

Estados Unidos





El Aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América

Linda Lantieri

Resumen

Este informe resume el camino emprendido en Estados Unidos de América durante las últimas décadas para implementar programas de calidad de aprendizaje social y emocional (en inglés se utiliza el acrónimo SEL, o *Social and Emocional Learning*), como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil (*kindergarten*) hasta el 12º curso (17-18 años). Describiré desafíos y barreras en el aprendizaje de los niños estadounidenses en la actualidad en comparación con el pasado y por qué se está adoptando el aprendizaje social y emocional. Examinaremos las tendencias en la educación americana que han moldeado la política durante las últimas décadas y que han sentado las bases de este movimiento, así como la fundación de la organización llamada *Collaborative for Social, Emotional, and Academic Learning* (CASEL). Finalmente, analizaremos las implicaciones del aprendizaje social y emocional cuando un estado, un distrito escolar y una escuela individual se comprometen en el desarrollo de esta agenda.

Además, se estudiarán tres áreas de manera exhaustiva: el estado de Illinois, que fue el primer estado en adoptar una política para la incorporación del aprendizaje social y emocional en sus programas educacionales; el Distrito Escolar de Anchorage, en Alaska, que ha actualizado un modelo de aprendizaje social y emocional como parte básica de la misión de su distrito durante cerca de dos décadas; y la Escuela Pública 24 en la ciudad de Nueva York- una de las numerosas escuelas de Estados Unidos que han incorporado el aprendizaje social y emocional en todos los aspectos de su currículo y clima escolar.

El informe concluirá con algunas reflexiones acerca de los pasos que es necesario adoptar en Estados Unidos para convertir la educación emocional y social en un concepto respetado y aceptado de cara a la educación de los niños estadounidenses.

Linda Lantieri, M.A., recibió una beca Fulbright y es una destacada conferenciante, escritora y experta internacional en aprendizaje social y emocional, resolución de conflictos, relaciones intergrupales e intervención en tiempos de crisis. Es la cofundadora del programa RCCP (Resolución Creativa de Conflictos), que se aplica en 400 escuelas en 15 distritos escolares estadounidenses y en experiencias piloto en Brasil y en Puerto Rico. Linda es además uno de los miembros fundadores del *Collaborative for Academic, Social and Emocional Learning* (CASEL), ubicado en la Universidad de Illinois en Chicago. La misión de Casel es ayudar a que el aprendizaje social y emocional sea una parte esencial de la educación en todo en mundo y en todas las etapas educativas.

Sabemos demasiado bien lo que implica la rapidez intelectual- “ser listo” –en los niños cuando carecen de capacidades sociales. Implica posiblemente estar obsesionado con el éxito y el estatus social de uno mismo, y permanecer indiferente frente a los problemas de los demás. Puede describir a jóvenes incapaces de conservar un empleo porque no saben llevarse bien con sus compañeros; o desplegar un conjunto de conductas autodestructivas porque uno no es capaz de comunicar su dolor, su pena y su confusión a nadie.

Documento Elaborado por la Comisión de Educación de los Estados Unidos de América.

I. Introducción

Los niños y los jóvenes de todo el mundo están siendo educados en un período extraordinario en la historia de la humanidad. La sociedad y las experiencias vitales que atraviesan los niños han cambiado dramáticamente a lo largo del último siglo. Hoy en día,

tanto de lo que ocurre en China como en el estado de Michigan. Y cada vez más, el mercado global exige la capacidad de dirimir diferencias, de trabajar eficazmente en equipo y de mantener buenas relaciones con los demás, a pesar de las barreras culturales e idiomáticas. A medida que nuestro planeta se hace más pequeño, los problemas resultantes del medio ambiente, de la salud, de la disparidad económica, de las armas nucleares, de las guerras y del terrorismo tienen efectos más importantes e interrelacionados entre sí. Esencialmente, los niños que crecen en Estados Unidos no sólo heredarán en un futuro los problemas del mundo, sino que ya se ven afectados por ellos a medida que crecen.

Es precisamente con este telón de fondo como el ámbito educativo estadounidense, y el de otros lugares del mundo, ha asignado una importancia cada vez mayor a las competencias académicas, particularmente a la lectura y a las matemáticas, evaluadas y medidas según estándares y puntuaciones de pruebas predefinidas. Es en este momento histórico, precisamente cuando la gente joven necesitaría adquirir un conjunto más amplio de com-

Los niños y los jóvenes de todo el mundo están siendo educados en un período extraordinario en la historia de la humanidad. La sociedad y las experiencias vitales que atraviesan los niños han cambiado dramáticamente a lo largo del último siglo. Y cada vez más, el mercado global exige la capacidad de dirimir diferencias, trabajar eficazmente en equipo y mantener buenas relaciones con los demás, a pesar de las barreras culturales e idiomáticas

noticias del mundo entero recorren el planeta en tan sólo instantes. A través de los diferentes medios de comunicación y de la tecnología, un estudiante típico estadounidense tiene acceso inmediato a noticias y a personas de todo el mundo. La economía del país depende

competencias y habilidades para salir airoso de los retos de sus vidas diarias y marcar el camino hacia este futuro complejo e incierto, cuando una visión estrecha e inadecuada de la educación se imparte a tantos niños en todo el mundo. Afortunadamente, existen indicios

Es en este momento histórico, precisamente cuando la gente joven necesitaría adquirir un conjunto más amplio de competencias y habilidades para salir airoso de los retos de sus vidas diarias y marcar el camino hacia este futuro complejo e incierto, cuando una visión estrecha e inadecuada de la educación se imparte a tantos niños en todo el mundo

que revelan los cambios venideros, una nueva manera de pensar sobre lo que significa ser una persona educada. Este nuevo punto de vista educativo reconoce que es esencial que alimentemos los corazones y los espíritus de los jóvenes, al tiempo que sus mentes.

En Estados Unidos está surgiendo una fuerte demanda por parte de la sociedad civil para que las escuelas implementen modelos educativos eficaces que promuevan no sólo el éxito académico, sino que además mejoren la salud y prevengan problemas de conducta. En 2007, un conjunto de votantes registrados en Estados Unidos, afiliado al programa de Asociación para las Capacidades del Siglo XXI, informaron de que el 66% de ellos opinaba que los alumnos necesitan adquirir un conjunto más amplio de competencias, más allá de la lectura, la escritura y las matemáticas. El 80% indicó que las competencias que los alumnos necesitan actualmente de cara a los trabajos del siglo XXI son muy diferentes a las requeridas hace tan sólo 20 años.¹

Actualmente existen cada vez más ejemplos en Estados Unidos de escuelas que están prestando una atención especial al aprendizaje social y emocional de los niños, como parte básica de su cultura, estructura, pedagogía y currículo escolar. Imaginemos una escuela donde:

- La singularidad, la diversidad y el valor inherente de cada individuo se respeta, y donde la educación integral del niño sea la base de un proceso de aprendizaje que dure toda la vida.
- Los alumnos reconozcan y gestionen sus emociones, resuelvan sus propios conflictos en el patio y se sientan lo suficientemente seguros como para hablar abiertamente de sus preocupaciones con los profesores y compañeros, adoptando roles activos en la mejora y el día a día de la escuela.
- El personal docente de la escuela se preocupe por proporcionar a los alumnos las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a los “exámenes de la vida”, en vez de proponer que la experiencia escolar de los estudiantes se reduzca a una “vida de exámenes”.
- El director de la escuela cambie la visión centralizada de poder por otra que ayude a las personas y a los grupos a auto-organizarse y trabajar de forma cooperativa de cara a la resolución de los problemas.
- El espíritu escolar se desarrolle tanto en base a la colaboración, la co-

nexión y ejercicios atractivos en las aulas, como a la excitación generada al ganar un partido de fútbol.

- Un programa de aprendizaje social y emocional coordinado, bien planificado y basado en datos objetivos, sea considerado no como una elección que excluye la capacidad académica del estudiante, sino como una elección que fortalece ambas opciones.

La escuela ideal aquí descrita no está fuera de nuestro alcance. Por el contrario, se está convirtiendo cada vez más en la norma y no en la excepción de la educación americana. Miles de escuelas en Estados Unidos- según los últimos datos, el 59% tienen alguna práctica de aprendizaje social y emocional en sus currículos en distintos momentos del aprendizaje general² y están adoptando programas de aprendizaje social y emocional basados en datos científicos, en un contexto escolar, familiar y comunitario solícito y seguro, en el que los niños se sienten valorados, respetados, unidos y comprometidos con su aprendizaje. ¿Por qué son cada vez más los sistemas escolares en Estados Unidos que han adoptado esta visión educativa de conjunto? ¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos y qué debemos hacer para continuar impulsando esta visión educativa?

Este informe resume el viaje que ha emprendido Estados Unidos durante las últimas décadas para implementar programas de aprendizaje social y emocional (en inglés, utilizamos el acrónimo SEL) de calidad, como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil (kindergarten) hasta el 12º curso (17-18 años).

Analizaremos las siguientes cuestiones:

- Los desafíos y barreras del aprendizaje para los niños estadounidenses

en la actualidad en comparación con el pasado y por qué se está adoptando el aprendizaje social y emocional.

- Las tendencias en la educación americana que han moldeado la política durante las últimas décadas y que han sentado las bases de este movimiento, así como la fundación del llamado *Collaborative for Social, Emotional, and Academic Learning* (CASEL).

- Las implicaciones del aprendizaje social y emocional cuando un estado, un distrito escolar y una escuela individual se comprometen en el desarrollo de esta agenda. Estudiaremos con más detalle:

A | El estado de Illinois, que ha sido el primero en adoptar una política global para la incorporación del aprendizaje social y emocional en su programa educativo.

B | El Distrito Escolar de Anchorage, en Alaska, que ha implementado un modelo de educación social y emocional como parte integral y básica de la misión educativa de su distrito durante casi dos décadas.

C | La escuela pública 24 en New York City- una de las muchas en Estados Unidos que han incorporado el modelo de aprendizaje social y emocional en todos los aspectos de su currículo y de su clima escolar.

El informe concluye con algunas reflexiones acerca de los pasos que se deben adoptar en Estados Unidos para asentar el aprendizaje emocional como concepto y modelo reconocido y aceptado para educar a los niños estadounidenses.

II. Una mirada a las tendencias en la educación norteamericana y por qué la educación social y emocional es determinante

A | Descripción del sistema educativo en Estados Unidos

El sistema educativo estadounidense es complejo, multi-dimensional y uno de los más grandes del mundo. A medida que aumenta la población de Estados Unidos, también lo hace el número de alumnos en todos los niveles de la educación pública y privada. El país se divide en más de 15.000 distritos escolares, gestionados independientemente y dirigidos por superintendentes; y por más de 80.000 escuelas individuales encabezadas por sus respectivos directores.³

La estructura directiva del sistema educativo de Estados Unidos se compone de todos los distritos escolares que disponen de un consejo local. Cada uno de los 50 estados cuenta con un delegado escolar estatal, encargado, un director y una asamblea legislativa estatal. Existen seis organismos regionales y un Ministerio de Educación con funciones en todo el país, que está a cargo de las iniciativas nacionales, que incluyen la financiación y otras cuestiones relacionadas con estándares de satisfacción.⁴ Entre los diferentes estados existen enormes diferencias en términos de raza/origen étnico, riqueza, religión, edad y densidad. Aunque el gobierno nacional contribuye únicamente con el 10% de la financiación educativa estatal total, es responsable de establecer cerca del 90% de las normas.⁵

Existen alrededor de 54.000 escuelas elementales, que habitualmente cubren desde el pre- jardín de infancia (4 años) hasta el 5º curso (10 años), y 18.000 escuelas de enseñanza secundaria, que a veces se componen de escuelas de enseñanza intermedia (6º 8º cursos, de los 11 a los 13 años) e institutos (9º 12º cursos, de los 14 a los 18 años). Existen diferentes formas en la ma-

nera en que se dividen los doce años de escolarización dependiendo de los niños que viven en cada vecindario. El pre-jardín de infancia (4 años) y el jardín de infancia (5 años) todavía no son obligatorios. Se espera que los niños asistan a la educación obligatoria gratuita a partir del 1er curso (6 años) hasta el 12º (17-18 años).⁶

Existen alrededor de 49 millones de alumnos que asisten a escuelas públicas y unos 6,1 millones que acuden a escuelas privadas/independientes, donde las familias han de pagar matrículas. Actualmente cerca de 1 millón de niños son escolarizados en sus hogares.⁷ El número de niños entre los 5 y 17 años que hablan un idioma diferente al inglés en sus hogares se ha duplicado ampliamente entre 1979 y 2005: actualmente uno de cada cinco niños en edad escolar habla un idioma diferente al inglés en su hogar.⁸ El 38% de los alumnos de las escuelas públicas pertenecen a minorías o son niños de color. No obstante sólo el 10% de los profesores de las escuelas secundarias, el 14% de los profesores elementales, 16% de los directores y el 4% de los superintendentes pertenecen a algún grupo étnico minoritario. El equipo de trabajo pedagógico está compuesto por 2,8 millones de profesores de escuelas públicas y cerca de 70.000 directores que son los encargados de las escuelas.⁹

En Estados Unidos, en 1900, únicamente cerca del 7% de los estadounidenses tenía un certificado de estudios de bachiller y aproximadamente el 75% vivía en el campo. Actualmente el 3% vive en el campo y cerca del 75% cuenta con un certificado de estudios de bachiller.¹⁰ A principios de siglo, la escuela pública tenía de promedio unos 40 alumnos y el tamaño de un distrito escolar medio equivalía a 120 estudiantes. Hoy en día, una escuela elemental cuenta de media con más de cuatrocientos estudiantes matriculados y un instituto típico tiene una población estudiantil de más de 2.000 alumnos. Entonces, las

Actualmente las escuelas se enfrentan a desafíos sin precedentes para educar a un cuerpo estudiantil cada vez más multicultural y multilingüe, y para tratar con las disparidades sociales y económicas que caracterizan a la sociedad norteamericana. Los profesores de jardín de infancia (5 años) comentan que alrededor del 20% de los niños que llegan a este curso no cuentan con las habilidades emocionales y sociales necesarias para ello

escuelas eran más homogéneas, desde el punto de vista económico, racial y étnico.¹¹

Actualmente las escuelas se enfrentan a desafíos sin precedentes para educar a un cuerpo estudiantil cada vez más multicultural y multilingüe, y para tratar con las disparidades sociales y económicas que caracterizan a la sociedad norteamericana. De las 301.139.947 personas que viven actualmente en Estados Unidos,¹² más de 40 millones cambian de lugar de residencia cada año con cerca de 7 millones de niños en edad escolar. No obstante, aún no disponemos de un sistema de seguimiento y control de los alumnos que se trasladan o cambian a otro estado.¹³

Los profesores de jardín de infancia (5 años) comentan que alrededor del 20% de los niños que llegan a este curso no cuentan con las habilidades sociales y emocionales necesarias para ello. Entre los niños de muy bajos ingresos, hasta el 30% corre el peligro de estar desprovisto de las habilidades necesarias¹⁴. Casi una tercera parte de los estudiantes hoy en día no se gradúan en el instituto al cabo de cuatro años de estudios. En 2003, el 88% de los asiáticos, el 85% de los blancos, el 80% de las personas de raza negra y el 57% de los hispanos obtenían un certificado de estudios de bachiller. Estados Unidos ocupa actualmente el décimo puesto en el

porcentaje de jóvenes que se gradúan en el instituto. Hace 30 años, ocupábamos el primero en esta clasificación¹⁵.

