

Malta





Marija
13

Educación emocional y social en Malta

Carmel Cefai

Resumen

Malta es un pequeño estado insular, el estado miembro más pequeño de la Unión Europea. Con tan sólo 50 años de independencia a sus espaldas, cabía esperar que las instituciones sociales, económicas, políticas y educativas del país se desarrollaran a un ritmo más bien lento en comparación con otros países europeos. Por ejemplo, la educación obligatoria infantil no se introdujo hasta 1946 y la educación secundaria obligatoria comenzó en 1970. Sin embargo, a pesar de estos inicios tardíos, el sistema educativo del país ha avanzado a buen ritmo y hoy en día la calidad general de la educación maltesa es equiparable a la de otros países de referencia y a las exigencias de la UE en esta materia. Este capítulo se centra en los progresos que se han producido en las últimas décadas en Malta en lo que se refiere a la educación emocional y social.

La asignatura de Educación Personal y Social (EPS) se incluyó como obligatoria en los planes de estudios de las escuelas públicas de secundaria hará unos treinta años. La decisión de incluirla residió en la necesidad de responder preventivamente al elevado nivel de consumo de drogas imperante en la isla en aquellos momentos y a las conductas desafiantes, entre otros factores. Todos los alumnos de 12 a 16 años de edad reciben dos clases de 40 minutos a la semana de la asignatura de Educación Personal y Social. Las clases se centran en el alumno, se basan en las habilidades y son de carácter experimental, encontrándose la asignatura exenta de evaluación formal. Recientemente, las clases de EPS se han empezado a impartir también en las escuelas de primaria de Malta, con algunas limitaciones.

En los casos prácticos presentados, Carmel Cefai expone algunos de los recientes enfoques adoptados en Malta en relación con la educación emocional y social. En particular, describe el programa denominado *La Hora del Círculo (Circle Time)*, aplicado en algunas escuelas de enseñanza primaria. Con arreglo a este enfoque, el profesor adopta un papel más facilitador y menos directivo, y los niños participan activamente en las actividades, entre las que se incluyen el intercambio de ideas, la dramatización, el trabajo en pequeños grupos, y actividades de procesamiento, escritura y dibujo.

«Antes de introducir La Hora del Círculo, los niños no se escuchaban los unos a los otros. Creo que ahora observan más lo que ocurre en clase, utilizan estrategias para solucionar problemas y encuentran las soluciones ellos mismos...» (maestro).

Otro enfoque interesante descrito en este capítulo son las *Clases de Crianza (Nurture Classes)*. Se trata de un programa de intervención temprana a tiempo parcial para los alumnos jóvenes vulnerables. Gracias a él se ofrece a corto plazo a los alumnos un entorno seguro de aprendizaje que responde a las necesidades de éstos, con el objetivo de facilitar su eventual reintegración al aula. Generalmente, son de 8 a 10 niños los que integran el grupo de alumnos que asisten durante dos trimestres a estas clases, en las que se sigue un programa estructurado que incluye el proyecto de *La Hora del Círculo*, educación emocional y social, desayuno, creatividad, juego

dirigido y aprendizaje académico. Una investigación internacional ha demostrado que las *Clases de Crianza* han resultado eficaces a la hora de promover un desarrollo emocional, social y cognitivo saludable en los jóvenes vulnerables.

La última parte de este capítulo describe los retos pendientes de abordar con el fin de ofrecer en las escuelas de Malta una educación emocional y social satisfactoria y provechosa, y propone un marco de educación emocional y social que recomienda recurrir tanto a las buenas prácticas locales, como a la documentación de investigación internacional. Este marco propone adoptar una perspectiva positiva de la salud, del aprendizaje y del desarrollo del niño, libre de etiquetas inherentes a patologías mentales, posicionando a los miembros del personal escolar como educadores comprensivos, tanto en el ámbito estrictamente académico, como en la educación emocional y social. Por otro lado, subraya la necesidad de implantar un programa escolar global de educación emocional y social para todos los cursos y basado en la escuela, centrado en la promoción de la salud, la prevención de determinadas conductas y las intervenciones dirigidas, en el que participe toda la comunidad escolar en colaboración con las familias, la comunidad local y los servicios de apoyo externos.

Carmel Cefai, doctor por la Universidad de Londres, es director del Centro de Resiliencia y Salud Socioemocional y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Malta. Ha sido profesor invitado en la Facultad de Educación de la Universidad de Leicester (Reino Unido), investigador invitado honorario en la Universidad Flinders (Australia) y becario Fullbright en el Centro de Investigación para la Prevención de la Universidad Estatal de Pensilvania (EEUU). Es copresidente fundador honorífico de la Red Europea de Competencia Emocional y social (EN-SEC), coeditor fundador de la revista *International Journal of Emotional Education* y editor asociado de la revista internacional *Emotional Behaviour Difficulties*. Es coordinador de varios proyectos de investigación sobre salud mental, bienestar y resiliencia en la escuela, entre ellos dos europeos: uno sobre el desarrollo de un plan de estudios sobre la resiliencia en la educación temprana y primaria en Europa (RESCUR, 2012-2015) y el otro es un proyecto del programa Marie Curie IRSES sobre la promoción de la salud mental en las escuelas en distintos contextos (PMHS, 2011-2014). También participa en otro Programa de Aprendizaje Continuo sobre la resiliencia de los docentes (ENTRÉE, 2013-2015). Dedicó su labor de investigación a la resiliencia educativa, el aprendizaje emocional y social, la salud mental en las escuelas y las dificultades sociales, emocionales y de comportamiento en niños y jóvenes. Ha publicado numerosos libros y documentos en revistas internacionales y entre sus libros más recientes se encuentran *Promoting Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Practice* (2014, con V. Cavioni), *Building Resilience in School Children* (2011, con L. Camilleri), *Nurture Groups The Maltese Experience* (2010, con P. Cooper), *Promoting Emotional Education* (2009, con P. Cooper), *Healthy Students Healthy Lives* (2009, con L. Camilleri), *Promoting Resilience in the Classroom: A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skills* (2008), y *Engagement Time: A National Study of Students with Social, Emotional, and Behaviour Difficulties in Maltese schools* (2008, con P. Cooper y L. Camilleri).

Contexto

Malta, 8 de septiembre de 1565. El sonido incesante de las campanas de la iglesia recorrió los pueblos y ciudades en ruinas mientras las últimas galeras se apresuraban a abandonar la isla en dirección este, hacia Constantinopla. El asedio fue largo y la lucha dura. Los 8.000 defensores recibieron repetidos asaltos por parte de 30.000 soldados apoyados por 200 barcos. Los Caballeros Hospitalarios de San Juan y los habitantes de Malta llevaban luchando con valentía durante más de tres meses en el período más caluroso del verano, un tiempo en el que el agua y la comida escaseaban y los recursos eran limitados. Al terminar el primer mes del «Gran Sitio» habían perdido la situación estratégica que les proporcionaba el fuerte de San Telmo, situado en la bocana del Gran Puerto; los últimos y ya escasos soldados posicionados en las murallas del bastión continuaron luchando hasta el final. Pero la firme determinación y la capacidad militar de los Caballeros sumados al valor y al entusiasmo de los habitantes forjaron la resistencia, negándose así a rendirse al violento ataque de las unidades de infantería de élite, los Jenizaros, encargados de la custodia del propio Sultán y uno de los ejércitos mejor valorados de aquellos tiempos.

El «Gran Sitio» de 1565 supuso el comienzo del fin de más de dos mil años de colonización y dominación por parte de gobernantes fenicios, romanos, bizantinos, árabes, normandos, angevinos, castellanos, suevos, genoveses y sicilianos y marcó el principio del camino hacia la creación de un pequeño estado-nación. Los Caballeros de San Juan habían llegado a la isla tan solo 35 años antes del «Gran Sitio». El Emperador Carlos V de Alemania (Carlos I de España) les había entregado la isla de Malta con el objetivo de frenar el avance del Imperio Otomano desde el extremo sur de Europa. La Orden, una especie de atisbo de Unión Europea, estaba formada por ocho ramas llamadas Lenguas, que

designaban en concreto a los grupos geográficos de Castilla y León, Aragón, Italia, Francia, Aviñón, Provenza, Inglaterra y Alemania. Cada Lengua disponía de su propio albergue e iglesia y estaba dirigida por un Gran Maestro, que debía ser elegido. Al llegar a Malta en 1530, los Caballeros no quedaron demasiado impresionados con una isla donde los recursos escaseaban. No obstante, tras el «Gran Sitio» de 1565, decidieron que Malta iba a convertirse en su hogar y comenzaron a construir una infraestructura que convertiría la isla en un estado fortificado, empezando con la construcción de La Valeta, la amurallada capital que es hoy Patrimonio de la Humanidad. Los primeros indicios de Malta como nación eran ya evidentes cuando la Orden abandonó Malta con la llegada de Napoleón Bonaparte en 1798, cuando Vassalli, el padre del idioma maltés, presentó una carta de derechos para la «nación maltesa». A principios del siglo XIX, Malta pasó a ser parte del Imperio Británico, consiguiendo el autogobierno en 1921 y la independencia en 1964. En 1974 se transformó en República y en 1979 se cerró la última base militar extranjera de la isla. En 2004 entró a formar parte de la Unión Europea y es el estado miembro más pequeño, tanto en lo que se refiere a tamaño como a población (unos 400.000 habitantes). El maltés –una antigua lengua semítica con una fuerte influencia del italiano y con escritura de caracteres romanos– y el inglés son las lenguas oficiales.

Con tan solo 50 años de independencia a sus espaldas, cabía esperar que las instituciones sociales, económicas, políticas y educativas del país se desarrollaran a un ritmo más bien lento en comparación con otros países europeos. Por ejemplo, la educación infantil obligatoria no se introdujo hasta 1946 y la Educación Secundaria Obligatoria lo hizo en 1970. En 1974 se amplió la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años. En 1975 se abrieron guarderías para niños

de 4 años y desde 1987 se acepta también a niños de 3. Sin embargo, no fue hasta 2014 cuando se implantaron las clases preescolares gratuitas para niños menores de 3 años. La revisión de la Ley de Educación de 1988 estableció que todo niño/a, con independencia de sus características, tenía derecho a recibir una educación pública. Además, la Ley de Igualdad de Oportunidades de 2000 otorgó un marco legal para garantizar la accesibilidad a todos y proteger a los individuos frente a discriminaciones basadas en diferencias de cualquier tipo.

A pesar de su tardío comienzo, el sistema educativo ha mejorado rápidamente y hoy en día la calidad general de la educación maltesa es equiparable a la de otros países de referencia y está a la altura de la media de la

más inclusivo, un plan de estudios con mayor relevancia y significado, la descentralización de la autoridad local educativa otorgando más autonomía a las escuelas, la introducción de servicios de apoyo psicológico para los estudiantes con dificultades de aprendizaje y carencias sociales o emocionales, programas de formación continua para docentes y una mayor participación de los padres en la educación de sus hijos. Las reformas más recientes se produjeron a comienzos del siglo XXI y entre ellas se incluyen un sistema global basado en escuelas¹ que reemplaza a la educación secundaria basada en el examen 11+, un marco del plan de estudios nacional revisado que facilita una visión humanística, democrática e inclusiva de la educación, y ciertos cambios muy recientes –en 2013-2014– en las escuelas secun-

Considerando el alto porcentaje de abandono escolar (todavía el más alto de la Unión Europea) se han realizado muchos esfuerzos para animar a un mayor número de estudiantes a continuar con sus estudios una vez terminada secundaria, a la vez que se ha garantizado que aquellos que han abandonado los estudios secundarios puedan optar a obtener un certificado o desarrollen capacidades profesionales

Unión Europea. A lo largo de las últimas décadas, el antiguo sistema educativo de raíces británicas, desarrollado durante los últimos doscientos años, ha experimentado un importante crecimiento y desarrollo que tiene su explicación en el deseo del país de adoptar un sistema que se ajuste a sus necesidades como pequeño estado insular en desarrollo. Entre las reformas podemos destacar la creación de un sistema educativo

darias como la introducción de la coeducación, la escuela intermedia y la formación profesional. Considerando el alto porcentaje de abandono escolar (todavía el más alto de la Unión Europea) se han realizado muchos esfuerzos para animar a un mayor número de estudiantes a continuar con sus estudios una vez terminada secundaria², a la vez que se ha garantizado que aquellos que han abandonado los estudios secundarios puedan

optar a obtener un certificado o desarrollen capacidades profesionales.

La educación en Malta es obligatoria de los 5 a los 16 años. Las escuelas públicas abarcan a aproximadamente el 65% de la población escolar maltesa, mientras que centros independientes cubren el 35% restante. Existen alrededor de 160 escuelas públicas, 35 es-

gionales) asisten a la escuela secundaria de su región, una para niños y otra para niñas. No obstante, desde el curso 2014-2015 todas las escuelas secundarias públicas son coeducativas, y niños y niñas asisten al mismo centro de educación secundaria. En el mismo año escolar algunas escuelas de educación secundaria se han dividido en dos (dentro del propio centro), dando lugar a una es-

Los idiomas de enseñanza son el maltés y el inglés, aunque para la mayoría de los niños en Malta el maltés es su primer idioma

cuelas religiosas y 20 escuelas independientes, que engloban guarderías o clases preescolares, escuelas de educación primaria, de educación secundaria y de formación profesional y preuniversitarias. La mayoría de los niños asisten a escuelas convencionales y menos de un 0,5% de los niños asisten a centros con recursos especializados. Aunque la educación obligatoria comienza a los 5 años, el 95% de los niños ha pasado previamente al menos dos años en una guardería, que normalmente se encuentra dentro de la escuela de educación primaria. Las escuelas primarias públicas, que existen en todas las localidades, se encargan de niños de entre 5 y 11 años (de 1^{er} a 6^o curso), y un tutor se centra en las asignaturas principales como inglés, maltés, matemáticas, religión, ciencias sociales, educación física y ciencias. Hay también profesores itinerantes que se encargan de las clases de arte, música y desarrollo personal y social, entre otras. Los idiomas de enseñanza son el maltés y el inglés, aunque para la mayoría de los niños en Malta el maltés es su lengua materna. Al finalizar el 6^o curso en la escuela primaria, los estudiantes de cada región específica (Malta está dividida en diez distritos de escuelas re-

cuela intermedia para niños de 11-12 años y una escuela secundaria superior para niños de 13-16 años. Al finalizar la educación secundaria, alrededor del 80% de los estudiantes con edades comprendidas entre 16 y 18 años comienzan la educación post-secundaria, que ofrece varias alternativas a los estudiantes de acuerdo con sus aspiraciones profesionales. Los que deseen continuar con sus estudios de enseñanza superior y tengan la nota necesaria, pasan dos años en un *Junior College* (centro universitario de primer ciclo), donde cursan varias asignaturas de nivel intermedio y avanzado. Tras completar este período de forma satisfactoria, pueden acceder a la universidad. Aquellos estudiantes que tengan un perfil más vocacional pueden elegir los programas de formación profesional y acceder al *Malta College of Arts, Science and Technology*, donde pueden matricularse en una serie de cursos de diferentes niveles relacionados con diversas profesiones técnicas. La Universidad de Malta, fundada hace más de 500 años, es la única de la isla y cuenta con alrededor de 10.000 estudiantes que siguen programas de grado y posgrado en diferentes disciplinas y profesiones. Alrededor de un 20% de los

estudiantes malteses continúan sus estudios a nivel universitario.

