2007) y fase final (durante el año 2008). Las opiniones valorativas de cada uno de los ítems discurrían desde el 1 (deficiente) al 4 (excelente).

Como consideración general, se aprecia claramente que el Proyecto VyVE es bien valorado tanto por los equipos directivos de los centros como por los docentes. Hoy en día nadie entiende que se puedan poner en marcha procesos de innovación educativa sin la implicación directa, activa e ilusionada de los equipos directivos de las instituciones escolares

Los criterios de evaluación establecidos se mantuvieron como hilo conductor para dar coherencia al análisis de los datos. De este modo, pudimos efectuar una triangulación metodológica (la información se recoge mediante distintos procedimientos o instrumentos tanto de carácter cualitativo -entrevistas- como cuantitativo -cuestionarios-) y de sujetos (a distintos grupos de sujetos les preguntamos sobre los mismos temas). Esta triangulación, por el contraste intersubjetivo que aporta, otorga validez suficiente al estudio.

3. Resultados

En esta presentación de resultados, priorizaremos los relativos a la fase final de la evaluación y, tomándolos como referencia, observaremos las valoraciones de las fases inicial e intermedia en relación con cada uno de los criterios de evaluación contemplados. En la tabla y gráfico siguientes presentamos resultados globales por criterios de evaluación y fases del desarrollo del Proyecto en su conjunto.

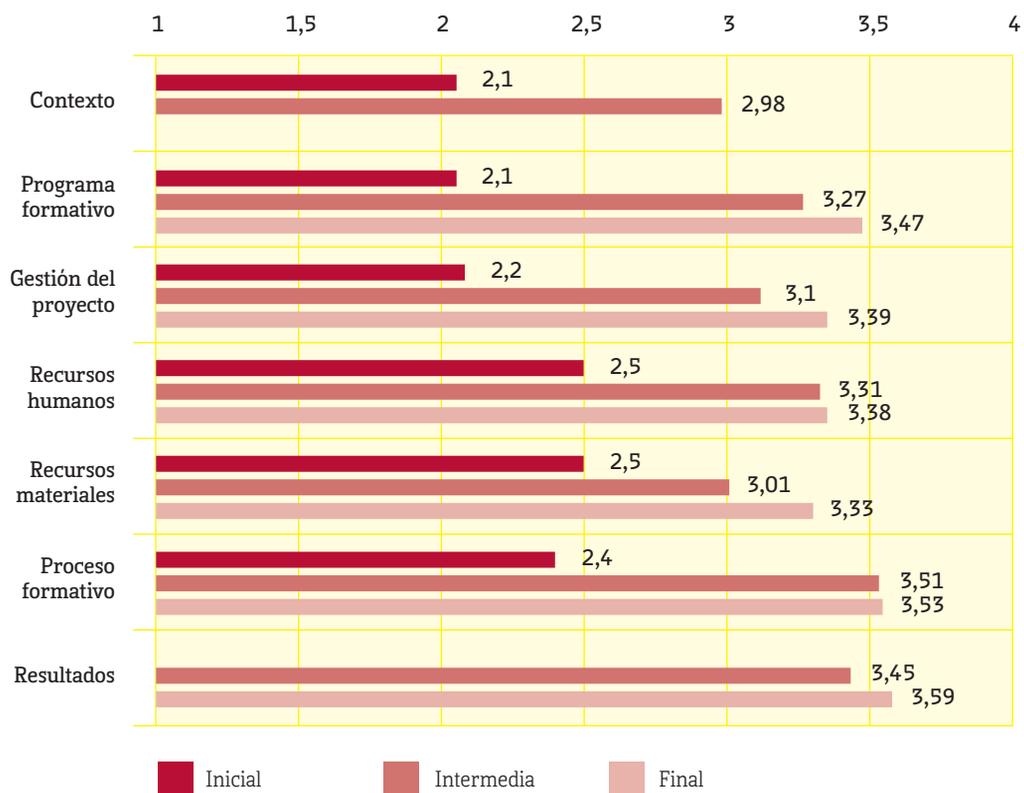
Como consideración general, se aprecia claramente que el Proyecto VyVE es bien valorado tanto por los equipos directivos de los centros como por los docentes. Aquellos suelen valorar mucho mejor que el resto de los profesores cada uno de los criterios analizados. Este dato podría explicarse, tanto por el hecho de que los equipos directivos, al ser los más directamente “implicados”, tienen que asumir un compromiso institucional en el Proyecto, como por tener menor información sobre las dificultades que entraña el día a día del desarrollo del Proyecto VyVE. Consideramos que esta percepción positiva es muy importante y debería seguir siéndolo ya que, junto con los coordinadores del Proyecto, son los que institucionalmente tienen que ejercer el liderazgo y, para ello, cuanta mayor dosis de ilusión tengan mayores serán los logros alcanzados. Hoy en día nadie entiende que se puedan poner en marcha procesos de innovación educativa sin la implicación directa, activa e ilusionada de los equipos directivos de las instituciones escolares.