Al terminar el instituto existe la opción de trabajar o de realizar estudios de educación postsecundaria si la persona cuenta con un certificado de bachillerato. Algunos alumnos pueden ir a una institución técnica o vocacional. Existe la opción del instituto de enseñanza superior, que habitualmente dura dos años, también se pueden realizar estudios universitarios generales de cuatro años de duración o ingresar directamente en una universidad. El estudiante de estudios universitarios generales de cuatro años –tanto si asiste a una institución pública como privada– se graduará con una deuda media que asciende a 11.860,58 EUROS (\$18.000).¹⁶

B | Desafíos a los que se enfrentan los jóvenes estadounidenses – el aprendizaje social y emocional como solución.

Cuando éramos niños nuestra experiencia vital transcurría en un entorno que tenía poco que ver con el entorno en el que viven nuestros hijos. Actualmente el mundo incluye muchas fuentes de estrés, que ni siquiera existían cuando nosotros crecimos. Como profesora de escuela elemental durante la década de los años setenta y posteriormente como directora de escuelas de la ciudad de Nueva York, empecé a darme

cuenta de que el desarrollo social y emocional de los jóvenes parecía estar en un franco y serio declive. Me daba cuenta de que los niños dejaban la escuela siendo más agresivos, desobedientes, impulsivos, tristes y solitarios. De hecho el psicólogo Thomas Achenbach, de la Universidad de Vermont, confirmó mis observaciones. Su vanguardista estudio sobre miles de niños estadounidenses, realizado primero a mediados de la década de los años setenta y posteriormente a finales de la de los ochenta, demostraba que estas conclusiones eran correctas. Los niños

tudiantes entre los 12 y los 18 años de edad han declarado haber sido acosados en la escuela durante los últimos 6 meses.¹⁸

La encuesta sobre conducta de riesgo en los jóvenes (YRBS) de 2005 (la última disponible), ha revelado que un gran porcentaje de estudiantes de institutos estadounidenses abusan de sustancias, mantienen una conducta sexual de riesgo, muestran comportamientos violentos y presentan indicios preocupantes respecto a su salud mental. Por ejemplo, el 16,9% de los estudiantes de ins-

Existen desafíos sin precedentes que atentan contra el desarrollo seguro y saludable de los niños que crecen en la norteamérica actual. Las estadísticas nacionales ofrecen pistas acerca de estos retos: entre el 15% y el 22% de los jóvenes experimentan problemas sociales, emocionales y de salud mental que requieren tratamiento; entre el 25% y el 30% de los niños estadounidenses tienen problemas de adaptación escolar; y el 14% de los estudiantes entre los 12 y los 18 años de edad han declarado haber sido acosados en la escuela durante los últimos 6 meses

estadounidenses –desde los más pobres a los más acomodados– mostraban una menor habilidad en más de cuarenta indicadores diseñados para reflejar una amplia variedad de habilidades sociales y emocionales.¹⁷

Existen desafíos sin precedentes que atentan contra el desarrollo seguro y saludable de los niños que crecen en la norteamérica actual. Las estadísticas nacionales ofrecen pistas acerca de estos retos: entre el 15% y el 22% de los jóvenes experimentan problemas sociales, emocionales y de salud mental que requieren tratamiento; entre el 25% y el 30% de los niños estadounidenses tienen problemas de adaptación escolar; y el 14% de los es-

tudios han pensado en el suicidio; más del 40% han abusado del alcohol, cerca del 30% ha conducido coches con alguien que ha bebido en los 30 días anteriores a la realización de la encuesta; y casi el 20% ha llevado un arma durante el último mes.¹⁹

Pero las amenazas al aprendizaje también pueden encontrarse en el hogar. Hoy en día, los jóvenes disponen de un acceso ilimitado a los medios de comunicación a través de internet, de la televisión por cable y de la música; se les bombardea como nunca antes se había hecho con mensajes comerciales que promocionan el consumo desmedido y el glamour como camino hacia la felicidad. En la

Algunos estudios de investigación concluyen que los alumnos de escuelas que utilizan un currículo de aprendizaje social y emocional científicamente avalado, muestran mejoras significativas en sus actitudes hacia la escuela, en su comportamiento y en sus resultados académicos. Casi 30 estudios diferentes demuestran que los programas de aprendizaje social y emocional producen mejoras en los resultados académicos de los estudiantes— en promedio un 14% respecto a los alumnos que no reciben instrucción en capacidades sociales y emocionales. Además, el impacto de estos programas puede tener un efecto duradero en la vida de los jóvenes

actualidad es mucho menos probable que los jóvenes tengan un adulto a su lado durante las horas en las que están fuera de la escuela—entre otras razones, porque la participación de las madres en el mundo laboral ha aumentado del 10% en la década de los años cincuenta a más del 78% en 1999.²⁰ Desde 2004, más de la mitad de los niños estadounidenses crecen en un hogar que carece de la presencia del padre biológico.²¹

Según el informe de Indicadores de Seguridad y Crimen Escolar de 2006, elaborado por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación, el 27% de las escuelas ha denunciado diaria o semanalmente incidentes de acoso. En 2005, más de una cuarta parte de los estudiantes entre los 12 y 18 años de edad han declarado haber sido víctimas de acoso durante los últimos seis meses, el 58% de ellos una o dos veces por semana durante el mismo período de tiempo, el 25% una o dos veces al mes, el 11% una o dos veces por semana y el 8% casi todos los días.²²

Antaño, el paradigma dominante como respuesta a este declive de las capacidades sociales y emocionales de los niños estadouni-

denses se orientaba hacia la identificación de los factores de riesgo que provocaban las conductas antisociales. Existieron casi dos décadas de “guerras de prevención” basadas en la escuela, como por ejemplo la “guerra contra las drogas”. En las últimas dos décadas hemos presenciado un saludable cambio de paradigma. Los investigadores y profesionales están estudiando el concepto de resiliencia —la capacidad innata que todos tenemos para auto-corregirnos y prosperar a pesar de los desafíos de la vida—. Bonnie Bernard, un pionero en el campo de los modelos basados en la fortaleza, nos ha ayudado a estudiar la manera en que pueden desarrollarse las fortalezas y capacidades de los jóvenes para protegerles del peligro potencial que representan dichas circunstancias adversas.²³

A pesar, y tal vez debido a los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes, la evidencia sugiere que un componente crucial en el cumplimiento de los objetivos educativos de los niños desde un punto de vista académico y social es precisamente el aprendizaje social y emocional (Greenberg et al., 2003).²⁴ Algunos estudios de investigación concluyen que los alumnos de escuelas que utilizan un

Si el niño aprende a expresar sus emociones de forma constructiva y a establecer relaciones solícitas y respetuosas en las etapas más tempranas, hasta los ocho años de edad, será más probable que evite ámbitos de riesgo como la depresión, la violencia y otros serios problemas de salud mental a medida que crezca y se desarrolle

currículo de aprendizaje social y emocional científicamente avalado, muestran mejoras significativas en sus actitudes hacia la escuela, en su comportamiento y en sus resultados académicos. Casi 30 estudios diferentes demuestran que los programas de aprendizaje social y emocional producen mejoras en los resultados académicos de los estudiantes, en promedio un 14% respecto a los alumnos que no reciben instrucción en capacidades sociales y emocionales. Además, el impacto de estos programas puede tener un efecto duradero²⁵ en la vida de los jóvenes.

Un importante estudio ha revelado que en la edad adulta, los estudiantes que han recibido una educación social y emocional entre 1° y 6° curso (entre los 5 y los 11 años) arrojaban unos resultados de media un 11% superior, niveles de compromiso escolar significativamente mayores, una vinculación con la escuela a los 18 años de edad y una mayor tasa de éxito escolar. La tasa de fracaso de los estudiantes que recibían educación emocional y social está en torno al 14%, en comparación con el 23% de los estudiantes a los que se les exigía repetir un curso; mostraban un 30% menos de incidencia de problemas de conducta escolar a los 18 años, una tasa un 20% menor respecto a comportamientos delictivos violentos a la misma edad y un 40% menor de abuso del alcohol a los 18 años de edad.²⁶

C | Por qué la educación social y emocional es esencial

Una tendencia de investigación cada vez más arraigada sugiere que ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales adecuadas a edades tempranas incide de forma significativa en la salud y en el bienestar a largo plazo. Numerosos estudios indican que el comportamiento y la conducta social y emocional de los niños se estabiliza en torno a los ocho años de edad, y que podrá desde entonces predecirse su comportamiento y su salud mental posterior.²⁷ En otras palabras, si el niño aprende a expresar sus emociones de forma constructiva y a establecer relaciones solícitas y respetuosas en las etapas más tempranas, será más probable que evite ámbitos de riesgo como la depresión, la violencia y otros serios problemas de salud mental a medida que crezca y se desarrolle.

Los sistemas escolares en Estados Unidos están empezando a reconocer que el aprendizaje social y emocional es determinante por sus beneficios, tanto para los niños como individuos como para la sociedad en su conjunto. Proporcionar a los niños programas de educación social y emocional completos caracterizados por entornos de aprendizaje seguros, solidarios y bien gestionados, así como el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales, permite superar muchas barreras durante el aprendizaje. El apego a la escuela (es decir, el sentido de vinculación y de pertenencia) au-

menta, se reducen las conductas de riesgo y los logros académicos se consolidan.

Muchas escuelas en Estados Unidos han empezado a apreciar el valor de contar con (1) *condiciones escolares* y (2) *capacidades estudiantiles* que apoyen el aprendizaje y la eficacia interpersonal que proporciona el aprendizaje social y emocional. Para muchos educadores, se trata tanto de cambiar y de

consecuencia aprenderán más fácilmente. Esto tiene una importancia enorme de cara al intento en curso por mejorar los resultados de la educación pública en Estados Unidos. De hecho, las capacidades relativas al aprendizaje social y emocional, y los entornos en los que se imparte, probablemente contribuyen a la capacidad de resiliencia de todos los niños, tanto aquellos que no presentan síntomas identificados de riesgo, como aquellos en si-

Diversas habilidades, como reconocer y gestionar las emociones, desarrollar la solidaridad y la empatía por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones desafiantes de forma constructiva, permiten a los niños calmarse cuando sienten ira, tejer amistades, resolver los conflictos de forma respetuosa y tomar decisiones de manera ética y segura