Educación emocional y social en las escuelas de Malta

Educación Personal y Social

La Educación Personal y Social (EPS) se introdujo hace unos treinta años como asignatura obligatoria en el plan de estudios de enseñanza secundaria de las escuelas públicas maltesas. Con un enfoque basado en las competencias, los estudiantes (de 12 a 16 años) tienen la oportunidad de desarrollar competencias intrapersonales e interpersonales

(1992). También pretendía evitar la parafernalia asociada a una enseñanza orientada al examen y la instrucción tradicional centrada en el profesor (Borg y Triganza Scott, 2009).

Las clases de EPS se dirigen al alumno y son prácticas; no hay una evaluación formal. En la escuela intermedia (de 11 a 13 años) se tratan temas como el establecimiento de un entorno positivo, el respeto a uno mismo y a los demás, el uso de competencias sociales y comunicativas, la adopción de responsabilidades en distintos contextos, la comprensión de los cambios que se producen al crecer, la toma de decisiones de manera responsable, y una co-

Las clases de EPS se dirigen al alumno y son prácticas

como el autoconcepto, la autoexpresión, los hábitos de vida saludable, el comportamiento y la toma de decisiones responsables, capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y de conflictos, gestión de la presión ejercida por los iguales, respeto a los demás, relaciones sanas y aceptación de la diversidad a través de sesiones prácticas donde el maestro asume un papel de mediador. En 2 sesiones semanales de 40 minutos. El principal objetivo de la EPS es preparar a los jóvenes para las oportunidades y las responsabilidades de la vida, ayudándoles a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las capacidades necesarias para convertirse en personas felices y satisfechas en un entorno saludable y favorable (Ministerio de Educación, 2005). No obstante, otros objetivos inmediatos que han conducido a su introducción han sido una respuesta a los desafíos sociales y educativos que afrontaban los jóvenes en Malta en los años 1980, así como la preocupación cada vez mayor por el consumo ilegal de drogas en adolescentes y problemas de conducta en las escuelas públicas (Sultana,

recta gestión del tiempo. En la escuela secundaria superior (de 13 a 16 años), entre los temas principales que se tratan está la comprensión de uno mismo en un contexto social, la importancia de las relaciones, la cooperación, el trabajo en equipo y el respeto, el estudio de las similitudes y las diferencias entre personas y la aceptación de la diversidad, la sensación positiva ante los cambios de uno mismo y el reflejo de las decisiones en el estilo de vida propio. Recientemente también se ha introducido la EPS a media jornada en la educación primaria con la ayuda de maestros itinerantes. Los estudiantes tienen normalmente una sesión de 40 minutos a la semana o cada dos semanas. Entre los temas que se tratan están el desarrollo de un sentido del bienestar, el uso de competencias sociales y comunicativas, y la adecuada toma de decisiones. Actualmente existen planes para reestructurar la EPS como Educación Personal, Social y Profesional, con lo que a partir de 2014 se añadiría la educación profesional como parte del plan de estudios. En secundaria todos los estudiantes tienen dos clases a la

A los estudiantes la asignatura les pareció interesante, divertida y atractiva, con temas como educación sexual y educación sanitaria para abordar sus necesidades y preocupaciones

semana impartidas por docentes capacitados, mientras que en la primaria los estudiantes tienen una clase cada dos semanas impartida por un maestro de EPS itinerante.

La introducción de la Educación Personal y Social en las escuelas de Malta ha sido acogida de forma positiva tanto por las escuelas y su personal, como por los estudiantes y los padres (p. ej. Borg y Triganza Scott, 2009; Camilleri et al., 2011; Muscat, 2006). En uno de los estudios que tenía como objetivo evaluarla en las escuelas de Malta (Muscat, 2006), más de 400 estudiantes de los primeros años de secundaria (12-13 años) de centros públicos y religiosos rellenaron cuestionarios de autoinforme, y un pequeño número de ellos también fueron entrevistados; además, se formó un grupo de trabajo

sobre la percepción que tienen los estudiantes de la EPS, Borg y Triganza Scott (2009) analizaron las opiniones de 1750 estudiantes de 11 y 16 años mediante un cuestionario de autoinforme. Concluyeron que la mayoría de estudiantes de ambas edades y géneros encontraban la asignatura muy interesante y divertida. A los estudiantes de 11 años les gustaban especialmente los debates, el trabajo en grupo y compartir ideas, mientras que los de 16 años la preferían porque consideraban esas clases relevantes para su vida. La asertividad y la toma de decisiones fueron los temas con mayor popularidad en ambos grupos, mientras que educación sexual fue el más popular entre los estudiantes de 16 años. Por último, Camilleri et al. (2012), que hacen referencia a un estudio de evaluación no publicado, indi-

Aunque es probable que la EPS surgiera en parte para dar respuesta a la preocupación por el consumo de drogas entre los jóvenes hace treinta años, el consumo de sustancias sigue siendo muy preocupante...

con los docentes de EPS. A los estudiantes la asignatura les pareció interesante, divertida y atractiva, con temas como educación sexual y educación sanitaria para abordar sus necesidades y preocupaciones. También les gustó el modo de enseñanza basado en la experiencia, especialmente el uso de debates, vídeos y trabajo en grupo. En otro estu-

caban que los estudiantes de enseñanza postsecundaria (16-18 años) afirmaban que la EPS les había ayudado a comprenderse mejor a sí mismos y a los demás, y a entender concretamente sus emociones durante la adolescencia, y que valoraban el uso del debate y los grupos reducidos.

Aunque los estudiantes y el personal consideraban que la asignatura era útil, divertida y positiva, hay pocos datos empíricos sobre el efecto de la EPS en el comportamiento real de los estudiantes (Borg y Triganza Scott, 2010). Por ejemplo, aunque es probable que la EPS surgiera en parte para dar respuesta a la preocupación por el consumo de drogas entre los jóvenes hace treinta años, el consumo de sustancias sigue siendo muy preocupante pese a los diversos programas de prevención que se han puesto en marcha en escuelas, EPS incluida, en las últimas décadas. El último Proyecto Europeo de Encuestas Escolares sobre el Alcohol y otras Drogas de 2011 (Observatorio Europeo de las Drogas y Toxicomanías, en adelante ESPAD, 2014) pone de manifiesto que aunque el consumo de drogas entre estudiantes malteses de entre 15 y 16 años ha disminuido desde el estudio anterior de 2007, (debido a la disminución del consumo de cannabis), sigue siendo el consumo habitual de drogas ilegales comparable al de la media de la UE. El consumo de marihuana era del 10% en 2011 (en comparación con el 8% del primer estudio ESPAD de 1995); y aunque ha habido una disminución del 3% en el uso de inhalantes, la tasa del 14% en 2011 sigue estando por encima de la media de la UE como el de cocaína (4%) y el de éxtasis (3%). El consumo de alcohol se mantiene alto (un 86% en comparación con la media de la UE de 79%), aunque había bajado un 1% desde la encuesta anterior de hace cuatro años. Malta ha ocupado el segundo lugar en consumo de alcohol compulsivo (56%); el alcoholismo se ha mantenido en el 20% (media de la UE de 17%), mientras que la violencia física como resultado de este consumo (14%) también han superado la media de la UE. El índice actual de embarazos en adolescentes (3,4%) también se encuentra por encima de la media de la UE (ONE, 2013). Aunque estas cifras no se pueden interpretar como pruebas de que la EPS y otros esfuerzos de prevención no estén siendo efectivos, señalan la necesidad de con-

tar con una evaluación más objetiva y rigurosa de su efecto en el consumo de drogas en las escuelas y el comportamiento de los estudiantes.

Uno de los principales problemas que afrontan programas como el de la EPS en las escuelas de Malta es la generalización de las competencias aprendidas a otros contextos de la vida real. Para que estos programas sean efectivos a largo plazo, es necesario integrar los sistemas en todas las etapas y niveles de desarrollo, encajando todos los elementos y políticas eficaces en un enfoque general de toda la escuela, e implementar durante varios años programas coordinados de forma efectiva en todos los períodos de desarrollo (Greenberg, 2010). Los programas tienen que estar respaldados por un enfoque sobre el bienestar y la salud mental que incluya a toda la escuela, incluidas políticas escolares integrales, un ambiente escolar y una cultura escolar positivos, colaboración con las familias y vínculo con la comunidad local (Ibíd., 2010). En un estudio sobre la efectividad de promover la educación emocional y social en primaria, Adi et al. (2007) concluyeron que las intervenciones más efectivas eran programas de varios componentes centrados en el plan de estudios y en el entorno de la escuela, además de programas para las familias.

En escuelas de educación secundaria de Malta, la EPS ha quedado como una asignatura independiente y ha logrado adentrarse muy poco en otras áreas del plan de estudios o a nivel de todo el centro. La educación emocional y social se sigue viendo como competencia de determinadas asignaturas como la EPS, las Ciencias Sociales/Ciudadanía, la Economía doméstica y la Religión, aunque los docentes de estas asignaturas han recibido poca formación en educación emocional y social (p. ej. Askeff Williams y Cefai, 2014; Pace, 2011). A nivel de primaria, la Educación Personal y Social se

La educación emocional y social se sigue viendo como competencia de determinadas asignaturas como la EPS, las Ciencias sociales/Ciudadanía, la Economía doméstica y la Religión, aunque los docentes de estas asignaturas han recibido poca formación en educación emocional y social

ha introducido en los primeros años, pero está organizada como asignatura itinerante, con una sesión de 45 minutos cada quince días, impartida por un profesor invitado. El tutor no participa en esta sesión y habitualmente se le pide que se retire del grupo. Sin embargo, la bibliografía internacional ha señalado en repetidas ocasiones que es poco probable que sesiones adicionales como estas tengan un efecto a largo plazo, mientras que las sesiones impartidas por el tutor es más probable que resulten efectivas, ya que tendrá la oportunidad de infundir estas competencias emocionales y sociales a la práctica de clase, la pedagogía, la gestión y las relaciones, así como a las asignaturas más académicas (Adi et al, 2007; Cefai y Cavioni, 2014; Weare y Nind, 2011). El mayor impacto del programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) en el Reino Unido se produjo cuando se integró en el plan de estudios, momento en el que los tutores desarrollaron una relación de competencias de aprendizaje emocional y social de los estudiantes, y se utilizó esa relación para adaptar su pedagogía de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y desarrollar relaciones más sanas en su gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ofsted, 2007).

La hora del Círculo

Recientemente algunos centros de primaria han introducido La Hora del Círculo en algunas de sus aulas. La Hora del Círculo (en inglés, *Circle Time*) es un enfoque pedagógico en el que se anima a los niños a aprender y

practicar el aprendizaje emocional y social en un entorno seguro, afectuoso y democrático, donde el maestro asume un papel más de mediador y menos directivo (Mosley, 2009). Se basa en unas «reglas de oro»³, tales como el respeto a los demás y a las diferentes opiniones, la escucha activa y la resolución colaborativa de problemas, y utiliza el aprendizaje basado en la experiencia, haciendo uso de técnicas como juegos, dramatización y trabajo en grupo. Los estudiantes se sientan en círculo y participan activamente en actividades tales como intercambio de ideas, dramatización, trabajo en pequeños grupos, procesamiento y actividades de escritura y dibujo. La sesión, que dura entre media hora y cuarenta y cinco minutos, obedece a una estructura específica que consta de reunión, calentamiento, apertura, diversión y relajación (Ibíd., 2009). Las sesiones se organizan normalmente en torno a varios grupos de estudiantes, de lo que se encarga el profesor de la Clase de Crianza (en inglés, *Nurture Class*)⁴ de la escuela, con una sesión a la semana durante un trimestre escolar. Los temas abordan las competencias para desarrollar el autoconcepto y el autocontrol, las competencias para la resolución de problemas y la toma de decisiones, así como la conciencia social y las relaciones. Las sesiones también se pueden organizar en torno a problemas puntuales, como casos de acoso (*bullying*) o agresión.

Aunque estudios rigurosos a gran escala sobre la efectividad de la La Hora del Círculo son

La Hora del Círculo se basa en unas «reglas de oro», tales como el respeto a los demás y a las opiniones diferentes, la escucha activa y la resolución colaborativa de problemas, y utiliza el aprendizaje basado en la experiencia, haciendo uso de técnicas como juegos, dramatización y trabajo en grupo

escasos, estudios a pequeña escala han destacado sus beneficios en lo que respecta a la obtención de resultados académicos, sociales y emocionales positivos, incluyendo una mejora de la capacidad de escucha y atención, una mejora en las relaciones, un aumento de la autoestima, una mejora del comportamiento y del aprendizaje emocional y social (Collins, 2011; Coppock, 2007; Doveton, 2007; Hennessy, 2007; Lown, 2002; Miller y Moran, 2007; Mosley, 2009; Wood, 2001). En un estudio cualitativo sobre un enfoque escolar integral de la La Hora del Círculo en un centro de primaria de Malta, el personal docente, el alumnado y las familias la consideraban una experiencia positiva para toda la comunidad escolar, que mejoraba la relación entre docentes y alumnos, creaba un clima de aula positivo, mejoraba la motivación y el compromiso de los alumnos

minución de conductas desafiantes y acoso escolar (Pace, 2012).