	Valoraciones Medias			Codificación (*)		
	Inicial	Intermedia	Final	Inicial	Intermedia	Final
Contexto del proyecto	2,1	2,98		--	+	
Programa formativo	2,1	3,27	3,47	--	+	+
Gestión del proyecto	2,2	3,10	3,39	--	+	+
Recursos humanos	2,5	3,31	3,38	--	+	+
Recursos materiales	2,5	3,01	3,33	--	+	+
Proceso formativo	2,4	3,51	3,53	--	+	+
Resultados	1,3	3,45	3,59	-	+	++

(*) Codificación: <=1,5: Mal (-); 1,5-2,5:Regular (--); 2,6-3,5: Bien (+); >=3,6: Excelente (++)

Tabla 1. Valoraciones medias por criterios y fases.

Gráfico de comparación interfases por criterios de evaluación



Criterio 1: Contexto del Proyecto

“De una asunción formal y no excesivamente “informada” a otra más participativa y comprometida”

Se percibe una perspectiva positiva, tanto por parte de los docentes como de los equipos directivos de los centros, en cuanto a la evolución del Proyecto. Todos ellos consideran que los cambios que ha supuesto su implementación, así como las dificultades y problemas surgidos inicialmente se han ido resolviendo de un modo satisfactorio, encontrándose en la fase final plenamente implicados en él.

Los docentes valoran positivamente la repercusión del Proyecto en la formación integral de los alumnos, en consonancia con las habilidades emocionales y sociales y los valores que éste pretende conseguir. Son constantes las referencias que, en los distintos programas, efectúan en relación con la mejora mostrada por los alumnos en habilidades como la autoestima, la empatía, el respeto y la cooperación.

Los docentes valoran positivamente la repercusión del Proyecto en la formación integral de los alumnos, en consonancia con las habilidades emocionales y sociales y los valores que éste pretende conseguir

A su vez, otro hecho destacable es que, a juicio de los profesores y de los equipos directivos, el Proyecto es coherente con la propuesta formativa de sus centros.

Los diferentes programas se han ido integrando en la dinámica cotidiana, aunque no todos con la misma intensidad. Así, *Prevenir para Vivir*, *Arcones Viajeros* y *El valor de un cuento*, son los programas que parecen estar más integrados. Por su parte, los programas de *Cine*, de *Música* y de *Arte*, lo están en menor medida. En estos últimos, en ocasiones, las actividades se perciben como algo añadido, como una tarea más que hay que realizar, repercutiendo negativamente en la planificación temporal y generando algún desconcierto en los docentes.

El tiempo previsto para el desarrollo de la mayoría de las actividades se ha considerado insuficiente desde los comienzos del Proyecto, aunque en la fase final se percibe una valoración

Esta coherencia interna del Proyecto se manifiesta en la opinión muy positiva que tiene el profesorado respecto a la relación existente entre los objetivos propuestos y los procedimientos metodológicos, los vinculados con la evaluación y las actividades

más positiva por parte de los docentes. Esta mejoría se debe, en buena medida, a que se han tenido en cuenta las dificultades encontradas en los programas para la mejora de los mismos. Tanto la revisión y actualización de los materiales y de las actividades realizadas por parte de los responsables del Proyecto, como la experiencia del profesorado en la aplicación de los programas que lo conforman han permitido una mejora en su aplicación.