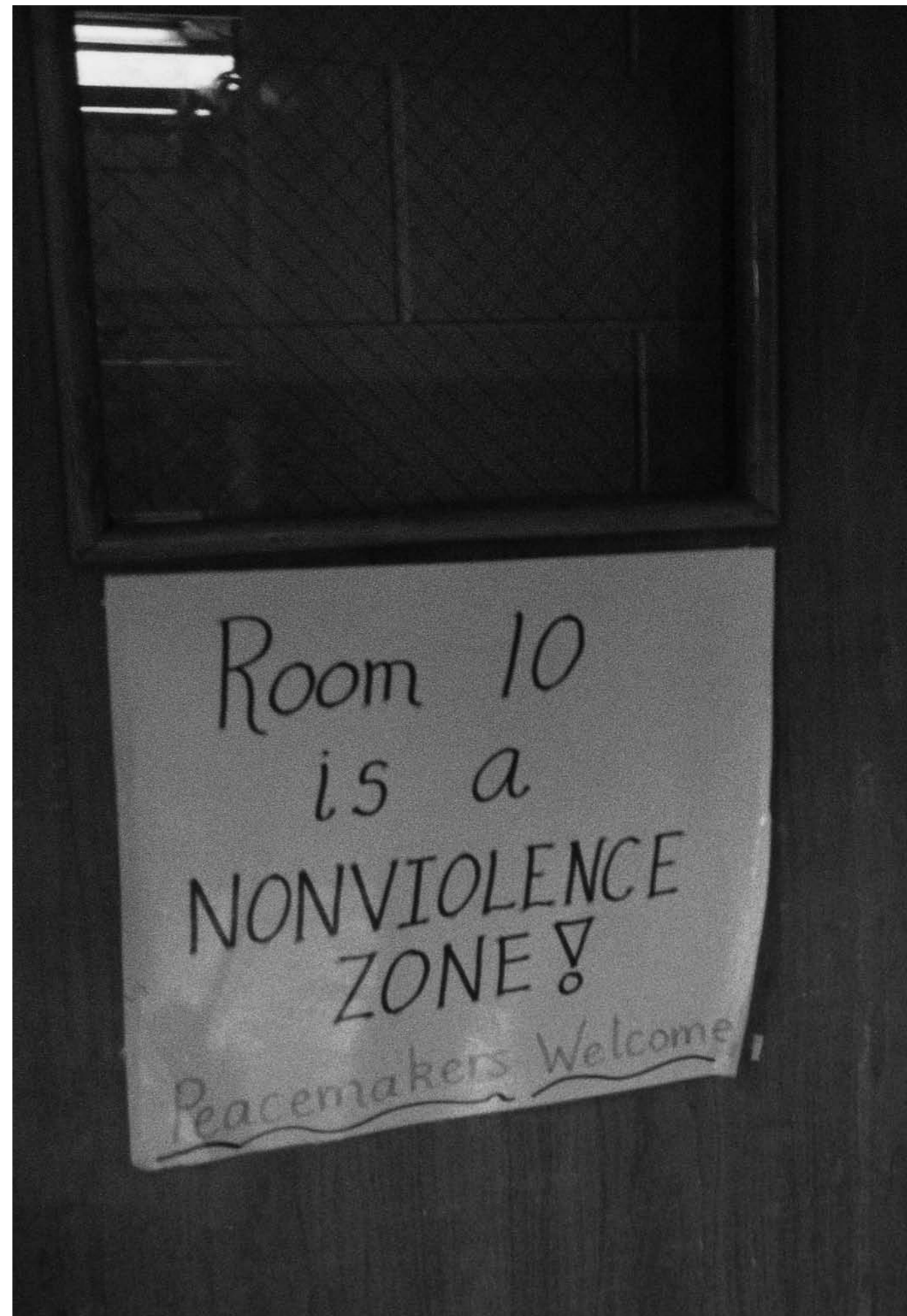
gestionar los entornos o climas escolares en las aulas, en los pasillos, en los patios y en asociaciones escolares; como de desarrollar capacidades y conocimientos en los estudiantes que maximicen su potencial de rendimiento óptimo, sus relaciones humanas y su forma de relacionarse. Se tratan habilidades diversas, que incluyen reconocer y gestionar nuestras emociones, desarrollar la solidaridad y la empatía por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones desafiantes de forma constructiva. Estas habilidades permiten por ejemplo a los niños calmarse cuando sienten ira, tejer amistades, resolver conflictos de forma respetuosa, y tomar decisiones de manera ética y segura.

Los estudiantes que aprenden normas claras de comportamiento y habilidades sociales, tenderán a sentirse más seguros, valorados, dignos de confianza y motivados, mostrarán un mejor comportamiento en la escuela y en

tuación de riesgo que podrían sufrir problemas de comportamiento o disfunciones emocionales y que necesitan por tanto recibir algún tipo de ayuda adicional.

Daniel Goleman ha realizado una importante contribución a nuestra manera de pensar acerca de la necesidad de fijarnos en las vidas sociales y emocionales de los niños. En su innovador libro *Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional)* (publicado en el 1995), Goleman resume los resultados de las investigaciones efectuadas en el campo de la neurociencia y psicología cognitiva que asegura que el CE -cociente emocional- es tan importante como el CI -cociente intelectual- en lo que se refiere al desarrollo saludable de los niños y al éxito que cosecharán en sus vidas. Goleman comenta:

Uno de los secretos más conocidos de la psicología es la relativa incapacidad de las notas, cociente intelectual



o puntuaciones SAT, a pesar de su popularidad, para predecir de manera certera quién tendrá éxito en la vida... Existen numerosas excepciones a la norma que indica que el cociente intelectual predice el éxito, muchas (o incluso más) excepciones que los mismos casos que confirman la regla. En el mejor de los casos, el CI contribuye alrededor del 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, lo cual deja un 80% en manos de otros factores.²⁸

Los educadores y los padres son mucho más conscientes de que cuando la ansiedad crónica, la ira o los sentimientos de frustración invaden los pensamientos de los niños, se reduce la capacidad de la memoria de trabajo para procesar lo que éstos intentan aprender. Esto implica que, el menos en parte, el éxito académico depende de la capacidad de los alumnos para mantener interacciones sociales positivas. Hoy en día las escuelas de Estados Unidos están empezando, de forma sistemática, a ayudar a los niños a fortalecer su cociente emocional, dotándolos de habilidades

Las noticias esperanzadoras son que las escuelas y los padres, cuando trabajan conjuntamente, pueden jugar un papel decisivo de cara al desarrollo saludable de los niños en la gestión y manejo de sus emociones y en sus relaciones con los demás. En Estados Unidos, este trabajo se denomina aprendizaje social y emocional, ya que se trata de capacidades y habilidades que se pueden aprender y perfeccionar tal y como ocurre con los idiomas, las matemáticas o la lectura

Los trabajos de Goleman han ayudado a los educadores, entre los cuales me incluyo, a comprender la importancia de la inteligencia emocional como un requisito básico para el uso eficaz del cociente intelectual personal es decir, de las habilidades cognitivas y del mismo conocimiento. Él relacionó nuestros sentimientos y nuestra manera de pensar de manera más explícita indicando cómo la zona emocional y ejecutiva del cerebro están interconectadas fisiológicamente entre sí y en particular cómo se relacionan dichas áreas con la enseñanza y con el aprendizaje. Los lóbulos prefrontales del cerebro, que controlan los impulsos emocionales, son precisamente aquellos donde reside la memoria de trabajo y donde se lleva a cabo todo el aprendizaje.

concretas para la identificación y gestión de sus emociones, comunicándolas de forma eficaz, y resolviendo conflictos de manera no violenta. Estas capacidades ayudan a los niños a tomar buenas decisiones, a ser más empáticos y a ser optimistas de cara a posibles dificultades que puedan experimentar.

Las noticias esperanzadoras son que las escuelas y los padres, cuando trabajan conjuntamente, pueden jugar un papel decisivo de cara al desarrollo saludable de los niños en la gestión y manejo de sus emociones y en sus relaciones con los demás. En Estados Unidos, este trabajo se denomina *aprendizaje social y emocional*, ya que se trata de habilidades que se pueden aprender y perfeccionar tal y como ocurre con los idiomas, las matemáticas o la

lectura. Además, la enseñanza de las habilidades académicas, y de las sociales y emocionales, no son mutuamente excluyentes. De hecho, existe amplia evidencia que indica que los alumnos obtienen mejores resultados cuando la formación académica se combina con el aprendizaje social y emocional.²⁹ Cuando las capacidades y habilidades sociales y emocionales se enseñan y se perfeccionan, pueden ayudar a los niños a tener éxito no sólo en la escuela, sino en todos los ámbitos de la vida.

En Estados Unidos, el movimiento SEL está relacionado con otros desarrollos nacionales orientados a la juventud y con iniciativas de prevención, tales como la educación del carácter y los programas de fomento de la salud escolar. Resulta único porque trata de forma sistemática las numerosas variables sociales y emocionales que suponen un factor de riesgo para la juventud; el fracaso escolar, la falta de vinculación con un adulto o la incapacidad de manejar las propias emociones. Muchos de los esfuerzos relacionados con el aprendizaje social y emocional en las escuelas fueron desarrollados para combatir conductas de riesgo como el consumo de drogas y de alcohol, el abandono escolar, los embarazos adolescentes no deseados y otros peligros propios de la adolescencia. Se vinculaban con el desarrollo social y emocional de los niños, orientándose hacia un problema particular, como por ejemplo la prevención del consumo de sustancias peligrosas. No obstante, el aprendizaje social y emocional proporciona a los educadores un lenguaje y un marco común para la organización de sus actividades. El aprendizaje social y emocional es un modelo incluyente, que cubre el espectro completo de competencias sociales y emocionales y que ayuda a los niños a ser alumnos resilientes y exitosos. De hecho, cuando la Fundación W. T. Grant encargó un estudio de estos programas para saber qué elementos determinan su éxito, (frente a programas que fracasaban), la enseñanza de las compe-

tencias sociales y emocionales despuntó como uno de los elementos más importantes.

D | La fundación del Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)³⁰

CASEL, que en español quiere decir Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, ha estado a la vanguardia en el fomento de la agenda para el aprendizaje social y emocional en la educación en Estados Unidos. Por ello, se describirán sus actividades y aportaciones con cierto detalle en esta sección. Iniciado en Estados Unidos, CASEL ha proporcionado herramientas a nivel nacional e internacional para educadores, investigadores y políticos de cara al progreso de la ciencia y de la aplicación práctica del aprendizaje social y emocional desde 1994.

Su visión y misión guían todas sus actividades:

VISIÓN: *Nos imaginamos un mundo en el que las familias, las escuelas y las comunidades trabajen de forma conjunta para promover el éxito de los niños en las escuelas y en la vida en general y para apoyar un desarrollo saludable de todos ellos. Bajo este punto de vista, los niños y los adultos están comprometidos, son alumnos permanentemente conscientes, responsables y en relación con los demás, asumiendo por tanto las responsabilidades de sus propias decisiones. Los niños y los adultos alcanzan su pleno potencial y participan activamente en la construcción de una sociedad democrática.*

MISIÓN: *Establecer el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la educación.*

CASEL investiga la mejor forma de ahondar en el aprendizaje social y emocional de

los niños y proporciona formación a los directivos y docentes del ámbito educativo sobre cómo pueden convertir el modelo de aprendizaje social y emocional en la base del éxito académico, difundiendo las conclusiones más importantes de las investigaciones sobre las prácticas y de los programas más eficaces entre los educadores, investigadores y políticos. Al trabajar en cooperación con otras organizaciones, CASEL promueve el principio de que las comunidades de aprendizaje seguras y sólidas forman parte esencial de cualquier reforma escolar eficaz.

CASEL está basado en la visión de sus cofundadores, la educadora y filántropa Eileen Rockefeller Growald y el que fuera periodista científico del *New York Times*, Daniel Goleman, más conocido por sus numerosos libros sobre inteligencia emocional. En 1994, Growald, Goleman y otros colaboradores se reunieron con investigadores y educadores líderes para discutir qué paradigmas de cambio que incorporaran una investigación científica rigurosa, podrían aplicarse en las escuelas. A raíz de estas reuniones surgió el término “aprendizaje social y emocional” y se fundó una organización –CASEL– para presentar y difundir información fiable acerca de estrategias del aprendizaje social y emocional, basadas en la investigación científica, para traducir así este conocimiento científico en modelos educativos de alta calidad para todos los estudiantes.

Durante esta primera década, CASEL definió los fundamentos del campo del aprendizaje social y emocional en un texto titulado *Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators (El Aprendizaje Social y Emocional: Directrices para los Educadores)*, publicado en 1996 por la Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), que fue remitido a más de 100.000 líderes del ámbito educativo. CASEL estableció las bases de la investigación del aprendizaje social y emocional y publicó estudios sobre sus ca-

racterísticas esenciales y sus beneficios documentados para los niños y jóvenes, basados en resultados científicos. El Departamento de Educación de Estados Unidos dotó a CASEL de los medios para reunir y crear una guía de los programas SEL existentes. Se vendieron 15.000 copias del documento resultante, *Safe and Sound (2003) (Seguro y Coherente)*, que además se ha descargado de la página web de CASEL unas 150.000 veces.

Las investigaciones de CASEL establecen y definen el vínculo entre estos programas y un mayor apego a la escuela, menos conductas de riesgo y más activos estudiantiles, lo cual conduce a la obtención de mejores resultados académicos y facilita el éxito en la escuela y en la vida en general. El texto de CASEL que resume gran parte de este trabajo es *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? (Construir el Éxito Académico en base al Aprendizaje Social y Emocional: ¿qué dice la investigación científica?)* publicado en 2004 por el *Teachers College Press*. Más recientemente, en cooperación con escuelas urbanas, suburbanas y rurales en diferentes partes del país, CASEL ha desarrollado estrategias para la utilización del aprendizaje social y emocional como referente de organización que coordine todas las actividades académicas, de prevención, de fomento de la salud y de actividades para el desarrollo juvenil en las escuelas. El conocimiento y los productos desarrollados a partir de este trabajo combinan las últimas investigaciones sobre el cambio de sistemas, desarrollo de capacidades de liderazgo e implementación de programas en el documento de CASEL de 400 páginas, *Sustainable Schoolwide SEL: Implementation Guide and Toolkit (SEL Escolar Sostenible: Guía de Implementación y Banco de Herramientas)* (2006), del cual se vendieron 2.000 copias en la primera edición y que constituye la base del programa de formación nacional de CASEL.

CASEL además presta asesoramiento a distritos, estados federales y países en todo el mundo, proporcionando asistencia técnica y formación en modelos políticos de apoyo al aprendizaje social y emocional y formas de extender la práctica del mismo a gran escala.

Durante los últimos dos años, CASEL ha llevado a cabo 23 cursos- que no cubren la demanda existente- de dos días de duración en escuelas y distritos, que han reunido a 300 grupos docentes (lo que representa a cientos de miles de estudiantes) de todo Estados Unidos, Australia, España y Canadá. En 2007, teniendo en cuenta la investigación conocida para la aplicación de SEL y el papel de CASEL en este campo, UNICEF inició una cooperación con CASEL para liderar un programa de evaluación de su modelo de Child Friendly Schools (escuelas acogedoras para niños), para garantizar una mejor atención al desarrollo social y emocional de los estudiantes.