En otro estudio de método combinado en una escuela de primaria de Malta, Cefai et al. (2014) concluyeron que los estudiantes de La Hora del Círculo, en comparación con el grupo control, mostraron mejores resultados académicos y menos problemas emocionales, sociales, y de conducta. Los profesores indicaron que tuvo un efecto positivo en el comportamiento de los alumnos, que se tradujo en escucha, atención, colaboración y una mejor relación con sus compañeros. Los alumnos participantes afirmaron que esta práctica les ayudó a hacer amigos y a mejorar las relaciones con sus compañeros, su comportamiento y a regular sus emociones. La gran mayoría de éstos disfrutó de este tiempo y desearían

Los profesores indicaron que (La Hora del Círculo) tuvo un efecto positivo en el comportamiento de los estudiantes, que se tradujo en escucha, atención, colaboración y una mejor relación con sus compañeros

con el aprendizaje académico, fomentaba un comportamiento positivo y el aprendizaje emocional y social, trabajando las competencias de escucha, comunicación y autoestima. El personal docente también afirmó que había una dis-

tenerlo en su plan de estudios; de la misma manera, los profesores la calificaron como una experiencia útil y significativa, y estarían dispuestos a repetirla el próximo curso. Cuando se les preguntó sobre qué aspectos

habían funcionado bien, tanto docentes como alumnado destacaron el carácter experiencial, práctico y divertido de las sesiones, con aspectos como la estimulación, la visualización, los juegos y el canto.

La Hora del Círculo se imparte en una serie de centros de primaria, concretamente a través de la Clase de Crianza, pero hay planes en marcha para introducirla en todas las escuelas de primaria de Malta a través de un enfoque por etapas, que empezaría en la primera infancia (4-8 años) y continuaría en primaria (9-11 años). El plan prevé que los tutores empiecen primero a utilizarlo como medio de enseñanza para las áreas curriculares, y que posteriormente se continúe con la educación emocional y social.

Educación inclusiva

Una de las reformas más importantes de la historia reciente del sistema educativo maltés ha sido la introducción de la educación inclusiva desde hace casi dos décadas. Más del 90% de los niños y jóvenes con necesidades educativas individuales asisten a escuelas convencionales, y menos del 0,5% del total de la población escolar asiste a escuelas especiales (Agencia Europea para el

centos de apoyo (en inglés, *LSA*) para ayudar a los estudiantes con necesidades educativas individuales, en escuelas convencionales tanto públicas como privadas. Al principio el asistente comenzaba dando apoyo de forma individualizada, pero con los años el sistema está evolucionando hacia un asistente de clase que dé apoyo al maestro a la hora de impartir el plan de estudios a todos los estudiantes. Los tutores están asumiendo, por tanto, más responsabilidad en la educación inclusiva, considerando a los asistentes no como sustitutos para los estudiantes con necesidades educativas individuales, sino como un recurso para toda la clase. Recientemente se han incorporado los Coordinadores de Inclusión (en inglés, *INCOS*) a todas las escuelas públicas para coordinar y movilizar el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas individuales, trabajando con los asistentes, el personal del centro, las familias y los profesionales para garantizar que las necesidades educativas de todos los alumnos son atendidas como corresponde. Esto incluye organizar sesiones para evaluar las necesidades educativas de los estudiantes y desarrollar planes educativos individualizados en consonancia. Los servicios de apoyo educativo y psicológico, como los maestros

Más del 90% de los niños y jóvenes con necesidades educativas individuales asisten a escuelas convencionales

Desarrollo de la Educación Especial, 2010). Las escuelas especiales se han convertido en centros de recursos que ofrecen su experiencia y sus recursos a niños y jóvenes que asisten a escuelas convencionales, a la vez que siguen atendiendo a un pequeño grupo de niños con múltiples y complejos problemas de aprendizaje. Esta reforma también contemplaba la contratación de do-

de intervención temprana⁵, los maestros complementarios⁶, el servicio de resolución de problemas concretos de aprendizaje y el orientador, también ofrecen apoyo a las escuelas en esta área. Los descriptores de categorías de cada asignatura del plan de estudios nacional también se han adaptado a los niños cuyo nivel funcional está por debajo de los alcanzados habitualmente por

niños de 6 años. En conjunto se consideran recursos clave para maestros y asistentes a la hora de asegurar el compromiso de los estudiantes con la discapacidad intelectual en todas las asignaturas del plan de estudios. También se han organizado diversos programas de formación inicial y continua para docentes y asistentes como complemento a estas reformas.

Otro cambio reciente ha sido la integración de todas las escuelas públicas de Malta en diez colegios regionales, por lo que los estudiantes ahora permanecen con sus compañeros durante toda su vida escolar, y todos los estudiantes de primaria de un colegio regional van a la misma escuela secundaria (niños o niñas). Esto sustituye al antiguo sistema en el que los estudiantes eran seleccionados en función del examen 11+ y enviados a distintas escuelas secundarias según su rendimiento académico al final del ciclo de primaria. Los estudiantes ahora van a clase y aprenden juntos en una misma escuela, donde cada alumno tiene acceso a oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades.

El sistema educativo maltés ha llegado muy lejos abordando adecuadamente las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes. La educación inclusiva, no obstante, es un proceso continuo y todavía quedan retos que superar para garantizar que las escuelas funcionen como comunidades inclusivas de verdad. Por ejemplo, existe la preocupación de que lo que siga ocurriendo en algunas escuelas sea la corriente dominante; es decir, ubicar simplemente a los niños con necesidades educativas individuales en escuelas convencionales, en vez de aplicar la inclusión, lo que implica un cambio del plan de estudios, de estructuras y de ideario del centro para facilitar la participación real de cada estudiante (Bartolo, 2010). Algunos de los retos más importantes en este sentido son, entre otros:

- Garantizar que todos los estudiantes finalicen la enseñanza secundaria con éxito: actualmente un número considerable abandona la escuela sin lograr una alfabetización funcional y/o sin certificado ni título; este grupo se enfrenta a un elevado riesgo de desempleo, pobreza, marginalidad y exclusión social.
- Garantizar que haya más alumnos que finalicen la enseñanza postsecundaria, ya que Malta cuenta con el índice más alto (22%) de abandono escolar temprano de la UE. Este grupo se encuentra en riesgo de exclusión y desventaja social cuando llegan a la madurez.
- Ofrecer más apoyo a los niños que proceden de entornos socialmente desfavorecidos (el 22% de los niños malteses viven en la pobreza) que podrían correr el riesgo de padecer problemas de aprendizaje, fracaso escolar, absentismo, exclusión social y problemas de salud mental.
- Garantizar una enseñanza de calidad para los hijos de inmigrantes y refugiados, especialmente aquellos que tienen una cultura, religión e idioma diferentes, y fomentar una cultura de aceptación de la diversidad y reconocimiento de la multiculturalidad en las escuelas.
- Apoyar la educación inclusiva de los alumnos que presentan conductas desafiantes y reducir su riesgo de segregación y exclusión.
- Mejorar los servicios de apoyo educativo para garantizar una evaluación, una intervención y una revisión oportunas, adecuadas y frecuentes.
- Continuar consolidando y respaldando la participación de alumnos, docentes, familias y miembros de la comunidad en la labor de cada centro; la colaboración y el compromiso de las familias y los miembros de la comunidad en las escuelas resulta vital para el éxito de la educación inclusiva.
- Seguir ofreciendo recursos y formación continua al personal docente sobre prácticas

integradoras: esto no solo incluye conocimiento y competencias como el uso de un plan de estudios, unos recursos y una pedagogía inclusivos y flexibles adaptados a las diversas necesidades de los estudiantes, sino que es igualmente importante inculcar las creencias y actitudes que conducen a la educación inclusiva.

Dificultades sociales, emocionales y de comportamiento

Uno de los retos de la educación inclusiva es la educación de los alumnos con problemas de conducta. Estos niños a menudo se encuentran en riesgo de sufrir exclusión, desvinculación, absentismo y problemas de salud mental. Al plantear la cuestión de la enseñanza en alumnos con necesidades educativas individuales, los maestros de clase prefieren estudiantes con otros tipos de dificultades antes que aquellos que presentan dificultades sociales, emocionales y de comportamiento (Kalambouka et al., 2007; Tanti-Rigos, 2009). De hecho, aquellos con dificultades emocionales, sociales, y de com-

escolar, al abandono escolar prematuro, a la exclusión social y a padecer problemas de salud mental (Cole, Daniel y Visser, 2005; Colman et al., 2009). Son el único grupo para el que la ley sigue permitiendo respuestas punitivas excluyentes, convirtiéndolos en la única categoría de alumnos con necesidades educativas individuales que les expone a un riesgo cada vez mayor de exclusión en función de su identificación (Jull, 2008).

Los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento de las escuelas maltesas tienen derecho a recibir un apoyo adecuado y adaptado a sus necesidades en sus centros (Bartolo et al., 2002). La gran mayoría de ellos reciben apoyo en escuelas convencionales y menos del 1% de ellos en contextos especiales. Las Clases de Crianza se han introducido en la última década en las escuelas de educación primaria convencionales, y ofrecen un programa de intervención temprana de media jornada para jóvenes vulnerables. En ellas, los estu-

Los alumnos con dificultades emocionales, sociales, y de comportamiento son normalmente los menos populares y menos comprendidos, los que menos probabilidades tienen de recibir un apoyo eficaz y oportuno y los más vulnerables al fracaso escolar y al abandono escolar prematuro, o la exclusión social y a padecer problemas de salud mental

portamiento (en inglés, SEBD) son normalmente los estudiantes menos populares y menos comprendidos (Baker, 2005; Kalambouka et al., 2007), los que menos probabilidades tienen de recibir un apoyo eficaz y oportuno (Kalambouka et al., 2007; Ofsted, 2007) y los más vulnerables al fracaso

diantes reciben apoyo para desarrollar las competencias de aprendizaje emocional y social necesarias en un entorno seguro y apropiado (véase el Caso práctico 1). Las Zonas de Apoyo al Aprendizaje, que es un servicio parecido, se ofrecen en escuelas de secundaria, donde los alumnos reciben

apoyo a media jornada sobre técnicas de modificación de conducta y aprendizaje emocional y social para favorecer su aprendizaje e inclusión social en las clases convencionales. Algunas escuelas especiales, denominadas Centros de Aprendizaje, se encargan de los casos más graves de alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento con el objetivo a largo plazo de reinsertarlos en la escuela convencional. También hay diversos servicios de apoyo disponibles para los que manifiesten estas dificultades, entre ellos el *Servicio psicológico*, los *Servicios de trabajo social educativo* y los *Servicios de orientación y asesoramiento*;

ducta desafiante y problemática. En una revisión de estudios sobre las experiencias de estudiantes de secundaria con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento en Malta, Cefai y Cooper (2010) ofrecen una imagen desalentadora de alumnos que no se sienten queridos ni valorados por sus profesores, que se sienten víctimas de un sistema injusto y opresivo, que no ven cubiertas sus necesidades y que se sienten excluidos de los aspectos académicos y sociales de la vida diaria. También se aprecia una falta de formación en el personal docente a la hora de responder de forma eficaz a casos de conducta desafiante, ha-

Las Clases de Crianza se han introducido en la última década en las escuelas de educación primaria convencionales, y ofrecen un programa de intervención temprana de media jornada para jóvenes vulnerables

mientras que otros organismos proporcionan un apoyo más especializado, como el *Servicio contra el acoso*, el *Servicio contra el abuso de sustancias*, la *Unidad de seguridad infantil*, el *Servicio de dificultades de aprendizaje específicas*, la *Clínica de orientación infantil*, además de los programas de alfabetización escolar y apoyo familiar, y la formación para padres (Cefai y Cooper, 2006).

No obstante, la educación de los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento sigue marcada por varios problemas con intervenciones tanto generales como específicas. En contraposición con otros tipos de necesidades educativas individuales, algunas escuelas y maestros se muestran contrarios a la inclusión de este grupo de estudiantes debido a su con-

biendo escuelas que no cuentan con la experiencia ni los recursos para gestionarlos. Los servicios de apoyo están en muchos casos plagados de personal incompetente (especialmente en servicios como el Servicio escolar de atención psicológica y los especialistas en comportamiento), al mismo tiempo que sigue sin establecerse un servicio nacional de apoyo en materia de comportamiento para las escuelas con el fin de integrar los distintos servicios de este tipo (Cefai, Cooper y Camilleri, 2009). Las Clases de Crianza en las escuelas de primaria y las Zonas de Apoyo al Aprendizaje en las de secundaria aún no se han evaluado en cuanto a su efectividad como centros de alfabetización emocional, resiliencia y apoyo en materia de comportamiento, mientras que La Hora del Círculo en centros de

primaria sigue utilizándose esporádicamente en algunas, aunque no en otras.

Educación emocional y social dentro del nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios

Tras un largo proceso de consulta, el nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios (en inglés, NCF) se publicó en 2012, sustituyendo al Plan Nacional de Estudios Mínimo de 1999. El marco se crea sobre el principio fundamental de proporcionar a niños y jóvenes «el derecho a recibir una educación que les permita alcanzar su máximo potencial como individuos y como ciudadanos de un pequeño estado de la Unión Europea» (Ministerio de Educación, Empleo y Familia, 2012, p. 13). Entre los principios clave del plan de estudios, encontramos el *derecho*; es decir, que cada niño tenga derecho a una experiencia educativa de calidad donde todos los alumnos reciban apoyo para desarrollar su potencial y logren la excelencia personal (incluido el desarrollo de una educación holística relevante para la vida); la *diversidad*, mediante la cual todos los niños

das ellas, el plan de estudios cubra las necesidades de los alumnos según su etapa de desarrollo; y un *enfoque orientado al alumno* sobre el aprendizaje, incluido el aprendizaje activo y personalizado, el compromiso relevante y verdadero del alumno, la negociación entre alumnos y maestros, y el fomento del aprendizaje autodidacta y continuo.