Criterio 2: Programa Formativo

"Un Proyecto interesante que no ocupa lugar... pero sí tiempo"

Nos encontramos, en primer lugar, con un bloque de elementos muy bien valorado apareciendo, en orden decreciente, los siguientes: *programa coherente con los objetivos del centro y con las características de los alumnos, incidencia del programa en la formación integral del alumno y en otras actividades del centro y la buena integración de los programas concretos en el conjunto del VyVE*. En una posición buena, aunque intermedia, se sitúa la *definición clara de los valores y habilidades socioemocionales que se quieren conseguir*. En nuestra opinión, este último aspecto requiere atención en el sentido de que convendría tener claro qué valores y habilidades socioemocionales se están trabajando con las actividades implementadas en los diferentes programas, ya sea por la clarificación de los contenidos que se trabajan en los mismos o por la incidencia que la utilización de determinados procedimientos metodológicos u organizativos tiene con relación a los valores (trabajo cooperativo, por ejemplo).

También observamos que uno de los elementos peor valorados en los cuestionarios es el referido a la *adecuación del tiempo previsto para el desarrollo de las actividades contempladas en el programa de manera que permitan cumplir los objetivos*. Éste es uno de los aspectos en el que más han insistido los docentes y que, según nos consta, se ha ido corrigiendo desde los inicios tanto por parte de los promotores institucionales del Proyecto como por los profesores implicados en los distintos programas.

Otro aspecto interesante, desde el punto de vista de la integración de los programas que componen el Proyecto VyVE dentro de las actividades escolares, es el relativo a la coherencia de los programas con los objetivos del centro. En este aspecto, el Proyecto VyVE, por sus propias características y planteamientos educativos, a juicio de las audiencias, se percibe como coherente con las propuestas formativas de los centros educativos.

El profesorado y los equipos directivos perciben claramente la integración de cada uno de los elementos o programas en el conjunto del Proyecto VyVE. Esta coherencia interna del Proyecto se manifiesta en la opinión muy positiva que tiene el profesorado respecto a la relación existente entre los objetivos propuestos y los procedimientos metodológicos, los vinculados con la evaluación y las actividades.

Lo más positivo en este sentido es que los programas del Proyecto VyVE se han ido integrando en la planificación de los centros paulatinamente

Criterio 3: Gestión del Proyecto

“De la indefinición y desconcierto iniciales a la integración natural del Proyecto”

Podemos destacar dos elementos que han tenido una evolución muy positiva (desde una valoración *regular* en la fase inicial hasta la *excelente* de la fase final). Nos estamos refiriendo a la *revisión y actualización de actividades y materiales que se realiza de manera regular y sistemática* y a la *planificación definida por parte de los responsables y su coordinación con el resto de los programas*. Lo más positivo en este sentido es que los programas del Proyecto VyVE se han ido integrando en la planificación de los centros paulatinamente.

Así, los profesores y responsables comentan este hecho con un cierto alivio y satisfacción ya que habían sido capaces de organizar el “lío” que percibían en el inicio del Proyecto. “Ha ido a mejor, en el sentido de que se ha clarificado”.

De otra parte, se constata como insatisfactoria la difusión de los programas *entre los distintos agentes educativos* (sobre todo familias y docentes no implicados). Se debería de hacer un esfuerzo en los centros de cara a la mejora de este aspecto. Por un lado, para que la difusión se extienda al profesorado que no participa directamente en el programa pero que, como miem-

bro del centro, debe de tener información al respecto y, por otro, para que el conjunto del profesorado participante en el Proyecto tenga conocimiento de lo que se está realizando en los distintos programas que lo desarrollan.

La incorporación del profesorado a los programas requiere conocimientos, actitudes, motivación, etc., y ello ha de hacerse de forma continua, conociendo previamente aquello sobre lo que determinados grupos están trabajando. Se han de utilizar todos los canales existentes en los centros para que el profesorado tenga un conocimiento y comprensión de lo que el centro realiza, al margen de su mayor o menor implicación.