CASEL tiene una amplia repercusión en las prácticas, políticas y desarrollo profesional en las escuelas en todo el mundo. Su página Web (www.casel.org), donde se publican documentos e informes propios y otros proyectos, atraen visitantes de todo el mundo. Además, desde CASEL se comparten los informes periódicos con más de 10.000 suscriptores de la revista electrónica de CASEL, *CASEL Connections*. CASEL es una institución única en el mundo educativo actual; se trata de una organización dedicada a mejorar la educación –vinculando la teoría, la investigación y la práctica– y a alcanzar objetivos de mejora escolar y éxito estudiantil a través de un diálogo y colaboración permanente con los educadores.

III. Estudio de casos de implementación del modelo SEL en un estado, un distrito escolar y una escuela individual

A | La implementación de SEL en el estado de Illinois³¹

El estado de Illinois en Estados Unidos, que cuenta con una población de 12.831.970 de personas³² está actualmente haciendo historia. Ha adoptado una posición de liderazgo en la definición del aprendizaje social y emocional y de sus elementos claves de cara a la implementación de modelos de aprendizaje social y emocional (SEL) en sus 4.533 escuelas³³ y en la definición de estándares o metas para todo el estado, en beneficio de los 2.097.503 niños escolarizados a los que presta servicio. En diciembre de 2004, el Illinois State Board of Education fue el primer estado de Estados Unidos en publicar Estándares para el Aprendizaje Social y Emocional. Los diez estándares, con metas concretas para diferentes niveles de edad, proponen un conjunto de desafíos- y oportunidades- a los educadores de Illinois. Los objetivos SEL para Illinois y los estándares consideran que el contenido y los resultados son determinantes para el éxito en la escuela y en la vida de todos los estudiantes. El estado de Illinois se enfrenta ahora de forma pionera a las grandes preguntas inherentes a la implementación del modelo educativo SEL:

- ¿Cómo implementamos los estándares SEL de Illinois de forma sobresaliente?
- ¿Cómo podemos mantener este proceso?
- ¿Cómo sabemos si estamos siendo eficaces en alcanzar nuestros objetivos para los estudiantes?

Al formularse estas preguntas para sí mismo, como estado y al trabajar para responderlas, Illinois se está convirtiendo en un

El 70-80% de los niños no reciben servicios sanitarios mentales adecuados; el 25-30% de los niños estadounidenses experimentan problemas de adaptación escolar; el 14% de los estudiantes entre 12 y 18 años de edad dicen que han sido acosados en la escuela en los seis meses anteriores a la entrevista; y al menos 1 niño de cada 10 sufre un trastorno mental que afecta severamente su funcionamiento diario en casa, en la escuela o en la comunidad

ejemplo de lo que puede ocurrir en otros estados de la nación y en otros países del mundo.

Su aventura SEL comenzó en el 2003, cuando el Illinois Children's Mental Health Task Force, que incorpora a más de 100 agencias y organizaciones estatales, publicó un informe que documentaba que los servicios de salud mental para niños no son capaces de cubrir las necesidades de los niños que viven en el estado de Illinois. El informe indicaba lo siguiente:³⁴

- El 70-80% de los niños no recibe servicios sanitarios mentales adecuados.
- El 25-30% de los niños estadounidenses experimenta problemas de adaptación escolar.
- Se estima que el 32% de los niños (incluyendo los más pequeños) en 10 centros de cuidado infantil de Chicago tienen problemas de comportamiento.
- El 14% de los estudiantes entre 12 y 18 años de edad dice que han sido acosados en la escuela en los seis meses anteriores a la entrevista.
- Al menos 1 niño de cada 10 sufre un trastorno mental que afecta severamente su funcionamiento diario en casa, en la escuela o en la comunidad.

El informe indicaba además que los servicios estaban fragmentados y que el estado no contaba con ningún plan a corto o largo plazo para manejar y gestionar estos temas. Se imponía una reforma del sistema de salud mental existente para garantizar que todo el rango de necesidades sociales y emocionales de los niños fuesen atendidas desde la óptica completa de prevención/fomento, identificación/intervención y tratamiento (Illinois Children's Mental Health Task Force, 2003). De acuerdo a las indicaciones del informe, el estado de Illinois aprobó la Ley sobre Salud Mental Infantil para proporcionar el fomento y prevención de forma global y coordinada de la salud mental, una intervención oportuna y la posibilidad de contar con servicios de tratamiento para los niños desde su nacimiento hasta los 18 años de edad. La ley establece lo siguiente:³⁵

Cada distrito escolar de Illinois desarrollará políticas para incorporar el desarrollo social y emocional en el programa educacional del distrito. Estas políticas darán respuesta a la enseñanza y a la evaluación de las habilidades sociales y emocionales y pondrá en marcha protocolos para atender a los niños con problemas sociales, emocionales o mentales, o una combinación de dichos problemas, que afecten a su capacidad de aprendizaje. Cada distrito deberá remitir sus

planes en este sentido al Consejo de Educación del Estado de Illinois antes del 31 de agosto de 2004.

Sección 15 (b) de la Ley de Salud Mental Infantil de Illinois del 2003 (PA 93-0495).

La intención de la Sección 15 (b) es garantizar que los distritos escolares y las escuelas incorporen el desarrollo social y emocional de todos los niños como un elemento integral de la misión de las escuelas y que lo consideren un elemento crítico en el desarrollo integral del niño, algo necesario para la preparación académica y el éxito escolar. Esto ha de tener en cuenta el desarrollo y el fortalecimiento, basado en datos científicos, de políticas preventivas, intervención oportuna y políticas de tratamiento, programas y servicios para todos los niños, tanto en educación normal como especial.

Para tratar el problema del fomento y de la prevención de la salud mental, la Sección 15° de la Ley exigía al Consejo Educativo Estatal de Illinois (ISBE) que desarrollará e implementará un plan para la incorporación de estándares de desarrollo social y emocional como parte de los Illinois Learning Standards (normas o estándares de aprendizaje) en vigor en Illinois (hasta entonces consistían en Artes del Idioma Inglés, Matemáticas, Ciencia, Ciencias Sociales, Desarrollo Físico y Salud, Bellas Artes e Idiomas). El objetivo de esta directiva era "mejorar y evaluar la capacidad de los niños en la escuela para alcanzar el éxito académico." En vista de todo esto y con la ayuda técnica del CASEL, se elaboraron estándares sobre el desarrollo emocional. Un amplio grupo representativo de educadores y padres con experiencia en instrucción, diseño curricular y desarrollo y aprendizaje de los niños, contribuyeron a estos estándares, que entraron en vigor en el mes de diciembre de 2004.

Los estándares describen las competencias que son parte de los objetivos para los alumnos en los cursos K-12 (de 5 a 17 años) en el área del aprendizaje social y emocional. Se basan en los siguientes componentes SEL, destacados por CASEL: reconocer y manejar emociones; cuidar de los demás; desarrollar relaciones positivas y manejar conflictos; tomar buenas decisiones y comportarse de forma ética y responsable.

A continuación se presenta un resumen de Estándares SEL para Illinois.³⁶

Objetivo 1: Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autogestión para alcanzar el éxito en la escuela y en la vida

- A | Identificar y gestionar las propias emociones y conductas de cada uno.
- B | Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- C | Demostrar las capacidades relacionadas con el alcance de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la capacidad cognitiva social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas

- A | Reconocer los sentimientos y las perspectivas de otros.
- B | Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales.
- C | Utilizar las habilidades sociales y comunicativas para interactuar de forma eficaz con otros.
- D | Demostrar capacidad para prevenir, gestionar y resolver conflictos interpersonales de manera constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades en la toma de decisiones y conductas responsables en contextos personales, escolares y comunitarios

A | Considerar factores éticos, de seguridad y sociales en la toma de decisiones.

B | Aplicar habilidades de toma de decisiones para manejar situaciones académicas y sociales diarias.

C | Contribuir al bienestar de la propia escuela y de la comunidad.

CASEL ha prestado ayuda a los distritos escolares de todo el estado de Illinois a medida que éstos han empezado a enfrentarse a la necesidad de implementar los estándares en cada una de sus escuelas. Dado que CASEL ha revisado 80 programas SEL que cumplieran con los criterios, e identificó 22 que son particularmente sólidos y eficaces, los distritos escolares ya contaban con un “informe de consumo” que podían utilizar. Las instituciones, por tanto, podían utilizar la guía CASEL “*Safe and Sound*” y encontrar descripciones y evaluaciones acerca de estos programas respecto a la evidencia científica de su impacto positivo en la conducta de los alumnos, su diseño instrumental y operativo y otras características que han hecho del aprendizaje social y emocional la base de un aprendizaje eficaz.

A través de la oficina del Gobernador de Illinois, se otorgó financiación a CASEL para que prestara apoyo en la implementación de programas de prevención de tipo SEL a las escuelas asociadas en todo el estado. En la actualidad, CASEL proporciona formación y asistencia técnica acerca de los modelos de aprendizaje de social y emocional al Consejo Educativo del Estado de Illinois, a diversas oficinas regionales de educación y a 86 escuelas estatales en el marco de sus esfuerzos

para implementar este modelo a gran escala en todo el estado. Estas 86 escuelas representan la diversidad propia del estado: las escuelas urbanas tienen grandes poblaciones de alumnos de origen afro-americano o latino, las suburbanas albergan diferentes comunidades de diversidad racial y económica y también cuentan con varias escuelas rurales. Todas ellas están comprometidas con el desarrollo de una práctica sólida, basada en evidencias científicas, del aprendizaje social y emocional en toda la escuela, y hacen las veces de “modelos” para la adopción de los programas SEL a nivel estatal.

Las escuelas que colaboran con CASEL en el marco de esta iniciativa reciben asesoramiento directo, desarrollo profesional, recolección de datos y ayuda para analizarlos, a fin de que sean capaces incluso de desarrollar sus propios modelos de aplicación y programación para el desarrollo eficaz del aprendizaje social y emocional de sus alumnos. Este esfuerzo cooperativo no sólo ha beneficiado a los alumnos de estas escuelas, sino que también ha permitido construir una base para la práctica del modelo SEL en todo Illinois. A raíz de la experiencia de Illinois, CASEL colabora actualmente de forma activa con otros estados y países en la implementación de programas SEL a gran escala.

La legislación pionera que rige los estándares SEL en Illinois ha ayudado enormemente a clarificar, de cara a las escuelas y a los profesores, lo que deberían ser sus objetivos de cara a promocionar el desarrollo social y emocional de los niños. La adopción de objetivos y estándares SEL marcó el compromiso del estado de Illinois con el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la vida escolar en todas las etapas educativas, proporcionando una sólida base para el éxito de los niños en la escuela y en la vida en general. La implementación de estos estándares a gran escala requerirá valentía y liderazgo en las escuelas y en las comunidades. Con la



ayuda del CASEL, el estado está adoptando un papel activo para proporcionar información acerca de las prácticas SEL más novedosas y científicamente evaluadas, orientación eficaz y apoyo para los administradores, profesores y personal de apoyo, en la medida en que definen la implantación de la programación académica local para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos. Independientemente del programa que se elija, la implementación exitosa del aprendizaje social y emocional requiere factores comunes y básicos que los distritos escolares de Illinois conocen cada día mejor. Son los siguientes:

- **Fuerte liderazgo:** El apoyo activo y público del director de la escuela y de otros líderes educativos tiene un impacto significativo sobre la calidad de implementación del programa.
- **Integración de conceptos centrales SEL en todas las actividades escolares:** Incorporar una perspectiva SEL en todas las actividades relacionadas con la escuela ayuda a que los estudiantes vean la relevancia de las lecciones SEL reflejadas en muchos aspectos de sus vidas.
- **Desarrollo profesional:** Para ser verdaderamente eficaz, el desarrollo profesional debe ser constante, cooperativo y reflexivo, y debe estar basado en el conocimiento acerca del aprendizaje adulto.
- **Valoración y evaluación:** La permanente evaluación permite a las escuelas mejorar las prácticas instruccionales SEL y determinar si en la práctica están impactando positivamente en las vidas de los niños.
- **Infraestructura:** Los programas SEL de alta calidad cuentan con el apoyo permanente del marketing social, de

los recursos y apoyos de colaboradores, de una sólida base financiera y de la red completa de escuelas-familia y comunidad.

Pero la implementación de los estándares SEL de Illinois no ocurrirá de la noche a la mañana. Se trata de un proceso complejo, un camino que a veces puede parecer complicado incluso cuando la perspectiva final está clara. La mayoría de las escuelas tarda entre tres y cinco años en elegir e implementar un programa para desarrollar las competencias sociales y emocionales, integrar el modelo en la programación académica y construir nexos de apoyo entre la escuela, las familias y la comunidad. El establecimiento de políticas y estándares sociales y emocionales hace de Illinois un estado nacional líder en el establecimiento de las bases necesarias para guiar y apoyar a los educadores a medida que aumenta el crecimiento social, emocional, y académico de los alumnos. El éxito de las políticas y estándares, no obstante, se basa en la existencia de educadores que tienen entre manos la desafiante tarea de integrar una programación de desarrollo positiva para los jóvenes que satisfaga sus necesidades sociales y emocionales en el marco de los ambiciosos entornos académicos existentes. Se trata de un momento crucial para los líderes educativos en todo el estado de Illinois. Su éxito será el punto de partida para muchos otros lugares tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo.

B. La implementación del aprendizaje social y emocional en el distrito escolar de Anchorage en Alaska³⁷

Escuela de enseñanza primaria Russian Jack, Anchorage, Alaska, mayo de 1993 (del diario de Linda Lantieri)³⁸

Primavera en Anchorage, Alaska. Es mi primera visita a la escuela de enseñanza primaria Russian Jack, pero es la octava vez que viajo al distrito

La mayoría de las escuelas tarda entre tres y cinco años en elegir e implementar un programa para desarrollar las competencias sociales y emocionales, integrar el modelo en la programación académica y construir nexos de apoyo entre la escuela, las familias y la comunidad

escolar de Anchorage (ASD) desde 1988, cuando empecé a asesorar en este distrito escolar para prestar atención a los corazones y a las mentes de los niños. La escuela Russian Jack ha formado parte del Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP) durante cuatro años. El sol brilla y es cálido; las flores están floreciendo en contraste con los no tan distantes picos de las montañas que asoman sobre la ciudad con un esplendor invernal.