El plan de estudios incluye una serie de áreas curriculares que guardan relación directa con la educación emocional y social, como la educación religiosa y ética, la educación para la democracia y las artes visuales y escénicas; pero la educación física y la salud es el que más se centra en la educación emocional y social (incluye educación física y deportiva, educación personal y social, así como algunos aspectos de economía doméstica). Las experiencias de aprendizaje en esta área de contenido pretenden «dotar a los alumnos del conocimiento, competencias, capacidades, actitudes y valores necesarios para mantener, fomentar y mejorar el bienestar físico, emo-

Las investigaciones ponen de manifiesto la ineficacia de los programas fragmentados complementarios en la educación emocional y social, y destacan claramente la eficacia de los programas impartidos y reforzados por el tutor

puedan aprender, crecer y experimentar el éxito respetando la diversidad en todas sus formas, promoviendo un entorno inclusivo y garantizando políticas y prácticas que hagan frente a las necesidades individuales y específicas de los estudiantes y de la comunidad estudiantil; un *enfoque del desarrollo*, mediante el cual en todas las áreas de aprendizaje y asignaturas, y a través de to-

cional, psicológico y social a través de su vida escolar y como estudiantes permanentes. Se anima a los educadores a colaborar con los padres y la comunidad en general para garantizar experiencias significativas y duraderas a fin de inculcar un entendimiento profundo del “yo”, del “otro” y el efecto que tienen las decisiones y los actos en las personas, las comunidades y el entorno» (Ministerio de

Educación, Empleo y Familia, 2012, p. 35). Sin embargo, resulta interesante observar que aunque el tutor en la escuela primaria es responsable directo de enseñar la mayoría de asignaturas del nuevo marco del plan de estudios, incluida educación física, economía doméstica y ciudadanía, la educación personal y social (CEPA) sigue siendo responsabilidad de los maestros especialistas externos. Como ya se ha comentado, las investigaciones ponen de manifiesto la ineficacia de los programas fragmentados complementarios en la educación emocional y social, y destacan claramente la eficacia de los programas impartidos y reforzados por el tutor (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003). En su meta-análisis de más de 200 estudios, Durlak et al. (2011) concluyeron que cuando los programas eran impartidos por los propios maestros, resultaban ser eficaces tanto en el aspecto académico como en el emocional y social, y que sólo mejoraba el rendimiento académico de los estudiantes cuando los impartía el personal propio de la escuela. Recomiendan que las necesidades emocionales y sociales pasen a ocupar un lugar central en el plan de estudios, sin que esto implique contar con personal externo para impartirlas de forma efectiva.

El marco del Plan Nacional de Estudios también incluye siete temas transversales: *Alfabetización*, *Alfabetización digital*, *Aprender a aprender* y *el Aprendizaje cooperativo*, *Educación para el desarrollo sostenible*, *Educación para el emprendimiento*, *Creatividad e innovación* y *Educación para la diversidad*. Aunque algunos de estos temas transversales abordan cuestiones relacionadas con la educación emocional y social, como *Aprender a aprender* y *el Aprendizaje cooperativo*, y la *Educación para la diversidad*, la educación emocional y social constituye un aspecto fundamental de la educación y se extiende en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. El marco del Plan de Estudios Nacional habla

muy poco de los niveles de primaria y secundaria respecto a la armonización de la educación emocional y social con las demás asignaturas del plan de estudios. Teniendo en cuenta que existen pruebas claras y coherentes del papel crucial que desempeña la educación emocional y social en el aprendizaje, el éxito académico y el bienestar se habrían depositado esperanzas en que ésta ocupara un lugar más importante tanto en el plan de estudios como a nivel transversal; así los estudiantes tendrían la oportunidad de aprender, observar y practicar estas competencias en todo el plan de estudios (Cefai y Cavioni, 2014).

Buenas prácticas en la educación emocional y social

En el contexto anteriormente descrito, se han puesto en marcha varias iniciativas en una serie de escuelas de Malta para promover la educación emocional y social, que van desde intervenciones generales como la Educación Personal y Social (EPS), La Hora del Círculo y la creatividad, la mejora de la resiliencia y la formación del personal tanto en niveles de educación inicial como de desarrollo profesional continuo, hasta intervenciones específicas como Clases de Crianza, teatro de transformación y servicio pastoral para estudiantes con dificultades sociales y emocionales. En esta sección se exponen tres casos prácticos detallados que ilustran buenas prácticas de educación emocional y social en las escuelas de Malta.

Caso práctico 1: Clase de Crianza, La Hora del Círculo y teatro en una escuela primaria

Birzebbugia es una ciudad de tamaño medio situada a la entrada del puerto sudeste de las islas maltesas, frente a las costas norteafricanas, que se encuentran 300 km al sur. Sus restos arqueológicos incluyen Ghar Dalam (la Cueva Oscura) con huesos fósiles de elefantes enanos, hipopótamos y otros animales que datan de hace 500.000 años, hechos que

indican que la isla estuvo unida a la Europa continental. La cueva también alberga restos humanos que datan de hace 10.000 años, lo que hace pensar en la primera actividad humana conocida en la isla. La ciudad también cuenta con un asentamiento fortificado de la Edad de Bronce de 4.000 años de antigüedad. Fue en este mismo puerto donde atracaron los buques de guerra de Napoleón Bonaparte y expulsaron a los Caballeros de San Juan de Malta a finales del siglo XVIII. La ciudad, convertida en un popular balneario, con una población de unos 10.000 habitantes, cuenta además con un grupo considerable de inmigrantes africanos que han ido llegando en barcos atravesando el Mediterráneo a lo largo de las dos últimas décadas.

Educación basada en la crianza. La escuela primaria local forma parte del colegio regional St. Benedict College y atiende a unos 600 estudiantes con una dotación de personal de 65 personas, incluyendo personal de administración, maestros y asistentes de apoyo docente. Un número considerable de alumnos

maestro y un asistente de apoyo docente (LSA) formados en los principios y las prácticas de la educación emocional y social. Esta clase se ha introducido en una serie de escuelas primarias de Malta para proporcionar a los niños que padecen dificultades las competencias necesarias para que puedan involucrarse plenamente en las actividades sociales y educativas de su escuela. Proporcionan un entorno de aprendizaje seguro y comprometido a corto plazo con las necesidades de los alumnos, con el objetivo de facilitarles la reintegración final en la clase convencional, para que funcione como un servicio transitorio de intervención temprana. Ofrecen un programa de aprendizaje flexible y adaptado a la edad en un ambiente de aprendizaje estructurado y cuidadosamente secuenciado para ayudar a los alumnos a desarrollar expectativas sólidas y, en consecuencia, una noción de seguridad emocional, y un aprendizaje emocional y social (Cooper y Tiknaz, 2007). Los niños pasan hasta dos trimestres en el grupo, que suele estar formado por 8-10 niños, y sigue un programa estructurado,

Proporcionan un entorno de aprendizaje seguro y comprometido a corto plazo con las necesidades de los alumnos con el objetivo de facilitarles la reintegración final en la clase convencional, para que funcione como un servicio transitorio de intervención temprana

proviene de un entorno socioeconómico de nivel bajo, y cerca del 10% de los estudiantes reciben apoyo por dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, incluidos problemas sociales, económicos y familiares. La escuela organiza una serie de iniciativas y servicios para fomentar la educación emocional y social. En el núcleo de estas iniciativas está la Clase de Crianza, impartida por un

que incluye la hora del Círculo, educación emocional y social, desayuno, creatividad, juego estructurado y contenidos curriculares. Hay una estrecha colaboración con las familias, así como con los maestros de la clase convencional.

Las primeras Clases de Crianza surgieron en el Reino Unido a principios de los años setenta,

y trabajaban de acuerdo con la teoría del apego de Bowlby al tratar de recrear experiencias tempranas para abordar las necesidades sociales y emocionales no satisfechas de niños de corta edad (Bennathan y Boxall, 2000). Desde entonces, se han introducido en otros países como Canadá, Nueva Zelanda y Malta (Cefai y Cooper, 2011; Colley, 2009; Reynolds, MacKay y Kearney, 2009), y han resultado ser efectivos en la promoción del desarrollo emocional, social, y cognitivo saludable de niños vulnerables (Binnie y Allen, 2008; Cooper y Whitebread, 2007; Reynolds, MacKay y Kearney, 2009).

En Malta, la Clase de Crianza funciona como un servicio de prevención e intervención temprana, además de como refuerzo a la capacidad de los centros para cubrir las necesidades de los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento aumentando la concienciación de los maestros tradicionales acerca de estas dificultades y dotándolos de las competencias necesarias para responderlas de forma eficaz (Cefai y Cooper, 2011). Aunque las Clases de Crianza en Malta se basan en los principios y prácticas que defiende sobre la educación este enfoque terapéutico, se han modificado para reflejar los valores proclamados en los que se basa el sistema educativo maltés, aprovechando sus puntos fuertes y sus recursos (Ibíd., 2011). Una de las características de la Clase de Crianza, en línea con el sistema educativo inclusivo del país, es que se imparte en las escuelas convencionales locales y se realiza a tiempo parcial, por lo que los alumnos pasan en ellas solo tres días a media jornada estando el resto del tiempo en la clase convencional. Cefai y Cooper (2011) han propuesto un marco para que la Clase de Crianza maltesa funcione como centro inclusivo de intervención temprana para estudiantes con dificultades en su desarrollo emocional y social, un centro de recursos para el personal escolar en materia de apoyo de conducta y educación emocional y social, y un

centro de apoyo y formación para familias. Aunque es posible que algunas Clases de Crianza trabajen en las mismas líneas que las descritas en este caso práctico, puede no ser así en otras, y durante mucho tiempo los dos autores han abogado por la realización de una evaluación de su funcionamiento.

Los resultados preliminares de varios grupos piloto parecen indicar que la Clase de Crianza proporciona un apoyo efectivo a los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, facilita su aprendizaje emocional y social, su compromiso educativo y la consiguiente inclusión en la clase convencional (Ibíd., 2011). Actualmente se está llevando a cabo una evaluación nacional implantada en las escuelas de primaria.

Intervención temprana. La Clase de Crianza de la escuela primaria de Birzebbugia se imparte dentro de la escuela convencional y dispone de un aula grande dividida en varias secciones: la zona de juego, la de aprendizaje y la cocina. Está dirigida por un maestro con formación específica en grupos de Clase de Crianza y educación emocional y social, además de un asistente de apoyo. La clase está formada por un pequeño grupo de estudiantes (normalmente unos 8), de entre 5 y 7 años, que asisten a la clase tres veces a la semana a media jornada durante un trimestre. Los alumnos son enviados por el director de la escuela o el director de atención pastoral con el consentimiento de las familias, y posteriormente son evaluados por el maestro de la Tutoría, que será quien identifique sus necesidades y diseñe un esquema de aprendizaje en forma de programa de educación personalizado. Las actividades e interacciones durante la Tutoría se centran en crear un clima de aprendizaje seguro y estructurado donde los niños desarrollen su seguridad emocional y el aprendizaje emocional y social, lo que favorecerá su implicación cuando se reúnan de nuevo con sus compañeros de la clase convencional. Entre las actividades que se realizan está La

Un día en la vida de una Clase de Crianza maltesa (Schembri-Meli, 2010)

El día comienza con la llegada de los alumnos a sus respectivas clases convencionales, para que puedan mantener sus vínculos con ellas. Esto es crucial en el desarrollo de las relaciones entre alumnos, tutores y compañeros. El personal encargado del grupo pasa después a recoger a los alumnos y los lleva a otro aula. Primero el grupo de la Clase de Crianza y los alumnos se sientan en círculo sobre una alfombra grande y se pasa lista. Esto ofrece la oportunidad de contar y resolver problemas numéricos sencillos. Los alumnos y el personal hablan sobre el día y la fecha y describen el tiempo que hace. Los alumnos tienen la posibilidad de expresar sus propios sentimientos y pegar una etiqueta con su nombre debajo de la emoción que mejor identifique cómo se están sintiendo. Después, el grupo habla sobre el horario del día y los alumnos siguen un calendario. La Hora del Círculo siempre termina con canciones animadas; canciones nuevas que se van presentando poco a poco para que los alumnos vayan creando su repertorio.

Las sesiones de alfabetización y aritmética se basan en el material utilizado en la clase convencional y se llevan a cabo consultando a los respectivos tutores. Los alumnos reciben atención individualizada en función de sus necesidades.

El desayuno se comparte en la cocina y los alumnos tienen la oportunidad de practicar sus habilidades orales y de escucha. Ponen la mesa y se turnan para recoger y ayudar a lavar los platos. El concepto de rotación en distintas tareas contribuye a inculcarles el concepto de responsabilidad y de justicia en su reparto.

Durante el tiempo libre, los alumnos pueden elegir su juego preferido de entre los disponibles. Los juegos más populares son los de mesa como serpientes y escaleras, la caja de arena y el rincón de los disfraces. Estas actividades permiten a los alumnos elegir juegos según sus gustos y personalidad, a la vez que se fomenta el trabajo en equipo y la creatividad.

Durante las sesiones de ejercicios mentales, los alumnos participan en una serie de ejercicios físicos sencillos acompañados de indicaciones precisas de movimiento. La sesión de arte y manualidades fortalece su autoestima a la vez que fomenta sus capacidades creativas permitiéndoles expresar sus ideas en una actividad divertida semiestructurada. Música, teatro, cocina y jardinería se van alternando en esta sesión. A la hora del cuentacuentos, el empleo de historias sociales ayuda a los alumnos a afrontar y hablar con los profesores sobre comportamientos concretos, con el objetivo de modificarlos de un modo positivo y amistoso.