La búsqueda de la implicación de las familias en el desarrollo de los programas es uno de los elementos prioritarios de mejora del Proyecto. Creemos, al igual que los docentes, que las finalidades de los programas requieren la presencia e implicación de las familias para su adecuado desarrollo.

Un elemento, para nosotros clave, es el referido a la flexibilidad detectada en cada uno de los programas en relación a las actividades y materiales propuestos. En cada uno de ellos, con independencia de que el material utilizado sea más o menos fijo o que las actividades estén más o menos pautadas (por ejemplo en el programa de *Cine* o en el de *El valor de un cuento...*) se permite hacer cambios y adecuarlos a las características y contexto de aplicación específico. “Al inicio éramos más estrictos en cuanto a que hay que hacer esto tal día y mes, y ahora no es un problema (...), antes nos daban la fecha concreta”. Ello permite, por un lado, ajustarlo a los proyectos curriculares de los centros y, por otro, pensamos que da seguridad y permite tomar decisiones al profesorado a la hora de aplicarlos en su aula. Sin embargo, hemos podido observar que el profesorado no es totalmente autónomo en la revisión y/o modificación de las pautas de trabajo propuestas. Las modificaciones, aunque sugeridas por los docentes, dependen de los expertos. Pensamos que este aspecto podría ser un elemento formativo novedoso, es decir, trabajar con el profesorado en la creación de materiales y en la propuesta de actividades que, según su criterio y sin ir en contra de la filosofía del Proyecto, permitan contextualizarlos en el entorno del centro y aula.

Criterio 4: Recursos Humanos

“¡Qué importante es contar con buenos compañeros de viaje!”

Si analizamos los distintos elementos que componen este criterio, destaca la buena valoración de la *colaboración con la Fundación Botín en el apoyo y formación del profesorado* en relación con el programa concreto en el que éste ha participado. Estamos hablando de una valoración que pasa de *buena* en la primera fase a *excelente* en las fases intermedia y final.

Los profesores han percibido y valorado claramente el apoyo de la Fundación Botín en lo referente a su formación, a la planificación y desarrollo de las actividades de los programas, así como a la disponibilidad para introducir los cambios necesarios para una mejor adecuación a los alumnos o a los centros

Los profesores han percibido y valorado claramente el apoyo de la Fundación Botín en lo referente a su formación, a la planificación y desarrollo de las actividades de los programas, así como a la disponibilidad para introducir los cambios necesarios para una mejor adecuación a los alumnos o a los centros. Sin duda, como hemos constatado en las entrevistas, reuniones... el interés y respuesta rápida, adecuada y efectiva de los responsables de la Fundación Botín ha sido, en opinión de las personas implicadas, un factor claramente determinante en el éxito del Proyecto.

En todos los elementos que componen este criterio se observa una tendencia clara de mejora desde el inicio hasta el final del proceso. Hay una excepción a esta regla en el elemento referido a la *adecuación de la formación específica del profesorado en el ámbito de actuación del programa*. Al analizar las necesidades formativas en su conjunto entendemos que no podemos perder de vista que los profesores necesitan más formación. Es cierto que el profesorado tiene muchísimas actividades y les cuesta encontrar tiempo para poder llevarlas a cabo, y que, en general, prefieren que las actividades estén más “enlatadas”, es decir, que necesiten menos tiempo de preparación, que estén más ajustadas al tiempo disponible para su realización, que ofrezcan buenos materiales y alternativas sencillas... Sin embargo, insistimos en la necesidad de desarrollar procesos de formación que permitan un conocimiento profundo y experto del ámbito de actuación de los programas.

Criterio 5: Recursos Materiales

“La importancia de contar con buenos mimbres”

Si nos centramos en los elementos concretos que componen este criterio hemos de decir que lo mejor valorado es la *disponibilidad de materiales para el desarrollo del programa* y la *valoración de la colaboración con la Fundación Marcelino Botín*. Estos dos aspectos en particu-

lar tienen una evolución muy positiva desde el *regular/bien* hasta el *excelente* de la fase final⁶. Los recursos materiales mejor valorados son los relativos a los programas *Reflejarte*, *El valor de un cuento* y *Arcones Viajeros*.