Al entrar en la Russian Jack, me fijo en un letrero colgado en la puerta de entrada. Dice, "Nuestra misión en Russian Jack, una escuela de diversidad cultural, es garantizar que cada alumno participe activamente en su propio aprendizaje, al tiempo que desarrolle un sentido de sí mismo y se convierta en un ciudadano productivo que contribuya a la sociedad de manera significativa."

Ya me puedo hacer una idea sobre esta escuela. Continúo por el pasillo, absorbo por este nuevo entorno. A la derecha veo un gran expositor de cristal. Dentro hay un conjunto de proyectos de arte, brillantes y coloridas máscaras y algunos tambores. Un letrero colocado encima indica, "Estas máscaras y tambores son representativos de la cultura del pueblo Inuit de Alaska. Fueron confeccionados por nuestros jóvenes embajadores, estu-

diantes dedicados a promover una comprensión más profunda de la rica diversidad cultural de los niños de la escuela primaria Russian Jack."

Donna, la directora de la escuela desde hace seis años, me da la bienvenida. Ya me había reunido con Donna en una ocasión anterior, en una formación avanzada del programa RCCP para administradores. Donna se ofrece a dedicarme un tiempo de su ocupada agenda y acompañarme a dar una vuelta por la escuela. Me habla acerca de su institución y de cómo han implementado el programa RCCP. Subiendo las escaleras hacia la segunda planta, veo una enorme pancarta con las letras P-E-A-C-E - letras grandes multicolores cosidas sobre un fondo de color pastel. Es magnífico. La gente joven debe leer esto varias veces al día, a medida que van y vienen de la biblioteca y de las aulas de clase; los adultos también lo leen.

Los profesores y niños nos saludan mientras visitamos las aulas y los observamos trabajar. Trabajan en grupos, charlando y compartiendo ideas. Las paredes de las aulas muestran señas inequívocas de que el RCCP funciona en esta escuela. Líneas representan "cuadros de solución" (ofrecen ejemplos de lo contrario de confrontación negativa); palabras como "I-Messages" (mensajes-yo) y

“Active Listening” (Escucha Activa) se perfilan como herramientas que pueden ser utilizadas para la comunicación en las aulas. El ambiente es sereno, no siento el frenesí que existe a veces en las escuelas.

Comienza el recreo. Donna recibe una llamada para acudir a su despacho. Me dirijo al patio. Es un día cálido y claro. El sol se ve en el horizonte y brilla casi todo el día en esta época del año. Los niños juegan despreocupados. Los mediadores están presentes en el comedor y fuera. Varias veces algún conflicto está a punto de estallar, pero los mediadores intervienen inmediatamente. Me cuentan que la sala de mediación de la biblioteca está disponible cuando fuera hace demasiado frío para realizar las mediaciones.

A lo largo del día, los niños y los profesores comparten sus experiencias conmigo. Me hablan de la Russian Jack abiertamente, están orgullosos. Me hablan acerca de los beneficios que perciben desde que el RCCP se lleva a cabo en su escuela. Apoyan a sus mediadores, y éstos a su vez sienten que están ayudando a crear una cultura de no violencia en su escuela. Los jóvenes hablan con orgullo de sus profesores, de la directora y del programa de mediación. Se sienten seguros en esta escuela. “Es una buena escuela,” comenta Nikita. “No como mi otra escuela donde los niños solían pelearse todo el tiempo.”

Estas imágenes de Anchorage ofrecen pistas de lo que puede ocurrir cuando el tipo de enfoque o visión educativa que hemos estado comentando se pone en práctica. Poco sabía entonces comparado con lo que sé ahora, que el distrito escolar de Anchorage

(ASD) iba a liderar el camino para los demás distritos escolares de Estados Unidos, en el compromiso de cara a implementar estándares y referencias de aprendizaje social y emocional en los programas académicos de los distritos escolares. ¿Cómo pudo el ASD alcanzar este liderazgo? ¿Qué podemos aprender de ellos que pueda transmitirse a otros sistemas escolares de Estados Unidos y del mundo, para que a su vez conviertan el aprendizaje social y emocional en una parte central de la misión y de la visión de un distrito escolar completo?

El recorrido hacia el aprendizaje social y emocional de Anchorage empezó en diciembre de 1987, cuando se le pidió a Tom Roderick, Director Ejecutivo de la ONG Morningside Center, que escribiese un artículo sobre los niños y la violencia para la edición contemporánea de *Educational Leadership (Liderazgo Educativo)*, una conocida y respetada publicación educativa en Estados Unidos. Tom escribió un excelente artículo que delineaba la historia de la resolución de conflictos en las escuelas y destacaba nuestro trabajo en Nueva York con el programa SEL que hemos fundado conjuntamente –el Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP)–. Tituló su artículo “Johnny Can Learn to Negotiate” (Johnny puede aprender a negociar). Como el *Educational Leadership* es una publicación a la cual están suscritos casi todos los directores escolares estadounidenses, nos convertimos en noticia a nivel nacional y comenzamos a recibir muchos comentarios y preguntas. Una de ellas provenía del Distrito Escolar Anchorage, en Alaska, indicando que ellos querían patrocinar un curso en “educación pacífica”... ¿en el plazo de tres semanas! Mi primer pensamiento fue “¿Están bromeando? ¿Cómo podría un programa desarrollado para la ciudad de Nueva York resultar útil en el marco educativo de Anchorage, Alaska?” Sin embargo, también tenía el presentimiento de que lo que estábamos haciendo en Nueva York podía ex-

tenderse a otras regiones del país y que necesitábamos compartir humildemente lo que habíamos aprendido. Al final del día les devolví la llamada y acepté el reto.

Al sobrevolar el aeropuerto de Anchorage, con la tierra cubierta de blanco y las imponentes montañas en la distancia, me pregunté si ésta era una idea alocada –un gran error– o si nuestra forma específica en Nueva York de enseñar a los jóvenes a manejar sus emociones y a resolver conflictos de manera no violenta tendría una cierta universalidad independiente de la distancia y de las diferencias que separaban ambos lugares.

En retrospectiva, comprendo ahora la importancia que tuvo conocer un lugar como Anchorage. Si no hubiese visitado el Distrito Escolar de Anchorage y no hubiese visto su programación SEL, sospecho que habría tardado mucho en darme cuenta de que este tipo de trabajo sí podía implementarse en cualquier entorno escolar interesado en afrontar estos problemas –urbano, suburbano o rural–. Actualmente, el ASD es el 88º mayor distrito escolar de la nación y cuenta con alrededor de 50.000 alumnos –es decir, cerca del 40% de los niños escolarizados en toda Alaska–. Más del 30% de los estudiantes de ASD viven en condiciones de pobreza. Cada vez más diverso, ASD tiene ahora una población minoritaria del 50% y en sus escuelas se hablan hasta 84 idiomas diferentes. El ASD cuenta con la mayor población de nativos de Alaska de todo el estado. Aunque están orgullosos de su diversidad étnica, también conocen de primera mano las penurias que causa una gran brecha de logros y una enorme tasa de abandono escolar.

Anchorage se convirtió en el único distrito escolar del país, aparte de la ciudad de Nueva York, donde tuve oportunidad de convertirme en parte de su equipo durante muchos años. Me siento privilegiada de poder estar junto a

ellos, en la vanguardia de sus esfuerzos educativos, que tanto impacto tienen en el campo del aprendizaje social y emocional. En el verano de 2007 realicé mi viaje número 28 al ASD en las últimas dos décadas. Ha sido un verdadero placer el trabajar con este sorprendente grupo de personas que están cambiando la visión de la educación en todo el país. Ésta es su historia.

El exitoso viaje SEL del distrito escolar de Anchorage

En un momento en el que en Estados Unidos la legislación del “No Child Left Behind” (NCLB) está obligando a las escuelas a centrar los esfuerzos en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, en lugar de hacerles partícipes de un mundo en el que puedan tener éxito, el distrito escolar de Anchorage ha sido capaz de impulsar un entorno de aprendizaje integral en el cual el aprendizaje social y emocional es un elemento central de su misión. ¿Cómo hicieron para que las familias, la comunidad y el consejo escolar no tacharan este tipo de currículo de blando y poco resolutivo, y que les ayudaran a comprender que el aprendizaje social y emocional puede formar parte de una educación rigurosa y orientada a los logros? Tenemos mucho que aprender de su ejemplo.

En agosto de 2006, el Consejo Escolar de Anchorage, en Alaska se convirtió en el primer distrito escolar de Estados Unidos en aprobar unánimemente la implementación de estándares y referencias SEL para su incorporación en el programa del distrito académico. ¿Cómo ha podido ser capaz este distrito escolar urbano, con un equipo docente de 3.500 personas, de realizar este significativo compromiso que implica una visión holística de la educación para los 50.000 estudiantes a los que presta servicio? Su historia se relaciona con el liderazgo valiente de su dinámica superintendente, Carol Comeau, y también con la mentalidad positiva de las personas con funciones ejecutivas en el dis-

En un momento en el que en Estados Unidos la legislación del “No Child Left Behind” (NCLB) está obligando a las escuelas a centrar los esfuerzos en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, en lugar de hacerles partícipes de un mundo en el que puedan tener éxito, el distrito escolar de Anchorage ha sido capaz de impulsar un entorno de aprendizaje integral en el cual el aprendizaje social y emocional es un elemento central de su misión

trito, que implementaron un proceso democrático de toma de decisiones a largo plazo, decididos a sentar las bases para lograr el apoyo y la comprensión de los docentes y de la comunidad en pro de estos esfuerzos.

El ASD ha tenido una visión amplia de las capacidades y habilidades que necesita un graduado de cara al mundo del siglo XXI. Durante el período comprendido entre 1988 y 1998 se comprometieron con la implementación de algunos programas SEL basados en investigaciones científicas, incluyendo el RCCP, en muchas de sus escuelas, mucho antes de que la mayoría de los sistemas escolares pensaran siquiera en términos de prevención. Durante el mismo período, el distrito introdujo el trabajo del Instituto de Investigación de Minnesota, que identificó 40 “activos de desarrollo” que necesitan los jóvenes para tener éxito. Mientras más activos de este tipo tuvieran los jóvenes en su vida (según el Instituto de Investigación), mayores serían las posibilidades de un desarrollo saludable, solícito y productivo.

Los miembros del consejo escolar y los superintendentes estatales comenzaron a recibir formación en el Marco de Activos de Desarrollo. Michael Kerosky, Supervisor del Programa de Escuelas Seguras y Sin Drogas de Anchorage, recuerda la importancia de todo este proceso: “Ha significado un cam-

bio radical para nosotros. En lugar de centrarnos en detener la conducta de riesgo negativa, nos centramos en desarrollar las fortalezas de los jóvenes. La exposición a este tipo de formación ha convencido a los estamentos directivos de que este modelo tiene sentido. También intuíamos, a raíz de nuestro trabajo con los jóvenes, que este modelo podía funcionar.”

El ASD invitó e interesó a profesores, personal de apoyo, directores escolares y a la comunidad en el sentido más amplio, a reuniones de cara a la identificación de aquellos activos de desarrollo externos que la familia, la escuela y la comunidad ya estaban proporcionando a sus jóvenes; y también a la identificación de qué activos internos se estaban fomentando a través de la implementación de los programas SEL. El Marco de Activos de Desarrollo se convirtió en el idioma común en el ASD. Cada nuevo profesor recibió este tipo de formación, y también los conductores de autobuses, guardias de seguridad y personal administrativo de la escuela. La comunidad completa participaba para reflejar la situación social, emocional y ética de los niños a los que prestaban servicio. Como indica Michael Kerosky, “la adopción de referencias SEL se basaba en el trabajo de resiliencia realizado anteriormente. Esto creó un terreno fértil para este trabajo, para que no fuese considerado como ‘inge-

nería social’, como había ocurrido tantas veces durante la década pasada.”

En 2004, otro hecho importante se produjo en el proyecto SEL de Anchorage. Su superintendente, Carol Comeau, en un esfuerzo por introducir conscientemente el marco de Activos de Desarrollo en todo el distrito, formó a un equipo de personas para que diseñaran un plan de acción. El equipo diseñó el Plan de Aprendizaje Social y Emocional, con un período de 6 años de implementación. El plan tenía como premisa principal el objetivo de que el modelo SEL se convirtiera en una parte integral del marco curricular de todo el distrito. Para garantizar que el plan progresara, el distrito escolar se comprometió con la creación de un nuevo cargo, el de *Coordinador Curricular para el Aprendizaje Social y Emocional*. Vickie Blakeney, una veterana profesora de instituto que había incorporado el modelo SEL en el currículo del curso de lengua y literatura de su institución, fue elegida para el cargo. En 2007, y en vista de los apoyos obtenidos, el consejo escolar decidió hacerse cargo del sueldo del Coordinador del Currículo SEL, anteriormente financiado a través del fondo general.

Bajo la dirección de Vickie, se creó un comité de dirección del distrito para ayudar a fomentar la iniciativa SEL. El currículo académico del ASD estaba, y sigue estando, basado principalmente en estándares, lo que significa que para cada tema impartido existen competencias específicas que los estudiantes deben perfeccionar progresivamente. Éstas son conocidas como *benchmarks*, o “referencias” –metas fácilmente medibles y reconocibles en los estudiantes-. Por tanto, la primera tarea del Comité de Dirección SEL consistió en redactar estándares y referencias y en presentarlas ante el consejo escolar. El objetivo de esta estrategia consistía en garantizar que la enseñanza de las capacidades sociales y emocionales se considerase tan importante como lo es cualquier otra área del

currículo que los estudiantes del Distrito de Anchorage deben aprender.