Un día normal en el grupo de la Clase de Crianza termina como empezó, es decir, con La hora del Círculo. En este momento, alumnos y profesores celebran los éxitos del día y terminan con un mensaje positivo antes de volver a sus respectivas clases convencionales. Este procedimiento fortalece la autoestima y provoca una reacción en cadena positiva en las clases convencionales.

Hora del Círculo, en la que los estudiantes practican el aprendizaje emocional y social, el juego estructurado, las actividades artísticas y manualidades y el desayuno en grupo. La relación entre los alumnos y los docentes ocupa un lu-

gar central en todas las actividades que se realizan en la clase, esto sirve de apoyo para que los estudiantes se impliquen en el aprendizaje académico y el comportamiento prosocial. Otros mecanismos que subyacen al trabajo de la Clase

Esto se ajusta al concepto de que (la Clase de Crianza) genera una reacción en cadena positiva en toda la escuela, de modo que todo el centro se convierte en una comunidad de crianza, consiguiendo que al final ésta resulte redundante

de Crianza son, por ejemplo, que la relación entre los propios docentes sirve de modelo para el aprendizaje emocional y social, de refuerzo de determinados comportamientos y de compromiso activo con actividades prácticas y adecuadas al desarrollo.

Apoyo al personal escolar. El personal de la Clase de Crianza también trabaja en estrecha colaboración con el de la clase convencional para asegurar la continuidad del apoyo, de forma que éste tenga claros sus objetivos y permanezca activamente implicado en la educación de los estudiantes. Mantiene conversaciones frecuentes con los maestros de clase, mientras que el asistente de apoyo de la Clase de Crianza también proporciona apoyo a los estudiantes en su clase convencional. Ofrecen su experiencia en educación emocional y so-

alfabetización emocional y apoyo al comportamiento positivo. Esto se ajusta al concepto que genera una reacción en cadena positiva en toda la escuela, de modo que todo el centro se convierte en una comunidad de crianza, consiguiendo que al final ésta resulte redundante (Binnie y Allen, 2008; Cooper y Whitebread, 2007; Reynolds, MacKay y Kearney, 2009). El personal de la Clase de Crianza colabora con la escuela en el servicio de desayuno y de almuerzo para los estudiantes que lo necesiten. También ayudan en el servicio Club 3+ posterior a las clases, que permite que los niños se queden en la escuela a hacer los deberes, manualidades, cocina y otras actividades similares.

Formación para familias. El personal de la Clase de Crianza también trabaja estrechamente con

Los padres pueden visitar la Clase de Crianza y asistir a las actividades que allí se organizan, así como a las sesiones de La Hora del Círculo

cial y en la gestión del comportamiento. Por ejemplo, ofreciendo su colaboración y apoyo a determinados miembros del personal, impartiendo formación sobre La Hora del Círculo y la gestión del comportamiento, y organizando iniciativas para toda la escuela de

las familias, tratando de colaborar con ellos de forma cercana en la educación de sus hijos y apoyándolos con información, formación y ayuda material, mediante el suministro de libros, artículos de papelería, uniforme escolar y almuerzo, cuando es necesario. También se

les remite a los servicios de ayuda disponibles en la comunidad, tanto para sus hijos como para la familia en su conjunto. Los padres pueden visitar la Clase de Crianza y asistir a las actividades que allí se organizan, así como a las sesiones de La Hora del Círculo. A menudo se implican en el progreso que han llevado a cabo sus hijos. De esta manera, la Clase de Crianza también funciona como centro de la educación para las familias, aunque está limitado a los de los niños que asisten a la clase.

La Hora del Círculo. La Clase de Crianza también organiza sesiones de La Hora del Círculo a nivel general (toda la clase convencional) y mediante intervenciones específicas (con un grupo reducido de estudiantes concretos).

planteadas por los asistentes de preescolar sobre el comportamiento de determinados niños. Estas sesiones se imparten durante un trimestre escolar completo. En ambos programas el personal de la clase convencional está también presente y siguen desarrollando las competencias de La Hora del Círculo durante el programa y una vez finalizado. El personal de la Clase de Crianza también organiza un programa de La Hora del Círculo para un pequeño grupo de niños de mayor edad (9-11 años) en el aula de la Clase de Crianza. Los estudiantes son enviados por los maestros de clase y el jefe de atención pastoral, y el programa se desarrolla en función de las necesidades de los estudiantes. Entre las áreas más frecuentes de in-

Tengo la impresión de que ha habido un cambio de comportamiento a nivel general del centro. Los niños son más conscientes de cómo deben comportarse

Dispone de tres tipos de programas: (1) de intervención general, (2) de intervención específica y (3) combinado. El primero es para las clases completas, que normalmente tiene lugar por recomendación del tutor. El profesor de la Clase de Crianza imparte una sesión de La Hora del Círculo en la clase convencional con la participación del tutor. Se imparte una sesión a la semana durante un trimestre escolar. El programa se centra en competencias sociales y emocionales concretas según las necesidades del grupo, como el acoso, la resolución de problemas y conflictos, y la colaboración. También se imparten sesiones parecidas pero más cortas a las clases de preescolar, haciendo especial hincapié en estrategias como el canto, los cuentos y los títeres. A veces estas sesiones se centran en competencias emocionales y sociales concretas que abordan preocupaciones

intervención están la gestión de la ira, las habilidades para la resolución de problemas y conflictos. Se imparten sesiones semanales de 45 minutos durante un trimestre escolar.

Labor interdisciplinar. El personal de la Clase de Crianza trabaja estrechamente con la administración de la escuela, especialmente con el jefe de atención pastoral, y con el equipo interdisciplinar formado por distintos profesionales: maestros de orientación profesional, consejero escolar, monitor de disciplina⁷ y coordinador de inclusión, y trabaja tanto en el desarrollo de políticas como en su aplicación, además de proporcionar apoyo a determinados niños con dificultades. El equipo celebra reuniones con regularidad, así como sesiones clínicas sobre la necesidad de apoyo psicopedagógico a alumnos con dificultades de aprendizaje o con dificultades

Experiencia de alumnos y docentes de La Hora del Círculo en una escuela primaria de Malta (Pace, 2012)

Ahora (desde que se introdujo La Hora del Círculo) hay muchas cosas que son diferentes. En cuanto a comportamiento, se aprecia que los niños han cambiado. En cuanto a autoestima, ha habido padres que me han dicho que sus hijos han mejorado. Tenía alumnos que no querían venir a la escuela y ahora vienen. Los niños colaboran más entre ellos. A veces venían a mi oficina a decirme que se habían peleado. Muchos de ellos han dejado de venir. Un maestro también me ha comentado que ahora los niños escuchan más a los demás. (Director de la escuela)

Tengo la impresión de que ha habido un cambio de comportamiento a nivel general de centro. Los niños son más conscientes de cómo deben comportarse. Antes de que yo empezara con La Hora del Círculo en clase, había niños que intimidaban a otros. Otros recurrían a conductas desafiantes y agresivas. Tengo la impresión de que los niños de mi clase se están abriendo más. También han aprendido diferentes estrategias, como gestionar su ira o alejarse de los niños que les hacen enfadarse en lugar de pelearse con ellos. (Docente)

Antes de introducir La Hora del Círculo, los niños no se escuchaban unos a otros. Creo que ahora observan más lo que ocurre en clase, utilizan estrategias para solucionar problemas y encuentran las soluciones ellos mismos. (Docente)

Antes de que empezáramos a hacer La Hora del Círculo, había muchas peleas y rivalidad en clase. Son más conscientes de problemas como la intimidación, las peleas y las burlas. En ese tiempo tratamos estos temas de forma positiva y proactiva. Las peleas han disminuido. (Docente)

Me gustó la actividad en la que teníamos que hacernos responsables de un amigo de clase durante una semana. Yo cuidé de un amigo y otro cuidó de mí. (Alumno)

Me gustó cuando nos cambiamos de sitio, porque me senté al lado de otros compañeros y conseguí hacer nuevos amigos... Aprendimos acerca de las burlas y el acoso y lo que debemos hacer cuando vemos a alguien haciéndole daño a otra persona. (Alumno)

Aprendí palabras nuevas sobre los sentimientos y ahora entiendo por qué a veces me siento de diferentes maneras. (Alumno)

Hicimos actividades sobre cómo cada uno tiene cosas buenas, por ejemplo, a mí se me dan bien las matemáticas y a mi amiga el dibujo, y cómo podemos ayudarnos entre nosotros. (Alumno)

sociales, emocionales y de comportamiento, utilizando recursos del propio colegio o remitiéndolos a los servicios de ayuda externa, como servicios de atención psicológica, trabajadores sociales, monitores juveniles y terapia familiar. El equipo también trabaja en la formación del personal, tratando cuestiones como la gestión del acoso, la

respuesta a la conducta desafiante y el trabajo interinstitucional.

Teatro para la educación emocional y social. La Clase de Crianza también consiste en participar en un proyecto de teatro que se centra en los desafíos diarios de los alumnos y sus familias, con el objetivo de proporcionar a los

(Teatro para la educación emocional y social) Ha animado a maestros y padres a escuchar más y a ofrecer a sus niños más oportunidades para dar voz a sus sentimientos, sus pensamientos y sus ideas

niños las capacidades necesarias para afrontarlos. Un grupo de niños, incluidos algunos de los que asisten a los programas de la Clase de Crianza y La Hora del Círculo, primero intercambian ideas y hablan sobre problemas personales y familiares y sobre cómo afrontar esos desafíos, y después escriben sus reflexiones en un diario con la ayuda de los profesores. Los objetivos de estas sesiones eran permitir que los estudiantes fueran más conscientes de las dificultades que se pueden presentar en una familia, comprender mejor los diferentes retos que tienen en las suyas, aprender a afrontar situaciones difíciles de forma más positiva y a compartir experiencias y reconocer que todas las familias pasan por períodos difíciles a lo largo de la vida. Después, los alumnos usaban sus diarios para escribir, junto con el profesor de teatro, un *sketch* con dos posibles finales, uno positivo y otro negativo, a fin de favorecer el debate posterior a la dramatización. La tarea de escribir en el diario pretende estimular la autorreflexión, desarrollar sus habilidades analíticas y de solución de problemas, mejorar sus competencias intrapersonales e interpersonales y generar soluciones positivas y constructivas. Posteriormente los niños grababan el *sketch* y lo presentaban a sus compañeros de la Clase de Crianza, que debatían sobre la obra y los dos posibles finales con ayuda del personal, haciendo hincapié en el final más apropiado. También se interpretaba una canción con letra que guardara relación con el tema durante la sesión de teatro (véase a continuación). A través del teatro, se pretendía que los alumnos mejoraran sus capacidades de escucha y concentración, desarrollaran una mayor con-

ciencia sobre sí mismos, reforzaran sus competencias lingüísticas y comunicativas, desarrollaran su confianza a través de la creatividad y la colaboración positiva, y descubrieran el arte de la escritura de guiones y canciones. Los alumnos después participaban en una sesión de arte y manualidades, en la que creaban una serie de objetos relacionados con el tema de la obra, que después exponían en la escuela. La actividad de arte y manualidades pretendía ayudar a los alumnos a desarrollar más sus capacidades de pensamiento, a elevar su autoestima, a obtener respuestas emocionales positivas al aprendizaje, a involucrarse en distintos estilos de aprendizaje y a desarrollar habilidades de emprendimiento mediante la producción de su propia obra de arte. La señora Audrey, maestra de la Clase de Crianza y una de las coordinadoras del proyecto en la escuela, opina sobre los resultados del proyecto:

Los niños han participado activamente y con entusiasmo. Todo el material escrito fue procesado y escrito en primer lugar por los propios alumnos. Me refiero al guión de un sketch, la letra de una canción y la preparación de un gran libro. Los niños han tenido la oportunidad de dar voz a sus pensamientos y mejorar sus habilidades creativas. Todos los presentes en la velada de alfabetización que organizó el colegio apreciaron y elogiaron el entramado de ideas de los niños. El esfuerzo y el duro trabajo de los alumnos fueron acogidos con comentarios de elogio y aprecio. Todos disfrutaron del evento: los alumnos, los padres



Dibujo de familia realizado por uno de los alumnos que participaron en el proyecto

y los docentes. El proyecto en su conjunto ha impulsado a los docentes a reflexionar más sobre su postura respecto a la infancia. Ha animado a maestros y padres a escuchar más y a ofrecer a sus niños más oportunidades para dar voz a sus sentimientos, sus pensamientos y sus ideas. Y lo más importante, los alumnos con distintos niveles académicos y procedentes de distintos entornos sociales se han unido y han participado en esta bonita celebración de talento, ideas e ingenio.

Caso práctico 2: Colegio St Martin: pionero en inclusión, diversidad y bienestar

Nuestros altos estándares de enseñanza se integran en un entorno basado en la investigación, rico en conocimiento e inclusivo. Planificamos experiencias de aprendizaje estimulantes y activas que despierten la curiosidad y desaten la imaginación. Desarrollando la inteligencia emocional, fomentando la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, los estudiantes se hacen más responsables y autónomos. Cada miembro de la comunidad aspira a ser un aprendiz colaborador y creativo capaz de afrontar con confianza nuevos desafíos en un mundo que cambia a gran velocidad. (Extraído de la declaración de objetivos de la escuela).

Aquí estaré

Letra de los alumnos del grupo de teatro Música de Isabella Incorvaja

Tu sonrisa me llena el corazón de alegría.
Me encanta oírte reír.
Me alegra que formes parte de mi vida.
Juntos recorreremos este camino.

Quando te miro observo
la belleza que te rodea.
Eres un preciado regalo para mí.
Siempre me ayudas a seguir adelante.

Estrillo: Aquí estoy para ti
Cuando tropieces, cuando caigas,
coge mi mano.
Coge mi mano
y te ayudaré a vencerlo todo.
Siempre tendrás mi amistad.
Estaré contigo hasta el final.

En tus brazos me siento a salvo
Sé cuánto te importa esto.
En las lágrimas, en las numerosas
tormentas de la vida,
siempre estarás ahí.