Criterio 6: Proceso Formativo

“¡Qué mejor recompensa que la satisfacción de los participantes en el Proyecto!”

El *proceso formativo* es el segundo ámbito mejor valorado en el conjunto de los criterios de evaluación del Proyecto, manteniéndose una secuencia evolutiva de mejora en todos sus elementos, a lo largo de las fases inicial, intermedia y final.

Como elemento mejor valorado (*excelente*) vuelve a surgir un tema relacionado con la satisfacción (*satisfacción de los participantes en el Proyecto con el desarrollo del mismo*) tanto en la fase intermedia como en la final. Estimamos que la satisfacción, tanto del profesorado como del alumnado, obedece a la incorporación de ciertos cambios organizativos y metodológicos en el aula y en el centro que se concretan en:

- Un cambio de visión de los procesos educativos que llevan al profesorado más allá de las disciplinas escolares.
- La comprensión y satisfacción por “hacer las cosas de otra forma”, incorporando propuestas metodológicas variadas.
- La vinculación entre trabajo escolar y vida.
- La mayor preocupación por conectar el aprendizaje y desarrollo personal.
- El trabajo colaborativo entre el profesorado y el alumnado.

Se destaca la presencia de una metodología activa y participativa en numerosas actividades de todos los programas que componen el Proyecto VyVE. Aunque es cierto que no todos los programas promueven la participación y la actividad con la misma intensidad, este aspecto es una constante apuntada por los docentes.

Asimismo, subrayan que las estrategias utilizadas contribuyen en buena medida a potenciar el aprendizaje cooperativo. Para ellos esto es muy interesante porque les sirve de orientación para incorporar esta metodología en la dinámica de trabajo cotidiana en las diferentes áreas.

También señalan los maestros que, en general, las actividades son interesantes para los niños, hecho que facilita, entre otras cosas, su implicación en las actividades.

Se destaca la presencia de una metodología activa y participativa en numerosas actividades de todos los programas que componen el Proyecto VyVE

Criterio 7: Resultados

“Mereció la pena el esfuerzo”

En este criterio, que es el mejor valorado en la fase final, todos los aspectos concretos que lo integran han evolucionado positivamente, siendo lo más relevante la consideración de los resultados para la mejora, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del profesorado con el esfuerzo invertido y con los logros. Lo más llamativo es que el profesorado, en todas las fases de la evaluación, se ha mostrado satisfecho con el esfuerzo invertido y en todas ha dejado constancia de que se trata de un esfuerzo importante, aunque quizá en la última sea algo menor. Lo califican como “considerable”, “máximo”, “bastante esfuerzo”.

La satisfacción del profesorado con el *clima de aula* -“estupendo, el tiempo pasa volando”- y la *participación del alumnado* -“han participado plenamente y muy a gusto”- son los aspectos mejor valorados, de lo que podría derivarse que los procedimientos metodológicos y las actividades propuestas en cada uno de los programas son motivadoras y adecuadas a las características del alumnado. Este aspecto está relacionado con la coherencia interna explicada en puntos anteriores.

Por su parte, el elemento peor valorado, incluso en la fase final respecto a la intermedia, es la *existencia de procedimientos para conocer los efectos del programa en el entorno del alumno (centro y familia)* por lo que debería acentuarse el esfuerzo en la comunicación con las familias. Consideramos que, en consonancia con lo que señalábamos en relación con la difusión de los programas, sin el apoyo, protagonismo y complicidad familiar el efecto del Proyecto se amortigua y pierde fuerza. Habría que mantener un esfuerzo continuado desde el inicio hasta el final de los diferentes programas en dicha implicación familiar ya que, a juicio del profesorado participante, se constata un descenso de la misma.