En esta etapa de su planificación, el Comité de Dirección ASD se dirigió al *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). En ese momento, CASEL tenía experiencia y estaba comprometido en el fomento de la teoría y práctica de herramientas SEL en las escuelas, distritos escolares y en las políticas estatales. De hecho, las referencias y estándares creados por Anchorage estaban inspirados en el trabajo de CASEL en el estado de Illinois. El Comité de Dirección ASD dedicó dos años al análisis de lo que los demás distritos estaban haciendo y se embarcó en conversaciones reflexivas acerca de lo que realmente querían para sus alumnos en el campo del aprendizaje social y emocional. Obtuvieron información de sus propios cuerpos docentes y de la comunidad y finalmente elaboraron el borrador de su propia versión de las referencias y estándares. De hecho, el Comité ideó un modelo para organizar y comunicar lo que intentaban hacer, utilizando los cuatro componentes SEL descritos por CASEL, a saber: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión social. Vickie describe el proceso de la siguiente manera:

Recuerdo un momento muy especial en nuestro grupo, cuando uno de los miembros del comité de dirección se dio cuenta de que los cuatro pilares que conforman los objetivos SEL podían corresponder a determinados encabezados: Autoconciencia = “Yo soy...” Auto gestión = “Yo puedo...” Conciencia social = “Yo me preocupo por ...” Gestión social = “Yo hago...” Esto tuvo sentido para todos nosotros y a partir de entonces la tarea pareció más sencilla. Podíamos utilizar la frase, “Soy, Puedo, Me preocupo, Hago.”

Una vez que el comité elaboró un borrador de los estándares, los alinearon con sus correspondientes Activos de Desarrollo para respetar el marco que ya estaba establecido en el distrito. A partir de ese momento comenzó un período de un año de duración dedicado a editar, informar e intentar conseguir que los estándares fuesen comprensibles para todos los participantes. El día 14 de agosto de 2006, después de una sesión de una hora de preguntas y respuestas y en medio de un ambiente entusiasta, el Consejo Escolar de Anchorage adoptó la implementación de los estándares SEL.

Durante el siguiente año, Vickie continuó trabajando para ajustar los estándares a los demás programas y currículos existentes, para que los profesores pudiesen saber qué estándares estaban siendo impartidos, y cuáles necesitaban una mayor atención. Por ejemplo, el Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP) se implementa en bastantes de las escuelas de enseñanza elemental, así que Vickie reunió a un equipo de profesores RCCP y evaluaron este currículo a la luz de los estándares SEL existentes. Se efectuó un ajuste similar para el currículo de salud adoptado por los distritos, para sus programas de Agresores, Víctimas y Espectadores (AVB) en las escuelas medias, y para otros 12 programas o currículos en vigor en el distrito, incluyendo el currículo de lectura elemental.

El objetivo a largo plazo para el distrito escolar consiste en saber cuántas de las instituciones que aplican estándares SEL tienen el potencial de enseñar en base a su currículo existente, y cuáles necesitan más apoyo. Cada vez son más las escuelas en Anchorage que están eligiendo por sí mismas un programa tipo SEL científicamente evaluado para su currículo escolar. La siguiente tarea en la que está trabajando el ASD se centra en determinar la manera en la que se evaluará si los estudiantes han dominado las capacidades SEL. El ASD considera que su trabajo consiste en

“poner los activos en acción.” No obstante, la adopción de estos estándares también parece animar a las diferentes escuelas a adoptar el modelo SEL de forma más intencionada y programática. Para apoyar la profundización del trabajo en torno a los estándares SEL, el distrito escolar ha decidido seleccionar dos escuelas de enseñanza primaria, dos de grado medio y dos institutos para convertirlos en pilotos de un experimento de aplicación de programación SEL. Estas escuelas ayudan al Coordinador SEL a determinar qué recursos o apoyo requieren estas instituciones, y posteriormente Vickie trabaja para proporcionar dichos recursos a estas escuelas y a todas las demás del distrito escolar.

También resultó evidente para el distrito escolar que no lograrían ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias SEL si no se centraban en proporcionarles un entorno sensible en el que pudiesen aprender, dada la diversidad cultural presente. Por lo tanto Vickie trabajó con el Comité de Acción Educativa de Respuesta Cultural del distrito, en el diseño de una Enseñanza Culturalmente Receptiva. Esto proporciona a los profesores un referente para medir sus métodos de enseñanza, saber si están siendo culturalmente sensibles y cómo pueden progresar en este sentido. Ambas herramientas (el continuo y los estándares SEL) están siendo utilizadas en diferentes ofertas profesionales de desarrollo y se aplican de forma eficaz en conferencias y programas de formación en todo el distrito.

Al menos un equipo de cada escuela en el distrito ha recibido formación en el uso de ambos. Vickie es también un miembro activo de numerosas actividades en la comunidad de Anchorage. Por ejemplo, colabora en comités de Anchorage orientados a cerrar la brecha de resultados y en acabar con el racismo existente en la comunidad. ASD está trabajando en el desarrollo de un plan de distrito para desplegar la formación en diversidad a todo el personal escolar. Han encontrado que



También resultó evidente para el distrito escolar que no lograrían ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias SEL si no se centraban en proporcionarles un entorno sensible en el que pudiesen aprender, dada la diversidad cultural presente

el SEL y el trabajo de respuestas culturales pueden coexistir perfectamente en el marco de la construcción de un fuerte sentido de autoconciencia y de disposición a manejar un tema antes tabú –el racismo–.

Puesto que el Distrito Escolar de Anchorage está a la vanguardia de la implementación SEL de manera sistemática, también están percatándose de que es importante conocer de forma objetiva si los esfuerzos están dando resultados y cuál es su verdadero impacto. Como resultado, han diseñado algunas herramientas de evaluación para reunir datos y evaluar su éxito. Por ejemplo, el equipo del ASD ayudó a redactar preguntas para la encuesta que el Instituto Americano de Investigación ha adaptado para incorporarlas a la Encuesta de Clima Escolar y Capacidad de Conectividad de Alaska (SCCS; Kendziora, Osher, & Spier, 2005). La versión estudiantil mide tres escalas del clima escolar: altas expectativas, seguridad y liderazgo escolar; así como cuatro elementos de conexión: entorno respetuoso, clima de colaboración, adultos solícitos y la participación de la comunidad. La versión del personal docente de la encuesta proporciona un entorno general que corresponde a la media de seis escalas: liderazgo escolar, clima respetuoso, actitudes del personal, participación de los padres y de la comunidad, participación de los estudiantes, y seguridad escolar, además de códigos inversos respecto a la delincuencia estudiantil y al uso y abuso de drogas y alcohol.

La Encuesta de Clima Escolar y Capacidad de Vinculación (SCCS) de ASD se ha convertido en un recurso clave para ayudar al distrito a poder medir el éxito cosechado con su compromiso SEL. Esta encuesta se pasa anualmente a todos los alumnos de 5° a 12° curso, así como también a los profesores y padres. Proporciona una referencia para cada escuela e indica cómo los estudiantes y el personal docente calificaba la institución antes de cualquier intervención de tipo SEL, cómo el personal interviene sobre el clima y cultura de la escuela y si los alumnos informan acerca de las mejoras en sus competencias sociales y emocionales.

El ASD también ha diseñado una Encuesta de Respuesta Cultural que se administra a todos los estudiantes bilingües K-12 (de 5 a 17 años). Se pide a los alumnos que pongan nota a sus experiencias en la escuela respecto a cuestiones de diversidad. Los directores y profesores utilizan los resultados de estas encuestas para diseñar planes de acción que ayuden a los alumnos a satisfacer las necesidades más urgentes en el seno de sus comunidades escolares. También se encuentran en proceso de diseñar una tercera herramienta de evaluación que será utilizada exclusivamente por los profesores. El objetivo de esta herramienta de evaluación es que los profesores tengan una perspectiva más profunda acerca de sus prácticas actuales y que puedan comprobar por sí mismos si facilitan adecuadamente a sus alumnos modelos de competencias sociales y emocionales; y si están contribuyendo a generar un clima eficaz de cara

a este aprendizaje. El ASD se propone utilizar esta herramienta para conseguir datos e información derivados de esta evaluación y para ser capaz de comprobar las oportunidades de desarrollo profesional que cada profesor recibe a través de estos programas, en términos de incidencia de cambios personales y profesionales obtenidos a través de los mismos.

Finalmente, el ASD está desarrollando una Tarjeta de Información Basada en Estándares para el Aprendizaje Social y Emocional. Actualmente, dicha tarjeta cuenta con un apartado para calificar variables como la ciudadanía, la responsabilidad, etc. No obstante, la asignación de calificaciones es arbitraria y prácticamente no tiene sentido para los profesores y los padres. Por lo tanto, están diseñando una nueva tarjeta de información que incorpora una normativa con la cual se calificarán 15 estándares SEL individualmente, dando a los profesores indicadores claros según los niveles de puntuación para ayudarles a determinar si el alumno está aprendiendo y aplicando dichos estándares a su vida.

El equipo del ASD es consciente de que para que las Tarjetas de Información SEL sean útiles para los estudiantes, profesores y padres, el diseño de la normativa de utilización y el desarrollo profesional asociados deben ser llevados a cabo de forma muy cuidadosa. Esperan utilizar las tarjetas como una herramienta de comunicación diseñada para mejorar las oportunidades de que los alumnos puedan acceder a las prácticas y a las habilidades que necesitan. Las Tarjetas de Información Basadas en Estándares representan además el esfuerzo de proporcionar a los alumnos una experiencia más coherente a través de los distintos centros escolares. Finalmente, si se solicita a los profesores evaluar competencias específicas en sus estudiantes, estarán más capacitados para enseñar dichas competencias en las aulas. Como Coordinadora SEL, el trabajo de Vickie también consiste en proporcionarles los recursos, la formación y

las herramientas necesarias para lograr precisamente todo esto.

El ASD continúa liderando de forma pionera la implementación, investigación e incorporación de Activos de Desarrollo en el entorno escolar (Search Institute, 2000) e impulsando el desarrollo de estándares y referencias SEL para su integración en el currículo, atendiendo especialmente a la instrucción y evaluación requeridas en este sentido. La implementación de un SEL intencionado es una prioridad del Consejo Escolar y del superintendente y ha sido llevada a cabo desde sus orígenes a través del desarrollo y aceptación de las escuelas, profesores, padres y administradores de instituciones educativas. Desde la pasada década, el distrito escolar ha alcanzado muchos logros y ha inspirado a numerosos distritos escolares en Estados Unidos a que adopten el SEL como una prioridad.

La dirección y el personal del ASD apoyan decididamente la implementación de un SEL sostenible para los alumnos en todo el distrito. Están a la vanguardia de estas reformas. La superintendente Carol Comeau es una reconocida líder nacional en la aplicación de reformas SEL y trabaja en el Grupo Consultivo de CASEL. El superintendente asistente de ASD, Rhonda Gardner, trabajó como voluntaria en el comité de implementación original SEL y desempeñó un papel central en la elaboración de Estándares y Referencias ASD y SEL. Debido a su implicación profunda, el ASD ha captado el interés de toda la nación hacia el ámbito SEL. En 2007, la George Lucas Education Foundation filmó un documental in situ sobre la iniciativa SEL del ASD para su revista electrónica *Edutopia*. El superintendente Comeau presentó su trabajo sobre SEL en el Consejo “Great City Schools” y en el Foro CASEL Forum de 2007. Numerosos y conocidos líderes nacionales de SEL y otros profesionales prestan su apoyo y colaboración al trabajo del ASD. Este apoyo a nivel nacional ha ayudado a garantizar

la implementación del aprendizaje social y emocional de alta calidad.

C. La implementación del aprendizaje social y emocional en la P.S. 24

La escuela bilingüe de estudios internacionales de la ciudad de Nueva York³⁹

La Escuela Pública 24, también llamada la Escuela Bilingüe de Estudios Internacionales (español e inglés), es un ejemplo perfecto de una institución educativa donde la instrucción académica, el aprendizaje social y emocional y los servicios de salud mental están completamente integrados en beneficio de los alumnos, de sus familias y del personal docente. Esta escuela de enseñanza primaria para niños de 4 a 12 años de edad se encuentra en el corazón de un barrio predominantemente hispano de clase trabajadora llamado Sunset Park, en el distrito municipal de Brooklyn, Nueva York. Prácticamente la mitad de los 839 alumnos de la escuela aprenden inglés. La mayoría son emigrantes de México, la República Dominicana, Ecuador y otros países de América Central y Sudamérica. También hay algunos niños de origen chino. Cerca del 90% de los alumnos pueden solicitar comidas gratuitas o a precios reducidos, lo cual constituye un claro indicador de que provienen de familias de bajos ingresos. La ciudad de Nueva York cuenta con más de un millón de alumnos de escuelas públicas y con 1.400 escuelas públicas. La población estudiantil del sistema escolar completo es muy heterogénea: 32,5% afro-americanos, 39% hispanos, 14% asiáticos y 14,5% blancos.

Al entrar en el edificio de la escuela, existen señales claras de que el modelo de enseñanza y aprendizaje está pensado en función de los niños. Las paredes de la PS 24 están cubiertas con coloridas expresiones artísticas realizadas por los niños. Los profesores no gritan en los pasillos ni en las aulas; el comedor es ruidoso, pero los niños están ocupados y se comportan correctamente. “Las

personas que visitan nuestra escuela suelen comentar acerca de la calidez y respeto que muestran los alumnos y los adultos presentes,” comenta Christina Fuentes, la directora.