Quando te sientas solo
no tienes que mirar muy lejos.
Estaré aquí a tu lado,
allí donde tú estés.

Estrillo: Aquí estoy para ti...

Te escucharé cuando necesites hablar.
Te daré un hombro sobre el que llorar.
Sonreiré cuando sonrías.
Seré tu baluarte hasta morir.

Estrillo: Aquí estoy para ti...

Poema escrito por el grupo de teatro de la escuela para el proyecto

El colegio St. Martin es una escuela intermedia y secundaria independiente fundada hace unos 20 años en Malta como ampliación de una escuela de primera infancia y primaria fundada hace cerca de cien años. Juntas forman la institución educativa independiente más grande de la isla, y es una de las primeras escuelas secundarias de Malta que ofrece distintos niveles de aptitud y coeducación. El colegio St. Martin fue construido a propósito en una zona de reciente desarrollo en el centro de la isla en 1993, de acuerdo con las exigencias de un colegio moderno de alto nivel. Además de estudiantes malteses, asisten estudiantes de 47 nacionalidades diferentes (el 20% del alumnado), y el inglés es el idioma de enseñanza. Las escuelas intermedia y secundaria de St. Martin cuentan con 500 estudiantes, que está formado por los niveles 6, 7, 8 (10-13 años) (escuela intermedia) y los niveles 9, 10, 11 (13-16 años) (escuela secundaria), y una dotación de personal de 100 personas, incluido el de administración y apoyo de la escuela, los maestros y los asistentes de apoyo docente. Hay aproximadamente 20 estudiantes en cada clase. La escuela es un centro privado independiente con una mayoría de estudiantes procedentes de grupos con un elevado nivel socioeconómico y profesional.

El colegio St. Martin ofrece un plan de estudios de base amplia y equilibrado, con idea de «mantenerse a la vanguardia del desarrollo educativo... con un fuerte equipo académico que garantice la continuidad y la innovación tanto en el contenido como en la forma» (extraído del folleto informativo del centro, 2014). Al mismo tiempo, la escuela ha invertido mucho en la creación de un ideario y un clima que fomente el bienestar y el crecimiento emocional y social de sus estudiantes. La siguiente sección describe algunas de las iniciativas llevadas a cabo en materia de educación emocional y social.

*Ir al cole era muy divertido, no me aburría.
Siempre iba encantado.
El nivel 8 fue estupendo.
Si pudiera, repetiría una y otra vez.
(Alumno de 13 años)*

Inclusión. «La inclusión ocupa un lugar central en el ideario del centro. El enfoque inclusivo se centra en los alumnos y sus necesidades específicas, reconoce que todos los niños aprenden a un ritmo y de forma diferente» (extraído del sitio web de la escuela). Mucho antes de la introducción de la educación secundaria global en colegios en Malta, el colegio St. Martin era una de las pocas escuelas de secundaria que abarcaba distintos niveles de aptitud en la isla. El colegio pretende abordar las distintas necesidades educativas individuales de los estudiantes proporcionando un plan de estudios diferenciado con clases inclusivas y con distintos niveles. Ofrece un programa de aprendizaje alternativo, dirigido por un coordinador y con un equipo de especialistas, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben atención individualizada y la intervención en grupos pequeños de maestros especializados. El programa garantiza el reconocimiento de las necesidades del alumno y su familia, la adaptación del entorno para hacer frente a las necesidades de cada estudiante, la coordinación de los servicios para garantizar que las necesidades del estudiante y su familia están debidamente cubiertas y que el personal recibe apoyo y formación continuados para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas.

Aunque en el curso 2014-2015 la coeducación se está introduciendo en Malta a nivel nacional, St. Martin ha sido una de las pocas escuelas secundarias coeducativas de la isla en las últimas décadas. El personal de apoyo escolar describe la coeducación como una experiencia muy positiva, que contribuye a la formación y al sano desarrollo de

Programa de educación en la virtud y la ética (<http://chs.edu.mt/>)

Este programa pretende proporcionar a todos los alumnos, independientemente de sus creencias, una educación integral que conduzca a un proceso de autodescubrimiento que enriquezca y aumente el sentido de moral y yo espiritual, que contribuya a desarrollar su capacidad de valorar, apreciar, percibir e interpretar el mundo en el que viven, que fomente la apreciación de la dignidad del ser humano y la responsabilidad de cada persona para con los demás en lo que respecta a la creación de una sociedad mejor y que promueva valores como la justicia, la responsabilidad personal, el respeto, la reflexión y el compromiso activo con cuestiones morales.

Se propone nutrir el carácter de los alumnos animándoles a convertirse en agentes virtuosos formulando, analizando y comprometiéndose con la pregunta «¿En quién debería convertirme teniendo en cuenta el contexto en el que vivo?». Al analizar el sistema de creencias de uno mismo y de su familia, además de los conceptos, las historias y los conocimientos prácticos desarrollados por distintos individuos y comunidades humanas a través de un enfoque de aprendizaje por investigación, los alumnos podrán conectar con su naturaleza humana para alcanzar su extraordinario potencial.

Mediante la **enseñanza de símbolos** los alumnos pueden conectar y relacionarse con sus realidades contextuales para responder preguntas como: ¿Qué es un buen motivo? ¿Qué hace a una sociedad justa? ¿Por qué se crean grupos en un mundo global? La **dimensión espiritual** pretende plantear cuestiones que podrían dar respuesta a preguntas como: ¿Por qué necesitan tener una buena vida los animales? ¿Alguien es dueño de los bosques, los océanos y la atmósfera? ¿Cómo deberíamos tratar a los seres vivos? Por último, al desarrollar **el carácter y las virtudes**, los estudiantes tratarán de responder a preguntas como: ¿Cuándo deberíamos dar explicaciones? ¿Qué son los secretos y cuándo y por qué está bien compartirlos? ¿Qué es la prudencia? ¿Por qué es importante la paciencia en el mundo moderno?

los alumnos adolescentes en una etapa crucial de sus vidas. Aunque la escuela afronta desafíos relacionados con problemas de conducta o dificultades de aprendizaje, no guardan relación alguna con la coeducación, como temían otras escuelas que desconfían de ella.

Cuando llegué por primera vez a la escuela, me preocupaba no encajar y pasarlo mal. Sin embargo, tengo un grupo de amigos estupendo y una relación estrecha con el resto de compañeros de mi clase. Los maestros son muy atentos y agradables. Gracias a todo esto disfruto en las clases, ya que los maestros

son comprensivos y hacen que los estudiantes se sientan cómodos. Mi clase favorita tendría que ser teatro, porque es una asignatura que me interesa y a nuestro maestro se le ocurren formas únicas de hacer que las clases sean más interesantes.

(Alumno de 12 años)

Educación personal, social y sanitaria. Se trata de una asignatura obligatoria programada para todos los alumnos, con varias horas a la semana. Las áreas de contenido incluyen, entre otras cosas, autoconciencia y autoconocimiento, presión de grupo, toma de decisiones responsables, habilidades sociales,

sexualidad y salud sexual, educación sobre drogas, educación para la ciudadanía y educación profesional. Las clases se centran en el alumno y son vivenciales, no hay evaluación formal. Los temas de la escuela intermedia y la secundaria son los mismos que los de las escuelas públicas. Como se ha descrito anteriormente también incluye orientación y educación profesional, técnicas de estudio y preparación para las transiciones. Los estudiantes tienen la oportunidad de pasar dos o tres días en las residencias del colegio (llamadas *Lived-Ins*) participando juntos en actividades temáticas educativas y recreativas.

Equipo de atención pastoral. Está formado por el coordinador de atención pastoral, el director de la escuela, el orientador, los maestros de orientación profesional, los coordinadores de

plazo del equipo de atención pastoral es «anclar» las habilidades sociales y emocionales aprendidas durante las clases de educación personal, social y sanitaria al conjunto de la escuela, vinculando lo que ocurre en las aulas y la escuela mediante un enfoque más coherente e integrado a la educación emocional y social.

La segunda se centra en intervenciones específicas para «estudiantes con problemas», especialmente aquellos que padecen altos niveles de estrés o presentan problemas de comportamiento. Esto incluye debates, sesiones clínicas, evaluación, recomendaciones de intervención a agentes, colaboración con padres y apoyo adicional proporcionado por los maestros de educación personal, social y sanitaria. El enfoque se centra en el alumno y

(El equipo de atención pastoral) lleva a cabo un análisis de las necesidades de la escuela en cuanto a educación emocional y social cada año y después se planifican y aplican políticas, formación para el personal e intervenciones

cada año (llamados coordinadores de nivel) y los tutores. Tiene dos funciones principales: una, centrada en todo el desarrollo de los alumnos de la escuela y otra en los estudiantes que padecen dificultades sociales, emocionales y de comportamiento.

Para su primera función, el equipo trata de promocionar un enfoque integral sobre la educación emocional y social, organizando eventos en la escuela (por ejemplo: la semana de la amabilidad, la de la discapacidad, la del bienestar, etc.), creando políticas y ampliando los temas del plan de estudios de educación personal, social y sanitaria a nivel de todo el centro. Un objetivo a largo

tiene como propósito animar al niño a asumir la responsabilidad de su comportamiento y sus consecuencias. El equipo de atención pastoral destaca el papel clave del tutor a la hora de resolver problemas de comportamiento mediante un enfoque positivo y por etapas, utilizando los incidentes como oportunidades para aprender habilidades emocionales y sociales y comportamientos positivos. También trabaja apoyando tanto al alumno como a su familia. El equipo se reúne una vez a la semana para hablar sobre cuestiones que se derivan de estos dos aspectos de su cometido. Lleva a cabo un análisis de las necesidades de la escuela en cuanto a educación emocional y social cada año y después se planifican y

La Escuela de Artes Escénicas

(<http://chs.edu.mt/>)

La escuela, que en un principio era una escuela de verano, lleva ofreciendo formación integral de teatro para niños y jóvenes unos 15 años. Proporciona a los estudiantes un entorno seguro y divertido donde poder crecer, crear y ganar confianza en sí mismos mientras desarrollan sus habilidades artísticas. Los cursos tienen como objetivo desarrollar la expresión vocal y física, estimular la imaginación, fomentar el trabajo en grupo y reforzar las capacidades de concentración. Sobre todo queremos aumentar la autoestima de los jóvenes a la vez que lo pasamos genial. Las clases están diseñadas en función de la edad (de 4 a 18 años) y niveles. Las clases varían desde la actuación e improvisación hasta la apreciación musical, ballet, hip hop, canto y tambores. Todo el contenido de los cursos está adaptado, y busca exponer a nuestros jóvenes artistas a distintos géneros y estilos de artes escénicas. Cada año se celebran jornadas de puertas abiertas para dar la oportunidad a las familias de ver a sus hijos trabajando y también se proporcionan boletines y evaluaciones con información sobre las actividades y el progreso del estudiante.

aplican políticas, formación para el personal e intervenciones.

Nuestra escuela está siempre muy concurrida y llena de actividad... Los maestros son exigentes pero divertidos y disfruto bastante participando en las ferias de tiempo libre, el Langfest, el curso de Chef Junior y otras actividades que se organizan. Este año me apunté al viaje de teatro y pasé una semana en Londres. Qué experiencia más increíble. Estoy deseando que llegue el año que viene.
(Alumno de 12 años)

El octavo curso se convirtió en una familia en solo unos meses. Me motivó mucho aprender sobre nuestro plan para el futuro y prepararnos para la escuela secundaria.
(Alumno de 13 años)

Creatividad y deportes que incorporan valores. Las actividades de teatro, arte, música y cinematografía aparecen con regularidad en el horario de la escuela y son un medio fundamental para la promoción de la educación emocional y social, especialmente en la creación de una conciencia propia, la autoexpresión

y la autorregulación. Durante los meses de verano, la escuela también organiza cursos de teatro, canto, ballet, jazz, hip-hop, baile, arte circense, canto y grabación, títeres, técnicas de maquillaje, fabricación de accesorios, «improvisación de Shakespeare» y producción de cortometrajes. Al final del programa, los alumnos pueden participar en una pequeña representación o un concierto. También hay otras iniciativas como producción de obras de teatro para el público, exposiciones de arte y viajes al extranjero relacionados con el teatro. La escuela también presta especial atención al desarrollo físico de los estudiantes, organizando actividades deportivas de todo tipo para períodos de vacaciones, durante las tardes y la escuela de verano. El programa de deportes, tiene como objetivo inculcar valores como la participación, el trabajo en equipo y el respeto al contrario, a los compañeros y a los funcionarios a través del deporte. Pretende fomentar entre los alumnos la cultura de que el deporte no se basa únicamente en el rendimiento, sino en encontrar un equilibrio entre rendimiento y trabajo en equipo.

Nuestras clases son extraordinarias, me habéis inspirado y dado confianza para disfrutar del teatro. Conservo los

La escuela ha introducido recientemente un programa de coaching para padres donde un coach especializado ofrece formación, educación y apoyo psicopedagógico

monólogos que he escrito y aprendido y no los pienso olvidar, nunca se sabe cuándo te hará falta recitar una pieza de improviso.

(Alumno de 12 años)

Coaching para familias. La escuela ha introducido recientemente un programa de coaching para familias donde un coach especializado ofrece formación, educación y apoyo psicopedagógico a las familias con dificultades tras la vivencia de sucesos estresantes. La toma de conciencia como padres, comprender a los hijos, tomar decisiones y responder de forma eficaz ante situaciones desafiantes son algunos de los temas que se abordan durante estas sesiones. Se prepara a las familias para alcanzar los objetivos acordados analizando las opciones disponibles, tomando decisiones fundamentadas y desarrollando y aplicando un plan de acción.

Todo el personal nos ha tratado estupendamente a William (nombre ficticio) y a mí, y los maestros también han sido fantásticos, lo apreciaban de verdad por sí mismo. No trataron de reprimir su creatividad o su sentido del humor. También valoro mucho cómo se han tenido en cuenta sus problemas de déficit de atención. Echaré de menos los beneficios y la filosofía de la escuela.

(Padre de un alumno de 12 años).