4. Conclusiones

Para concluir, trataremos de dar respuesta a las dos preguntas básicas que nos hemos planteado a lo largo del proceso evaluador: de una parte, los logros que, a juicio de los implicados,

La satisfacción del profesorado con el clima de aula y la participación del alumnado son los aspectos mejor valorados, de lo que podría derivarse que los procedimientos metodológicos y las actividades propuestas en cada uno de los programas son motivadoras y adecuadas a las características del alumnado

se han conseguido en el proceso de implementación del Proyecto y, de otra, los aspectos que habría que mejorar en el mismo. Las respuestas a estas cuestiones se pueden concretar en los términos siguientes:

- Los **recursos materiales** son, en términos generales, bien valorados por parte de los participantes en el Proyecto, aunque no en la misma medida en todos los programas. De todos ellos los referidos a los programas *Arcones Viajeros* y *El valor de un cuento* son los mejor valorados, mientras que hay una clara unanimidad al considerar que los cuadernillos del *Prevenir para Vivir* resultan poco atractivos y deberían mejorar.
- Sobre este mismo aspecto, la **disponibilidad de los materiales y la organización de las actividades externas** de los programas son elementos muy bien valorados por el profesorado.
- Se destaca por parte del profesorado la propuesta de una **metodología activa y participativa** en las actividades y, en concreto, en aquellas que potencian el aprendizaje cooperativo.
- El **clima de aula, la participación del alumnado y el esfuerzo por parte del profesorado** en el desarrollo de los Programas son los aspectos mejor valorados por los docentes.
- En relación a los programas específicos de *Arcones Viajeros* y *El valor de un cuento*, ambos son muy bien valorados por los docentes en relación con las estrategias metodológicas que sugieren. Ahora bien, debido a la ausencia de programas específicos de animación a la lectura en los dos colegios objeto de estudio, esta valoración se sustenta más en su potencial para ese objetivo que en su aportación concreta a la educación en valores y al desarrollo emocional y social por lo que nos exige una cierta cautela al contemplar una valoración tan positiva.
- La **demanda de formación** por parte de los profesores en relación con los programas es mayor en la fase intermedia que en la final. Este hecho puede deberse a que, una vez que se implicaron plenamente en el Proyecto, no se sintieron tan necesitados de formación. Además, esta demanda, únicamente la han planteado en relación con el aprendizaje

cooperativo y con el programa de *Arte*. Con independencia de las anteriores constataciones, desde nuestra óptica, entendemos que una buena formación del profesorado en cada uno de los programas se convierte en un elemento imprescindible para que éstos se apliquen con el máximo rigor y para alcanzar los objetivos para los que han sido creados.

- En esta misma línea, un aspecto destacable es la valoración positiva en relación al apoyo prestado por la Fundación Botín en la **formación del profesorado** implicado en los programas. Por la propia relevancia de éstos, creemos que es necesaria una formación que dé respuesta a las necesidades del profesorado, en las diferentes didácticas específicas que se trabajan en los programas, así como en los requerimientos propios de cada uno de ellos.
- Es destacable la magnífica valoración que hace el profesorado y los equipos directivos de los centros en relación con el **apoyo, disponibilidad y acompañamiento** prestados por la Fundación Botín en el desarrollo, adecuación y puesta en marcha de los diferentes programas.
- El profesorado no efectúa una valoración positiva del **trabajo con las familias**. A su juicio no se ha sabido explicar adecuadamente a éstas la necesidad de trabajar colaborativamente en el ámbito de los programas desarrollados. Ellas han delegado en el centro buena parte del trabajo de educación en valores. Creemos que éste debe ser un elemento de mejora de los programas, tanto en lo referido a la búsqueda de formas de participación más activas, como a la necesaria revisión que ha de hacerse de los programas de manera que éstos integren más actividades en las que se demande la colaboración familiar.
- En el mismo ámbito, no es del todo satisfactorio el **nivel de difusión** que se hace de los programas entre el profesorado y las familias. Entendemos que este elemento se convierte en fundamental de cara a la mejora en los tres ámbitos siguientes: profesorado que no participa en ningún programa, profesorado participante en programas concretos para que tenga una visión conjunta del proyecto, más amplia que la relativa a los programas en los que esté implicado y, por último, el contexto de las familias.
- Es de destacar la **coherencia interna** percibida en el diseño de los programas, en cuanto a los objetivos del mismo, metodologías, actividades o procedimientos de evaluación previstos, aunque en alguno de ellos (como es el caso del de *Música*) ha sido necesario ajustar algunos de los elementos del diseño inicial.
- En el ámbito de **la evaluación**, el profesorado no tiene datos fidedignos sobre el grado de consecución de valores y de habilidades emocionales y sociales por parte de sus alumnos aunque, como ya apuntamos anteriormente, hay una cierta percepción en cuanto a la mejora de determinadas habilidades (empatía, autoestima, respeto, colaboración...). Los resultados obtenidos de la evaluación psicológica del Proyecto⁷ proporcionan datos contrastados en relación con estos logros.
- La demanda del **trabajo en red** es uno de los aspectos que han emergido a lo largo del proceso evaluador. El profesorado solicita encuentros y trabajo conjunto con otros centros.