La PS 24 ha implementado programas de aprendizaje social y emocional basados en investigaciones científicas desde que la escuela abrió sus puertas en 1997. Fuentes explica: “Atender las necesidades sociales y emocionales de las personas es un elemento fundamental. Los alumnos deben sentirse a gusto con ellos mismos para que puedan aprender. Si queremos que sean valientes intelectualmente hablando, debemos hacerles sentirse seguros en su escuela y en sus hogares. Mientras más nos dediquemos a las necesidades emocionales, menores serán los problemas de disciplina que tengamos. Esto no sólo lo debemos hacer desde un punto de vista moral; es también una estrategia para que los niños alcancen sus metas desde un punto de vista académico.”

La PS 24 se ha asociado con una organización no gubernamental, la Morningside Center for Teaching Social Responsibility, como colaboradora en la implementación de su currículo SEL. La organización Morningside Center fue fundada en 1982 por educadores preocupados por los peligros de las guerras nucleares. Su misión consistía en ayudar a los alumnos y profesores a aprender maneras creativas y no violentas de enfrentarse a los conflictos y a las diferencias culturales.

Virtualmente todos los profesores han recibido formación profesional en SEL a través del Programa de Resolución Creativa de Conflictos (RCCP), uno de los más veteranos programas estadounidense SEL basados en investigación científica, que se aplica desde el jardín de infancia (5 años) hasta 8° curso (13 años). Algunos de los profesores también han recibido formación para aplicar un programa SEL más reciente, denominado Programa 4R (Lectura, Escritura, Respeto y

“Atender las necesidades sociales y emocionales de las personas es fundamental. Los alumnos deben sentirse a gusto con ellos mismos para que puedan aprender. Si queremos que sean valientes intelectualmente hablando, debemos hacerles sentirse seguros en su escuela y en sus hogares. Mientras más nos dediquemos a las necesidades emocionales, menores serán los problemas de disciplina que tengamos. Esto no sólo lo debemos hacer desde un punto de vista moral; es también una estrategia para que los niños alcancen sus metas desde un punto de vista académico.” Cristina Fuentes, directora de PS 24

Resolución), que integra la resolución de conflictos dentro del ámbito de las capacidades de lectura, escritura y comunicación verbal de los cursos K-5 (5-10 años). Cada unidad del currículo 4R arranca con una lectura en voz alta de un profesor a sus alumnos. Los alumnos practican las habilidades SEL en el contexto de la historia contada y en función de cómo se aplica a sus vidas. Actualmente, este programa está pasando por una extensa evaluación científica de 3 años y sus resultados iniciales son muy prometedores. A través de estos esfuerzos, los profesores de la PS 24 son capaces de proporcionar una instrucción continuada para sus alumnos en competencias SEL (por ejemplo: escucha activa, gestión de los sentimientos, asertividad, capacidad de negociación, mediación, tolerancia frente a la diversidad y capacidad de resolver problemas).

Además, la escuela cuenta con aproximadamente 40 mediadores formados (para 4° y 5° curso, 9 y 10 años) que ayudan a los compañeros a hablar de los conflictos y alcanzar soluciones. Los mediadores reciben una formación de tres días y aprenden un proceso específico de mediación de 17 pasos. Trabajan en equipos de dos personas, nor-

malmente durante la hora de la comida o en los recreos. Visten camisetas de mediadores cuando están “de guardia”. Están permanentemente acompañados por un entrenador adulto, habitualmente un padre, que también ha recibido formación en este procedimiento mediador. El entrenador está permanentemente asequible en caso de que surja un problema para el cual puedan necesitar ayuda.

Algunos de los mediadores también se han convertido en “Facilitadores de Paz”, y acuden a las aulas desde el jardín de infancia (4 años) hasta 3er curso (8 años) para crear “rincones de la paz” y ayudar a los alumnos más jóvenes a resolver los problemas que puedan surgir, resolviendo conflictos de manera no violenta en estos rincones. Un alumno incómodo o desasosegado también puede optar por refugiarse en estos rincones durante unos minutos. Los facilitadores de paz están disponibles cuando se les llama para sentarse con los alumnos que tienen conflictos, y ayudarles a sentirse mejor o a resolver sus problemas. En la PS 24, cada aula de jardín de infancia hasta 3er curso (8 años) cuenta con un rincón de la paz y con facilitadores de paz. La escuela cuenta además con un programa para después

de la escuela, PAZ (“Paz de la A a la Z”), abierto cada día escolar del año, que se imparte a unos 360 alumnos.

En el verano 2007, algunos alumnos de las clases superiores recibieron formación especializada para formar parte de un “panel de diversidad” donde compartían sus historias y experiencias culturales con diferentes compañeros de la escuela como parte de la primera “Semana de la Diversidad” realizada en la institución. Se pidió a los profesores que hablaran de la diversidad en sus aulas cada día de esa semana, y el panel colaboró dando charlas en las diferentes aulas.

Cuando Heather compartió su historia en el aula, explicó a sus compañeros:

Para mí, era muy difícil en mi anterior escuela. La gente se burlaba de mí porque sólo tengo una mano. De manera que comencé a practicar deportes –baloncesto, fútbol–. Y cuando fui mejorando, empezaron a dejarme en paz.

Jason describió su experiencia como niño afro-americano con los siguientes comentarios:

Un día estaba en el parque con mi madre y su novio. Estaba aburrido porque allí sólo había chicos más pequeños que yo. De pronto aparecieron tres chicos blancos de mi edad. Les pregunté si podía jugar contigo, y les pregunté por qué. Me contestaron: “Porque eres negro”. Me fui y empecé a pensar en aquello. Me di cuenta de que se equivocaban, de que la diferencia del color de mi piel no tenía ninguna importancia. De manera que regresé y se lo dije.

Muchos otros aspectos del currículo de la PS 24 reflejan la puesta en práctica del mo-

delo SEL. Por ejemplo, el programa bilingüe de idiomas de la escuela ayuda a muchos nuevos inmigrantes a una adaptación más rápida a su nuevo país. Los alumnos leen libros escogidos por ellos mismos, escriben acerca de las experiencias de su vida y practican sus habilidades comunicativas en discusiones de grupo que también fomentan las competencias SEL.

Por supuesto, hay algunos niños en la PS 24 que necesitan ayuda especial de cara al aprendizaje social y emocional (al igual que otros necesitan ayuda especial para la lectura o las matemáticas). Para niños de 2º (6-7 años) y 3er curso (7-8 años) con tendencia a meterse en problemas durante la hora de comida y en los recreos, un miembro del personal docente del Morningside Center y el consejero de guía escolar fomentan la existencia de “clubes de comida” donde tres o cuatro de estos estudiantes jóvenes y conflictivos se emparejan con mediadores mayores y forman un grupo que se reúne una vez a la semana durante seis semanas o más para conocerse entre sí y practicar sus habilidades sociales y emocionales. Por ejemplo, llevan a cabo un juego de rol donde practican ser fuertes sin ser agresivos en determinadas situaciones. Los clubes de comida han significado mejoras notables en la conducta de muchos estudiantes que han participado en ellos. Para atender las necesidades de aquellos jóvenes y de sus familias que necesiten incluso más apoyo, la escuela colabora con el Lutheran Medical Center, una agencia de salud mental local que proporciona terapeutas formados y consejeros que trabajan directamente con las familias.

Hace algunos años, la PS 24 eligió convertirse en una “escuela de otorgamiento de poderes”. Estas escuelas, dentro de la nueva estructura y gobierno del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York (NYC-DOE), tienen mayor autonomía a cambio de mayor responsabilidad. El DOE pilotó un sis-

tema de responsabilidades más justo y matizado en las escuelas de otorgamiento de poderes en el 2007. En este nuevo proceso, llamado “valor añadido”, se hace un seguimiento de determinados grupos de alumnos y su progreso se evalúa anualmente. Las escuelas son comparadas con otras que tienen poblaciones estudiantiles similares y reciben una calificación bajo forma de una letra (de la A a la F).

En el año escolar 2006-2007, había la suficiente evidencia para indicar que todos los esfuerzos de la PS 24 respecto a cómo estaban impartiendo la educación a sus niños estaba teniendo un impacto muy significativo, no sólo en el clima escolar sino también en el rendimiento académico de los estudiantes. El NYC-DOE calificó a la PS 24 como “ejemplar” en el cierre de la brecha de resultados. Recibieron una B+, una de las calificaciones más elevadas conseguidas por las escuelas evaluadas. La escuela también recibió calificaciones extraordinarias en la Encuesta de Entornos de Aprendizaje DOE de NYC. Las respuestas de las encuestas de la PS 24 estuvieron por encima del promedio en todas las categorías (expectativas académicas, comunicación, compromiso, seguridad y respeto).

En su último Informe de Revisión de Calidad, el NYC-DOE otorgó a la PS 24 la calificación más alta, nombrándola “escuela bien desarrollada” en las cinco áreas evaluadas. El informe indica que:

La escuela ha desarrollado excelentes asociaciones con organizaciones dedicadas a la resolución de conflictos y a la mediación pacífica. Los estudiantes desde el jardín de infancia están formados como pacificadores y mediadores. No ha habido suspensiones en el año escolar actual y sólo una durante el año pasado... Los niños están contentos, se

sienten seguros y participan de manera activa en su aprendizaje diario. Los alumnos que fueron preguntados se sienten respetados por todos los profesores y han sido capaces de nombrar no a uno, sino a varios miembros del equipo de trabajo en los que tienen confianza.

Cuando los niños participan activamente en las experiencias de aprendizaje positivas y relevantes durante su día escolar, como ocurre en la PS 24, aprenden conceptos y capacidades de manera profunda y genuina y éstos terminan formando parte íntegra de ellos. Como indica David Elkind, “...una vez que se consigue crecer integrando profundamente los conocimientos, es difícil –tal vez imposible– volver a perderlos” (Elkind, 1998).⁴⁰ La creación de un programa SEL eficaz basado en las necesidades de la escuela, que enseña a los jóvenes cómo intervenir consciente y respetuosamente en situaciones de conflicto y a realizar elecciones éticas de cara a su propia conducta personal y social, exige un modelo de aprendizaje que va más allá de una imposición simple de lo que los alumnos deben saber y de cómo deben comportarse. Requiere una pedagogía de aprendizaje activo que permita a los alumnos reconocer, trasladar y practicar las habilidades e ideas que han aprendido en las aulas en situaciones análogas a la vida real.

Los niños de la PS 24 son muy afortunados porque pueden participar en un programa escolar de este tipo, integrado en toda la escuela, donde aprenden una variedad de habilidades sociales y emocionales que pueden aplicar a la gestión de sus emociones y a la resolución de conflictos de forma creativa y no violenta. Las competencias sociales y emocionales en la PS 24 se enseñan de forma distinta según los distintos niveles de desarrollo del niño, pero el currículo arranca en el jardín de infancia y continúa a partir de entonces. A continua-

Cuando los niños participan activamente en las experiencias de aprendizaje positivas y relevantes durante su día escolar, como ocurre en la Escuela Pública PS 24, aprenden conceptos y habilidades de manera profunda y genuina, y éstos terminan formando parte íntegra de ellos

ción apuntamos un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje en la vida escolar diaria:

Las clases se estaban impartiendo y los pasillos estaban casi vacíos. Un profesor se percató de la presencia de un niño pequeño y regordete, tal vez de 2º curso (6-7 años). Otros dos niños, algo mayores, aparecieron caminando cerca de él. Uno de ellos gritó: "¡Hey, gordito, apestas el campo de fútbol! ¡Eres muy malo jugando al fútbol!"

El niño objeto de la burla respiró profundamente, cuadró sus hombros y se volvió hacia sus atacantes.

"Tienes razón," dijo. "No soy bueno jugando al fútbol. Tú en cambio eres muy bueno -uno de los mejores de la escuela-. Pero, ¿sabes qué? Soy muy bueno en arte. Puedo dibujar casi cualquier cosa."

El niño que había proferido el insulto se quedó de un aire y dijo: "No eres tan malo. ¿Quieres que te enseñe algunos movimientos después de clase?" Luego la pareja de niños se alejó y el niño pequeño se quedó de pie cerca del profesor. "¡Choca esos cinco!" le dijo, reconociéndole el mérito de cómo había manejado la situación. El docente buscó al profesor del niño de 2º curso y le comentó lo ocurrido.

Los chicos de la situación anterior habían recibido instrucción SEL durante al menos un par de años en su escuela. El chico que recibió el insulto practicó algunas técnicas importantes y reconocidos para la gestión de sus emociones y para la resolución de conflictos. En primer lugar, se detuvo y respiró lenta y profundamente. Esta es una técnica que se enseña a los niños para ayudarles a controlar sus emociones cuando se dan cuenta de que están a punto de ser embargados por sentimientos más fuertes que ellos. Después expresó un pensamiento positivo acerca del agresor y de sí mismo, para contrarrestar la negatividad de la situación y por tanto nivelar y mejorar la interacción. Esta actitud también sirvió para recordar a todos los niños involucrados en el incidente aquello que habían aprendido acerca de sus habilidades sociales y emocionales, pudiendo así poner en práctica sus conocimientos acerca de la resolución y manejo de conflictos. Como resultado, lo que podría haber sido el inicio de días, meses o incluso años de conflictos entre el chico más joven y los dos agresores de mayor edad, se resolvió rápidamente y se convirtió en un encuentro positivo.

El aprendizaje social y emocional es el marco que sirve de referencia para mejorar la vida en la PS 24. La escuela se centra tanto en la enseñanza de las competencias emocionales y sociales como en la creación y mantenimiento de un entorno seguro y solícito. Los estudiantes de la PS 24 cuentan con una programación SEL secuencial, ajustada a

Una programación SEL eficaz incluye instrucción y oportunidades para practicar un conjunto integrado de habilidades; entornos caracterizados por relaciones respetuosas; una implementación coordinada en la escuela, fuera de la escuela y en el hogar; una programación sistemática y secuencial, apropiada al desarrollo del niño, a lo largo de todos los niveles; y el seguimiento y evaluación permanente de la implementación para conseguir mejoras continuas

su grado de desarrollo, repleta de oportunidades estructuradas para ponerlas en práctica, aplicarlas y recibir el correspondiente reconocimiento cuando las ponen en práctica durante el día. Sus esfuerzos SEL incluyen todos los componentes esenciales de una programación eficaz, basada en la evidencia científica y aplicada en todos los ámbitos de la escuela.