Caso práctico 3: Escuelas de primaria como comunidades de desarrollo de la resiliencia

El autor ha llevado a cabo un proyecto

semietnográfico de teoría fundamentada en tres escuelas de primaria de Malta con el que pretende desentrañar los mecanismos subyacentes al fomento de la educación emocional y social en el aula. Se llevó a cabo una prolongada observación de los participantes en varias clases de tres escuelas que funcionaban como entornos óptimos de aprendizaje y contextos emocionales y sociales saludables, y en paralelo se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros, alumnos y personal administrativo de la escuela. El estudio buscaba recoger los procesos que tienen lugar en estas aulas y cómo contribuían a fomentar competencias emocionales, sociales y académicas en todos los alumnos de la clase, incluidos aquellos considerados vulnerables.

Perfil de las tres escuelas.⁸

St. Anthony's es una escuela de primaria de tamaño medio de una acaudalada ciudad del centro de la isla, que atiende a una comunidad relativamente diversa, aunque hay más alumnos procedentes de grupos con un elevado nivel socioeconómico. Cuenta con 500 alumnos y unas 25 clases, que van desde preescolar hasta 6º curso (11 años, último año de primaria) y una dotación de personal de 40 personas, incluido el de administración, los maestros, los asistentes de preescolar y los asistentes de apoyo docente. Un elemento característico de la escuela es su ambiente espacioso, acogedor y amistoso, con murales de cuentos y trabajos de alumnos expuestos por todo el centro. Además de disponer de una gran sala perfectamente equipada para celebrar actividades, cuenta con una biblioteca y un

centro de consulta para profesores y alumnos. La escuela se ha ganado una buena reputación como centro de excelencia en resultados académicos, alto nivel de compromiso del personal y participación de las familias.

St. Mark's es una pequeña escuela de primaria situada en la zona interior del puerto, una región bastante desfavorecida a nivel socioeconómico. Tiene 200 alumnos y 15 clases, con una media de 16 estudiantes por clase, y una dotación de personal de unas 30 personas. Dispone de un gran patio de juegos y una moderna aula didáctica complementaria donde los alumnos con dificultades reciben clases de apoyo. El trabajo de los alumnos se expone en la entrada principal y los pasillos. El centro se ha involucrado en una serie de iniciativas para mejorar el aprendizaje, la asistencia y el comportamiento, tales como reducir el tamaño de las clases, aumentar el apoyo especializado para los niños con difi-

rio. Ha puesto en marcha distintas iniciativas para mejorar el aprendizaje y el comportamiento de los alumnos, como fomentar la inclusión y valorar la diversidad teniendo en cuenta el importante número de alumnos de distintas nacionalidades que hay; solicitar el apoyo de maestros especialistas, profesionales y familias en el proceso de aprendizaje y el comportamiento de los alumnos y participar en proyectos nacionales e internacionales.

Las escuelas como contexto de mejora de la resiliencia. Se ha desarrollado un marco universal a partir del estudio sobre cómo se puede organizar el contexto del aula de tal forma que fomente el aprendizaje emocional y social y la resiliencia entre todos los alumnos. El marco interpreta el aula como una comunidad de aprendizaje afectiva e inclusiva, caracterizada por las relaciones de afecto, apoyo y solidaridad, el compromiso activo y real de los alumnos, la colaboración entre los miembros de la clase, la inclusión

En las clases de mejora de la resiliencia, los estudiantes están relacionados unos con otros, formando parte de un «lugar común de pertenencia»

cultades académicas, ofreciendo el apoyo adecuado a los alumnos con dificultades psicosociales, invirtiendo en la formación del personal y solicitando la participación activa y el apoyo de las familias.

St. Joan's es una escuela relativamente grande situada al norte de la isla que cuenta con 600 alumnos, la mayoría procedentes de grupos de bajo nivel socioeconómico y de diferentes entornos culturales. Hay más de 30 clases con una media de 20 alumnos por clase y una dotación de personal de 50 personas. La escuela es espaciosa, tiene un gran patio, una biblioteca, un centro de consulta y un gran audito-

de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje y socialización, los pensamientos positivos y altas expectativas por parte de los maestros, y la autonomía y participación de los alumnos en la toma de decisiones. Estos procesos se explican en mayor detalle en la siguiente sección, donde se incluyen ilustraciones de las historias de alumnos y maestros.

Relaciones de afecto y vínculo. En las clases de mejora de la resiliencia, los alumnos están relacionados unos con otros, formando parte de un «lugar común de pertenencia». Se sienten seguros y valorados y perciben

que se confía en ellos. Reciben apoyo y se les anima a que se apoyen entre ellos. Los maestros asumen un doble papel como educadores efectivos y de crianza, respaldando el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes, a la vez que tratan de abordar sus necesidades socioafectivas. Observan la necesidad de conocerlos bien y adaptar sus métodos a sus necesidades. Tienden la mano a sus alumnos, mostrando interés y respeto, escuchando sus historias y preocupaciones, expresando cordialidad y ánimo, proporcionando cuidado y apoyo, y haciendo hincapié en su potencial y sus puntos fuertes. Invieren mucho en el establecimiento de vínculos y en la creación de experiencias de enseñanza y aprendizaje en un ambiente de afecto.

Nos cae bien (la maestra) porque siempre está de broma con nosotros... nos lo explica todo para que podamos entenderlo... Cuando me equivoco, no me grita... Aunque seamos muchos alumnos, la maestra sigue cuidando de nosotros.
(James, alumno de 9 años de la escuela primaria St. Mark's)

Mi objetivo es ganármelos para poder trabajar juntos durante todo el año. Pero insisto en que son muy importantes para mí, los cuido como personas, no son sólo números en un grupo. Lo que ocurre en sus vidas también es importante para mí.

Soy muy franca con ellos... e intento ser su amiga y ayudarles a comportarse mejor... El año pasado tuve tres niños complicados... pero el clima de clase les ayudó, hablé con uno de ellos y le dije «quiero que seamos buenos amigos porque tenemos que trabajar juntos».
(María, maestra de 4° curso de la escuela de primaria St. Mark's)

Principio de apoyo y solidaridad. El afecto, el apoyo, la solidaridad, la colaboración, el respeto y la valoración de la diversidad son los valores clave que rigen el comportamiento de los alumnos en el aula. Ellos se cuidan y apoyan unos a otros y trabajan y juegan juntos. Resuelven conflictos de manera amistosa y constructiva. En vez de competir, se ayudan unos a otros. El apoyo mutuo se valora mucho en el aula, la competitividad se rechaza y la intimidación y la humillación no se toleran. La orientación y la Clase de Crianza entre iguales y el compañerismo son prácticas fundamentales en la vida diaria.

Compartimos entre nosotros... nos ayudamos unos a otros para terminar el trabajo... jugamos y hacemos proyectos juntos... nos ayudamos para acabar antes y poder aprender más... Trabajamos de muchas maneras, pero lo que más nos gusta es trabajar en equipo.
(Grupo de alumnos de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

Les cuento historias sobre cómo ayudarse entre ellos, perdonar a los demás, hacer amigos, respetarse, aceptarse o resolver conflictos de forma pacífica. Escojo libros atractivos con imágenes adecuadas para el nivel de los alumnos, pero de vez en cuando descargo cuentos de Internet, me invento las historias yo misma o utilizo las que los alumnos han podido escribir como parte de la clase o los deberes. Utilizo muchos cuentos de animales, ya que los niños los adoran y se identifican fácilmente con ellos.
(Bernie, maestra de 2° curso de la escuela de primaria St. Joan's)

Compromiso activo y real de los estudiantes. Se les da la oportunidad de comprometerse de lleno en las actividades de clase. Participan activamente y con entusiasmo en actividades prácticas y significativas que utilizan estrategias

Aunque preparo el trabajo previamente, me sirvo mucho de la improvisación a la hora de enseñar y hacer actividades en función de la situación

educativas centradas en el alumno y basadas en actividades que guardan relación con sus propias experiencias vitales. Aprender es un proceso divertido, intrínsecamente motivador y auténtico. Ese es el objetivo, más que simplemente obtener un buen rendimiento, una filosofía que se aleja del excesivo énfasis en la presión académica y los exámenes. La celebración de los logros y esfuerzos de los estudiantes y el grupo es una práctica habitual. En el aula hay sitio para la cabeza y para el corazón, un doble enfoque sobre el aprendizaje académico y el emocional y social.

«Todo el mundo participa y se lo pasa bien, nadie se aburre en nuestra clase».
(Mario, alumno de 7 años de la escuela de primaria St. Joan's)

Aunque preparo el trabajo previamente, me sirvo mucho de la improvisación a la hora de enseñar y hacer actividades en función de la situación. Prefiero seguir el ritmo de los niños, utilizar elementos espontáneos y creativos de improvisación... y recojo sus ideas, porque a veces son ellos los que te enseñan a ti.
(Gertrude, maestra de 4º curso de la escuela de primaria St. Anthony's)

Inclusión y éxito para todos. Todos los alumnos son incluidos en las actividades académicas y sociales, independientemente de cualquier diferencia de capacidad, entorno, interés o cualquier otra característica. Se sienten una parte importante de la comunidad y tienen la oportunidad de participar en las actividades y ob-

tener buenos resultados en su aprendizaje. Se presta apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, sociales, emocionales y de comportamiento mediante la atención individualizada, el apoyo entre iguales y el apoyo adicional. Los maestros recomiendan practicar el respeto y la ayuda a los demás y que ellos mismos actúen con frecuencia como modelos a seguir para esos comportamientos. Tienen expectativas altas pero razonables en todos sus alumnos y creen de verdad que todos los que tienen a su cuidado cuentan con el potencial para lograr sus objetivos.

Hicimos una exposición juntos... fuimos a enseñársela a la directora y estaba muy satisfecha con nosotros, nos felicitamos unos a otros y yo también me alegré de que los demás hicieran algo bonito
(Andrew, alumno de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

Todo el mundo vale mucho en esta clase, no solo yo... Todo el mundo tiene algo especial... alumnos que terminan rápido el trabajo, otros que tienen muchos amigos.
(Paul, estudiante de 9 años de la escuela de primaria St. Anthony's)

Respetamos a cada alumno como individuo con sus propias necesidades, sea quien sea... Creo que esta es una de las características más importantes de esta escuela... Para mí es muy importante que trabajemos juntos, todo el mundo, sin distinción entre buenos y débiles, de hecho, los que han acabado después

Somos un equipo muy unido. He disfrutado mucho trabajando con mis compañeros este año... Encajamos como las piezas de un rompecabezas en nuestro trabajo... Ha salido realmente bien, tanto para nosotros como para los alumnos

ayudan a los que siguen trabajando.
(María, maestra de 4º curso de la escuela de primaria St. Mark's)

Aprendizaje y trabajo colaborativos. Se anima a los alumnos a trabajar en un ambiente de colaboración y construir experiencias de aprendizaje juntos. No compiten unos con otros y no necesitan comparar su aprendizaje ni sus logros con los de sus compañeros. Todos contribuyen a las tareas en grupo, cada uno según sus capacidades, y se les premia por el trabajo y el esfuerzo interdependientes y positivos. El empleo del trabajo en pequeños grupos y en pareja, el reconocimiento y la celebración de los esfuerzos y logros del grupo, el rechazo a la competencia, el énfasis en la enseñanza para todos, el trabajo en equipo entre el maestro y otros adultos en el aula, como los asistentes de apoyo, y la colaboración entre el maestro y las familias son procesos que contribuyen a fomentar la creación de comunidades colectivas e interdependientes.

Me gusta trabajar en grupo porque es como si estuvieras construyendo algo, uno sabe una cosa, otro otra... y también porque en grupo compartes y ayudas a los demás y te sientes contento al ayudar y trabajar en grupo.
(Albert, alumno de 9 años de la escuela de primaria St. Anthony's)

No me gusta que los alumnos compitan entre ellos por las notas. Les disuado de hacerlo y hago hincapié en que apren-

damos juntos. Por ejemplo, cuando trabajamos en grupo, prefiero poner una nota global al grupo en vez de poner una a cada alumno.

(Pauline, maestra de 4º curso de la escuela de primaria St. Anthony's)

Somos un equipo muy unido. He disfrutado mucho trabajando con mis compañeros este año... Hasta cuando estoy en casa preparando cosas, les llamo y les cuento «mira, vamos a hacer esto esta semana, vamos a reunirnos...». Trabajando juntos como equipo compartimos e intercambiamos material... mantenemos continuamente contacto directo unos con otros... adaptamos las clases juntos para asegurarnos de que trabajamos al unísono... Encajamos como las piezas de un rompecabezas en nuestro trabajo... Ha salido realmente bien, tanto para nosotros como para los alumnos.
(Gertrude, maestra de 4º curso de la escuela St. Anthony's)

Elección, voz y altas expectativas. A los alumnos se les da la oportunidad de ser influyentes y autónomos en su aprendizaje. Se les consulta acerca de actividades de clase y conductas, se les dan alternativas en su trabajo y se les valora como alumnos y personas mediante el reconocimiento, las opiniones positivas y las altas expectativas. A la hora de cubrir la necesidad básica de autonomía, se les ofrecen oportunidades y apoyo para que ellos mismos establezcan sus

objetivos y motivaciones, evalúen su aprendizaje, tomen decisiones sobre cómo comportarse y colaborar en las normas de clase, encuentren sus propias soluciones a dificultades y conflictos, y asuman funciones de responsabilidad y liderazgo. El reconocimiento de los esfuerzos y los logros, el estímulo de sus puntos fuertes en áreas académicas y no académicas, y la oportunidad de triunfar, les ayudan a reafirmar su autoconfianza como estudiantes perfectamente capaces.

Disfruto cuando cometemos un error y tenemos que volver a hacer el ejercicio, en vez de decirnos la respuesta la maestra. Lo mismo ocurre cuando vamos a ayudar a otro compañero con su trabajo, tampoco le decimos la respuesta... y como tarea adicional lo hacemos nosotros solos, la maestra nos dice: «No tenéis que acudir a mí».