Entendemos que la propia filosofía de los programas del Proyecto está en consonancia y permitiría esta metodología de trabajo.

- En relación al proceso de evaluación llevado a cabo, creemos que los **instrumentos** que se han utilizado para la recogida de la información se han mostrado útiles, válidos y fiables por lo que se podrían seguir empleando con retoques muy ligeros. Quizás podrían revisarse los criterios de evaluación establecidos y realizar algunas agrupaciones de los mismos.
- En una fase extensiva del Proyecto los instrumentos utilizados (cuestionarios de profesores y equipos directivos) serían totalmente válidos para recopilar información sobre cada uno de los programas del Proyecto.
- En relación al alumnado, debería pulsarse la opinión de los alumnos participantes en las distintas actividades, especialmente en aquellos niveles de edad en los que ya tienen un cierto criterio a la hora de emitir un juicio valorativo. El número de ítems podría reducirse a unos pocos que fueran realmente pertinentes y significativos sobre la calidad de los programas y sobre los efectos de éstos en los alumnos participantes.
- Otro campo de evaluación que convendría plantearse es la evaluación directa de los materiales elaborados para el desarrollo de las actividades previstas en los distintos programas, en particular, el medio en que se presentan, las pautas para su realización, el tiempo previsto, etc.

Para finalizar, estamos completamente de acuerdo, y así lo confirman los datos de esta evaluación pedagógica, con lo expresado en el Informe de la Fundación Botín (2008, p. 12)⁸ en los siguientes términos:

“Una experiencia en Educación Emocional y Social será más positiva cuando exista:

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

-
- **Evaluación:** *se lleve a cabo una evaluación interna continua para la reflexión y mejora, acompañada de una evaluación externa, tanto del proceso como del impacto psicológico que producen las diferentes acciones y programas.”*

Por ello, si tuviéramos que realizar una consideración global, podríamos decir que con los matices y detalles analizados en este informe, los objetivos y planteamientos que enmarcan el Programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín son ingredientes efectivos para el éxito del mismo.

Notas

- ¹ Melero, M.A. y Palomera, R. (2011). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ² Argos, J.; Ezquerro, M^a.P.; Osoro, J.M. y Salvador, L. (2011). *Evaluación pedagógica de un proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en la Educación)*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ³ Fundación Marcelino Botín (2007). Memoria 2007, p. 19.
- ⁴ El informe completo de este proceso de evaluación se encuentra en Argos, J.; Ezquerro, M^a.P.; Osoro, J.M. y Salvador, L. (2011): *Evaluación pedagógica de un proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en la Educación)*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ⁵ Educación Responsable. Memoria del curso Escolar 2005/06. En varios apartados de este documento se hace referencia explícita a los resultados de evaluaciones llevadas a cabo, de una parte, por la Consejería de Educación y la Fundación Marcelino Botín y, de otra, por la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).
- ⁶ Conviene tener en cuenta que, desde el año 2008, se está utilizando el *Banco de herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales en Educación Infantil* y el *Banco de herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales en Educación Primaria*. Ambos editados por la Fundación Botín.
- ⁷ Melero, M.A. & Palomera, R. (2011): *Efectos de un proyecto de educación emocional, y social sobre el desarrollo infanto-juvenil*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ⁸ (2008): *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. Disponible online en www.fundacionbotin.org



FUNDACIÓN
BOTÍN

www.fundacionbotin.org