Una programación SEL eficaz incluye:

- Instrucción y oportunidades para practicar un conjunto integrado de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales.
- Entornos de aprendizaje caracterizados por relaciones de confianza y de respeto.
- Una implementación coordinada que refuerza las actividades de aprendizaje en las aulas en toda la escuela, fuera de la escuela y en el hogar.
- Una programación sistemática y secuencial desde preescolar y a lo largo de todos los niveles.
- Apoyos conductuales apropiados desde el punto de vista del desarrollo del niño y de la cultura circundante.

- Seguimiento y evaluación permanente de la implementación para conseguir mejoras continuas.

Actualmente, la PS 24 es una de las miles de escuelas en Estados Unidos que demuestran que una institución no está obligada a elegir entre conseguir logros académicos o el fomento de las cualidades de una ciudadanía sana en el contexto de una comunidad de aprendizaje. Una nueva visión de la educación que valora los corazones, los espíritus y las mentes de la gente joven está empezando a imponerse. Los adultos y los niños de la PS 24 trabajan conjuntamente para lograr un entorno escolar positivo. Los niños están desarrollando sus capacidades de liderazgo y competencias en el ámbito social y emocional que utilizarán para el resto de sus vidas -en sus hogares, en la escuela, en la calle, en el trabajo y como ciudadanos-.

A medida que preparamos a nuestros niños a sobreponerse a los desafíos de vida y del trabajo en el siglo XXI, reconocemos que todos ellos merecen el tipo de educación ejemplar que se practica en la PS 24. Nuestro futuro depende de ello.

IV. Conclusión

Estados Unidos han sido pioneros en dar alas al aprendizaje social y emocional en el ámbito

educativo mundial. Al menos algún elemento de este modelo educativo SEL se está aplicando en más de la mitad de las miles de escuelas de Estados Unidos. En la última década, esta ola humanizadora en la educación norteamericana ha inspirado a muchas otras partes del mundo. Como subraya este informe, muchos otros países están utilizando el modelo propuesto por el aprendizaje social y emocional. Hoy en día, éste se ha incorporado con denominaciones y formas diversas en escuelas de diferentes tipos: hablamos de “alfabetización emocional”, “educación social y emocional”, “capacidades para la vida”, “educación para la ciudadanía” y “educación del carácter”, entre otros.

En Singapur, el Ministerio de Educación lanzó un programa SEL a nivel nacional en el 2006 y la UNESCO formuló diez principios SEL⁴¹ básicos en un informe publicado en el 2002 a ministerios de 140 países⁴². Los diez principios básicos se resumen en la Tabla 1.

1	El aprendizaje exige comprensión solícita
2	Debemos enseñar competencias útiles para la vida diaria
3	Hay que vincular la enseñanza socio-emocional a los demás servicios escolares
4	Es necesario marcar objetivos claros para centrar el aprendizaje SEL
5	Conviene utilizar procedimientos de instrucción variados
6	El fomento de los servicios comunitarios desarrolla la empatía
7	Los padres deben ser partícipes
8	Hay que desarrollar las competencias socio-emocionales de forma gradual y sistemática
9	El personal docente necesita apoyo y formación
10	El proceso debe evaluarse

Tabla 1

El movimiento SEL es una de las tendencias más prometedoras en el campo de la educación que hemos presenciado en mucho tiempo. Parece tratarse del “eslabón perdido” necesario

para reforzar el éxito académico y preparar a los jóvenes para los desafíos a los que se enfrentarán en el siglo XXI. Los retos a los que se enfrenta actualmente el movimiento SEL pasan por allanar las barreras que podrían obstruir una adopción más amplia del mismo.

¿Qué hace falta para que el aprendizaje social y emocional se incorpore de manera plena en el sistema educativo americano, como norma y no como excepción? En primer lugar, debemos lograr difundir su significado para todos. Los líderes educativos en nuestro país siguen estando muy desinformados acerca de los resultados de las investigaciones relacionadas con los resultados obtenidos gracias al aprendizaje social y emocional. No tienen suficiente información acerca de cómo integrar eficazmente el aprendizaje social y emocional y mantenerlo como un componente central de su currículo, políticas y prácticas educativas. Aunque la evidencia científica y los conocimientos ya están disponibles, esta información no ha sido eficazmente aplicada en la mayoría de las escuelas americanas. Se necesita un plan de divulgación en todos los ámbitos de la sociedad americana para informar adecuadamente a los gestores escolares, profesores, padres y público acerca de los impactos positivos, a corto y largo plazo, del aprendizaje social y emocional. CASEL debe adoptar una posición de liderazgo en la publicación y difusión práctica del impacto del aprendizaje social y emocional y continuar actualizando su “guía para consumidores” de cara a la incorporación continuada a la misma de programas SEL científicamente avalados.

En segundo lugar, para poder transformar los modelos educativos desde el punto de vista del aprendizaje social y emocional, necesitamos un modelo coherente diseñado para formar a muchas personas, que a su vez sean capaces de formar a otras en la aplicación y funcionamiento del aprendizaje social y emocional. Nuevamente, el papel de CASEL

en este sentido es clave para la difusión del aprendizaje social y emocional en Estados Unidos. Sería muy conveniente, por ejemplo, que CASEL evalúe experimentalmente su recurso *Sustainable School-wide SEL: Implementation Guide and Tool Kit* y que continúe proporcionando asistencia técnica a otros estados de cara a la implementación del modelo SEL en las escuelas. Hoy en día, el personal docente se enfrenta a decisiones difíciles para poder elegir, implementar y mantener programas SEL eficaces y requiere apoyo para poder seguir en ese camino.

En tercer lugar, todavía carecemos de determinados conocimientos científicos y tecnológicos de cara a la plena evaluación de los resultados del aprendizaje social y emocional. CASEL debe asumir una responsabilidad añadida de cara a la mejora de las pruebas de campo para la orientación y evaluación de prácticas y programas SEL. En consecuencia, las tarjetas de informes SEL para claustros de padres-profesores-alumnos tienen que estar correctamente diseñadas y evaluadas.

Finalmente, para que la implementación del modelo SEL sea lo más amplia posible en el seno de los diferentes estados y países, las iniciativas de los educadores por sí solas no son suficientes. Se requiere de un esfuerzo político para orientar a los estados y países hacia la implementación y adopción sistemática y amplia de una programación SEL científicamente avalada.

Entre los desafíos a los que se enfrenta Estados Unidos de cara a la educación de sus niños, nos encontramos en un momento esperanzador y que ofrece muchas posibilidades. El marco SEL –si se adopta globalmente– ayudaría mucho a mejorar el sistema educativo estadounidense. Tenemos la responsabilidad de ayudar a nuestros niños a prepararse adecuadamente para superar los desafíos y las oportunidades a los que se enfrentarán. Finalizo con las palabras de Pablo Casals:

“Cada segundo que vivimos es un momento nuevo y único del universo, un momento que nunca volverá a ser de nuevo. Y ¿qué les enseñamos a nuestros niños? Les enseñamos que dos más dos son cuatro y que París es la capital de Francia. ¿Cuándo les enseñaremos también lo que son?”

Debemos decirles a cada uno de ellos: ¿Sabes lo que eres? Eres una maravilla. Eres único. Y cuando crezcas, ¿puedes entonces hacer daño a otro que sea como tú, una maravilla? Debes trabajar, todos debemos trabajar, para hacer que el mundo sea digno de sus niños.”

Pablo Casals

Notas:

- ¹ http://www.21stcenturyskills.org/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf
- ² Foster, S., Rollefson, M., Doksum, T., Noonan, D., Robinson, G., & Teich, J. (2005). School mental health services in the United States, 2002-2003. DHHS Pub. No. (SMA) 05-4068. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration
- ³ Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" (*El Niño Completo en un Mundo Fracturado*) for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fractured-world.pdf>
- ⁴ Ibid
- ⁵ Ibid
- ⁶ Ibid
- ⁷ Ibid
- ⁸ http://nces.ed.gov/pubs2006/2006071_CommStat.pdf
- ⁹ Ibid
- ¹⁰ Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fractured-world.pdf>
- ¹¹ www.casel.org
- ¹² www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/us.html
- ¹³ Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fracturedworld.pdf>
- ¹⁴ *Child Trends (Tendencias Infantiles) (2003)*. Kindergarten's social interaction skills (*Las Habilidades Sociales Interpersonales de los Niños en la Etapa Escolar Infantil*), from www.childtrendsdata-bank.org
- ¹⁵ Hodgkinson, H.B. (January 2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/fracturedworld.pdf>
- ¹⁶ Ibid
- ¹⁷ Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ¹⁸ CDC Youth Risk Behavior Survey. (2003) Division of Adolescent and School Health, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Atlanta: CDC; and Fleming, M. and Towey, K. (May 2002) eds. *Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying (Foro Educativo para la Salud Adolescente: El Acoso Infantil)*. Chicago: American Medical Association. <http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf>
- ¹⁹ Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) (Sistema de Vigilancia de los Comportamientos de Riesgo de la Juventud), Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Health and Human Services, 2005
- ²⁰ U.S. Department of Labor. (1999). *Futurework: Trends and challenges for work in the 21st century (El Trabajo del Futuro: Tendencias y Retos Laborales del Siglo 21)*. Washington, DC: Author
- ²¹ Tyre, P. (2005, January 30). The trouble with boys (*Problemas con los Niños Varones*), *Newsweek*. 44-53.
- ²² National Center for Education Statistics. (December 2006). *Indicators of School Crime and Safety: 2006*. <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007003a.pdf>
- ²³ Bernard, B., *Resiliency: What We Have Learned (La Resiliencia: Lo que Hemos Aprendido)* (San Francisco: West Ed, 2004)
- ²⁴ Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning (Mejorar la prevención escolar y el desarrollo de la juventud a través del aprendizaje social, emocional y académico coordinado)*. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474
- ²⁵ *From a forthcoming report by Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., & Schellinger, K. (2008)*
- ²⁶ Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G. (1999) Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood (*Prevenir los comportamientos de riesgo durante la adolescencia, fortaleciendo la protección durante la infancia*) *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 153, 226-234
- ²⁷ Huesmann, L. R., & Guerra, N. G., "Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior," (*Las creencias normativas de los niños respecto a la agresión y al comportamiento agresivo*), *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), (1997), 408-419
- ²⁸ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional)* (New York: Bantam Books, 1995).
- ²⁹ Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., and Walberg, H. J. (Eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (New York: Teachers College Press, 2004)
- ³⁰ The section "The Founding of the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)" in this report has been adapted with permission from Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL) website: www.casel.org (*la sección citada ha sido adaptada con permiso de sus autores*)
- ³¹ The section "The Implementation of SEL in the State of Illinois" in this report has been adapted with permission from the information on the CASEL website www.casel.org and CASEL 2006 Proposal to ICHF, *Design and Dissemination of Professional Development to Promote Social and Emotional Learning: A Study in DuPage County, Illinois (la sección citada ha sido adaptada con el permiso de sus autores)*
- ³² <http://quickfacts.census.gov/gfd/states/17000.html>
- ³³ <http://il.localschooldirectory.com/index.php/cPath/14>
- ³⁴ Illinois Children's Mental Health Task Force (2003). *Children's Mental Health: An Urgent Priority for Illinois. Final Report. (Informe Final: la salud mental de los niños, una prioridad urgente para Illinois)*.
- ³⁵ Illinois Children's Mental Health Act of 2003 (PA 93-0495) - Section 15 (b)
- ³⁶ *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs; Illinois Edition* developed by CASEL. (*Seguro y Coherente: La Guía para los Líderes Educativos para un Aprendizaje Social y Emocional Científicamente Avalado*).
- ³⁷ The section "The Implementation of Social and Emotional Learning in the Anchorage School District in Alaska" in this report has been adapted with permission from the information on Anchorage School District's website <http://www.asd.k12.ak.us/> and written in collaboration with Michael Kerosky, Director of The Safe and Drug Free School Program of the Anchorage School District and Victoria Blakene, Curriculum Coordinator of Social and Emotional Learning of the Anchorage School District (*la sección citada ha sido adaptada con el permiso de sus autores*)
- ³⁸ Journal entries of Linda Lantieri, Russian Jack Elementary School, Anchorage, Alaska, May 1993. (*Diario de Linda Lantieri*)
- ³⁹ The section "The Implementation of Social and Emotional Learning at P.S. 24 - the Dual-Language School for International Studies in New York City" in this report has been adapted with permission from *Action News: Fall 2007*, Morningside Center for Teaching Social Responsibility and written in collaboration with Tom Roderick, Executive Director of Morningside Center for Teaching Social Responsibility (*La sección citada ha sido adaptada con el permiso de sus autores*)
- ⁴⁰ Elkind, D. (1998). *All grown up and no place to go*. Cambridge, MA: Perseus Books
- ⁴¹ Source: Elias, Maurice J. Academic and social-emotional learning. Educational Practices Series-11. International Academy of Education/International Bureau of Education. Printed in France by SADAG, Bellegarde
- ⁴² SEL Across the Globe (*El Aprendizaje Social y Emocional en el Mundo puede consultarse en la web de CASEL*) on CASEL website www.casel.org/sel/globe.php and Goleman, D. blog on Emotional Intelligence on his website (*el blog de Daniel Goleman puede consultarse en su página web*) www.danielgoleman.info/blog/emotional-intelligence/