(Jeremy, alumno de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

Una de las cosas que nos dice la maestra constantemente es que intentemos hacer las cosas, que no nos demos por vencidos. Dice «Si nos toca una suma difícil, tenemos que ganar nosotros, no la suma; no debemos asustarnos, tenemos que usar la cabeza...» y cuando hay un examen, nos dice que no tengamos miedo... Yo tuve muchos problemas en 1º y 3º, pero con esta maestra he mejorado mucho.

(Amanda, alumna de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

Involucro a los alumnos en todo lo que ocurre en el aula... Solía decirse que a los niños hay que mirarlos pero no escucharlos... pero yo les escucho, es importante escucharles y dejar que se expresen por sí mismos. Hago La Hora del Círculo en mi clase y les dejo tiempo para que digan lo que quieran y se expresen. Funciona muy bien, a los alum-

nos les encanta esta actividad. Cuando alguno se porta mal, hago el esfuerzo de escuchar lo que tenga que decir y, si me he equivocado, lo admito...

(Erika, maestra de 3^{er} curso de la escuela de primaria St. Joan's)

Un marco educativo a varios niveles para una educación emocional y social

Desde que obtuviera su independencia hace cincuenta años, el sistema educativo maltés ha experimentado un crecimiento y desarrollo notables en consonancia con el deseo del país de adoptar un sistema adaptado a sus necesidades como pequeño estado insular en vías de desarrollo. En los últimos años se han producido varias reformas que siguen en marcha en los centros con el objetivo de proporcionar una educación de alta calidad. El nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios (Ministerio de Educación, Empleo y Familia, 2012) proporciona una hoja de ruta para obtener un sistema educativo inclusivo, humanístico, democrático y justo, haciendo hincapié en el derecho a recibir una educación para que todos los niños y jóvenes de Malta puedan alcanzar su máximo potencial como ciudadanos autónomos. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer antes de que la visión que engloba el marco del plan de estudios y los demás documentos se vea traducida en la práctica efectiva en las aulas. La educación inclusiva ha conseguido grandes avances a la hora de proporcionar acceso y oportunidades a niños con discapacidades y dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta que Malta posee uno de los porcentajes más grandes de integración de la UE. Pero como ya hemos mencionado, garantizar una participación completa de todos los estudiantes dentro de un sistema escolar global, incluyendo a los niños más vulnerables y desfavorecidos, sigue siendo uno de los retos actuales. A medida que la sociedad maltesa se vuelve más diversa y multicultural, las escuelas tienen que invertir más en el desarrollo de prácticas más efectivas para promover la

inclusión, la igualdad y la justicia social. El abandono escolar en edades tempranas todavía es un reto considerable, ya que presenta las cifras más altas de la UE. Por otro lado, el absentismo y los problemas de alfabetización en ciertas comunidades y localidades son motivo de preocupación. Los resultados relativamente bajos de los alumnos malteses en lectura, matemáticas y ciencias en comparación con los estándares internacionales han generado una gran preocupación a pesar de la gran inversión en educación realizada a nivel nacional. En el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) realizado entre estudiantes de secundaria de 74 países, Malta obtuvo el puesto 45º en lectura, el 40º en matemáticas y el 41º en ciencias. En los tres casos, se situó por debajo de las medias de la UE y de la OCDE (Ministerio de Educación y Empleo,

dades cognitivas de un orden inferior tales como trabajos de memorización o simple transmisión del conocimiento (Carabott, 2013).

Por otra parte, existe el peligro de que los esfuerzos encaminados a aumentar los estándares académicos de los alumnos malteses para que alcancen un nivel más próximo a los europeos e internacionales desemboquen, incluso sin ser percibido, en un retorno a la cultura de la competición, los exámenes y la selección, estando las escuelas impulsadas por la «ciencia de la entrega», es decir, motivados solo por entregar resultados y alcanzar objetivos preestablecidos e indicadores de rendimiento (Pring, 2012). Los estándares internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS pueden acabar convirtiéndose en otro campo

A medida que la sociedad maltesa se vuelve más diversa y multicultural, las escuelas tienen que invertir más en el desarrollo de prácticas más efectivas para promover la inclusión, la igualdad y la justicia social

2013a). El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) situó a Malta en el puesto 40º de 50 países en ciencia y en el 28º en matemáticas (Ministerio de Educación y Empleo, 2013c). Por su parte, en el Estudio Internacional de Competencia Lectora (PIRLS), Malta obtuvo el puesto 35º de 45 países en habilidades de alfabetización y lectura (Ministerio de Educación y Empleo (2013b). Estos resultados han puesto de manifiesto las deficiencias del sistema educativo maltés a la hora de desarrollar habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico y creativo, capacidades para la resolución de problemas o el aprendizaje por preguntas, debido a que se centra en habili-

de batalla, impulsando la segregación de los ricos y los pobres en diferentes escuelas como resultado de la competitividad (Ibíd., 2012) y con el resultado de que niños y jóvenes acaben aburridos o estresados debido a un sistema competitivo basado en los resultados. Si se sigue dicho modelo educativo, no tendrá lugar una educación emocional y social en un sentido más amplio, e incluso se verá como una pérdida de tiempo y recursos. Al personal escolar y a las familias, por ejemplo, pueden surgirles dudas sobre la relevancia de la educación emocional y social dentro de la enseñanza académica y pueden acabar concluyendo que solo sirve para robarle tiempo, lo que supondrá peores

resultados (Benninga et al., 2006). No obstante, de acuerdo con las pruebas, centrarse en los procesos emocionales y sociales no debilita ni afecta negativamente a la consecución de resultados. Por el contrario, la educación emocional y social es un factor clave para la enseñanza y el aprendizaje y proporciona una base sobre la que construir un

son educadores y no sustitutos de psicólogos o profesionales de la salud mental (Craig, 2009). Se trata de una cuestión que es necesario destacar en contextos donde los maestros deben hacer frente a una presión cada vez mayor para garantizar unos niveles cada vez más altos de rendimiento académico. La educación emocional y social, no obstante, no es equipa-

Promueve la obtención de buenos resultados académicos, el compromiso, el comportamiento positivo y las relaciones sanas y actúa como un antídoto frente a problemas internos y externos

aprendizaje efectivo y alcanzar buenos resultados. Promueve la obtención de buenos resultados académicos, el compromiso, el comportamiento positivo y las relaciones sanas (Dix et al., 2012; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008) y actúa como un antídoto frente a problemas internos y externos (Battistich et al., 2004; Blank et al., 2009; Waddell et al., 2007). Consigue que los estudiantes puedan regular sus emociones, hacer frente a las exigencias y frustraciones de la clase, solucionen los problemas de forma más efectiva y se relacionen mejor pudiendo trabajar de forma colaborativa (Durlak et al., 2011; Greenberg y Rhoades, 2008).

Abierto está también el debate sobre el «aumento de la educación terapéutica», que ha motivado la preocupación sobre la potencial estigmatización y el etiquetado de niños vulnerables al introducir programas de aprendizaje emocional y social, en concreto programas dirigidos a grupos específicos de niños como, por ejemplo, las Clases de Crianza (véase Ecclestone y Hayes, 2009; Watson, Emery y Bayliss, 2012). Se argumenta, por otra parte, que la educación no está relacionada con la salud mental y el bienestar y que los maestros

no tienen que ver con convertir las escuelas en centros terapéuticos. Los déficits tradicionales de este discurso parecen haber desviado el concepto, es decir, promover el bienestar y maximizar el crecimiento y el potencial de todos los niños, incluidos los que afrontan riesgos en su desarrollo. Se trata de preparar a los niños y jóvenes para que puedan afrontar las pruebas de la vida del siglo XXI mediante su formación con capacidades académicas, sociales y emocionales, que dispongan de las habilidades y la resiliencia emocional necesarias para hacer frente al incierto y cambiante presente y futuro (Cefai y Cavioni, 2014, Cooper y Cefai, 2009). Los niños y jóvenes deberán estar preparados para ser creativos a la hora de solucionar problemas y ser efectivos en la toma de decisiones dentro de las áreas académicas y sociales, deberán saber construir y mantener relaciones colaborativas, saludables y de apoyo mutuo, hacer uso de sus recursos personales en momentos de dificultad y mantener su bienestar psicológico y social. De acuerdo con esta perspectiva, los objetivos de la educación son cognitivos y también afectivos, y los profesores deberán ser educadores efectivos y afectivos tanto en el aprendizaje académico

como en el emocional y social. Tal y como Martin Seligman y sus colegas lo han presentado (2009), durante siglos las escuelas se han centrado en los resultados, «el camino hacia el mundo del trabajo adulto... imaginen qué pasaría si las escuelas pudieran, sin que unas restaran importancia a otras, enseñar habilidades para el bienestar y para la consecución de resultados».

De acuerdo con las actuales necesidades y fortalezas del sistema educativo maltés y de las pruebas que encontramos en la bibliografía internacional, el presente capítulo concluye con un marco para un enfoque educativo global hacia la educación emocional y social. El marco propone una perspectiva positiva del aprendizaje y el desarrollo de los niños desde el punto de vista de la salud y el bienestar, que abandona la concepción patológica de la salud mental y considera al personal escolar como educadores efectivos y afectivos tanto en lo académico como en lo emocional y social. Subraya la necesidad de contar con un enfoque de escuela integral a varios niveles para abordar la educación emocional y social, que se centre en la promoción de la salud, la prevención y las intervenciones específicas que involucran a toda la comunidad escolar en colaboración con los padres, la comunidad local y los servicios externos de apoyo (Cefai y Cavioni, 2014). Dicho enfoque está formado por los siguientes componentes:

- Enseñanza clara y ordenada de una educación emocional y social basada en datos, y responsable desde el punto de vista cultural como competencia fundamental, con un plan de estudios establecido, recursos disponibles y personal formado para garantizar que se imparte de forma coherente y adecuada. La enseñanza estructurada del aprendizaje emocional y social tiene lugar a lo largo de la vida escolar, implica un proceso parecido al de otras habilidades académicas, con una complejidad de comportamiento cada vez mayor y contextos sociales que exigen contar con determinadas capacidades en cada nivel de desarrollo.
- La introducción de las competencias sociales y emocionales en las demás asignaturas del plan de estudios de manera estructurada para así reforzar las competencias de todo el plan de estudios.
- Un ambiente de clase positivo donde los estudiantes se sientan seguros y atendidos, y donde tengan la oportunidad de poner en práctica las habilidades sociales y emocionales que están aprendiendo. Las relaciones de clase son fundamentales para conseguir un ambiente positivo en el aula.
- Un enfoque de escuela global donde la comunidad escolar, junto con los padres y la comunidad local, fomente la educación emocional y social en todos los ámbitos, y donde las capacidades que se trabajan en el aula se fomenten y refuercen a nivel de todo el centro de forma estructurada y complementaria.
- La participación y colaboración de las familias a la hora de promover y reforzar en casa las habilidades sociales y emocionales aprendidas.
- Intervenciones específicas: un enfoque por etapas donde la responsabilidad recaiga en la escuela, en asociación con profesionales, padres, servicios y comunidad, a la hora de proporcionar el apoyo necesario a los estudiantes que experimentan dificultades sociales, emocionales y de comportamiento. Esto exige un trabajo integrado e interinstitucional, para satisfacer las necesidades emocionales y sociales de niños y jóvenes. Las prestaciones a estudiantes que experimentan este tipo de dificultades ofrecen un proceso continuo de servicios y situaciones orientados a cubrir las necesidades del niño.
- La educación emocional y social ocupa un lugar central en la formación inicial del docente, donde todo el profesorado se

Convertirse en ciudadano del siglo XXI exige un «cambio de conciencia», lejos del rendimiento, la competitividad y el individualismo absoluto para abrazar el crecimiento humano, el desarrollo, el aprendizaje, la colaboración, la justicia y la paz

implica con los estudiantes a nivel curricular y transversal, tanto a la hora de impartirla para intervenciones generales y específicas, como en el apoyo a su propia salud mental y bienestar. Esto se mantendrá en la formación continua que las escuelas ofrecen con frecuencia a su personal.

- El bienestar emocional y social del personal y las familias también debe ser tenido en cuenta en un enfoque educativo global. Para que los adultos puedan enseñar, dar ejemplo y reforzar la educación emocional y social, primero tienen ellos mismos que estar sanos y alfabetizados emocional y socialmente. Esto exige contar con estructuras de apoyo que proporcionen información y formación del personal y de los padres sobre cómo desarrollar y mantener su propio aprendizaje emocional y social, su bienestar y salud.
- Cualquier iniciativa de educación emocional y social que lleven a cabo las escuelas requiere una evaluación para que las intervenciones que se realicen cubran las necesidades de la escuela. Esto incluye la identificación de las buenas prácticas existentes en la escuela y su incorporación a la iniciativa. También puede incorporar sistemas de apoyo y políticas organizativas para proteger el éxito y la sostenibilidad de la iniciativa, como la gestión de estos sistemas de apoyo, la participación activa de toda la comunidad escolar en la planificación y la aplicación, el suministro de recursos adecuados y la armonización con

las políticas regionales y del centro.

- Por último, toda iniciativa debe ser supervisada, evaluada y mejorada con frecuencia a nivel individual, de clase y de todo el centro.

Conclusión

Convertirse en ciudadano del siglo XXI exige un «cambio de conciencia», lejos del rendimiento, la competitividad y el individualismo absoluto para abrazar el crecimiento humano, el desarrollo, el aprendizaje, la colaboración, la justicia y la paz (Cefai y Cavioni, 2014; Clouder, 2008; Noddings, 2012). Martin Seligman (2009) lo denomina una «nueva prosperidad», en la que se combina salud y abundancia, y donde nuestros recursos están pensados para generar más bienestar. Ahora contamos con la información y las herramientas para promover esta «nueva prosperidad» entre nuestros niños y jóvenes; de no hacerlo, estaríamos defraudando a nuestros hijos al proporcionarles una educación insuficiente para afrontar los desafíos y realidades del presente siglo (Clouder, 2008).

Notas

- ¹ Las escuelas públicas en Malta se agrupan en diez colegios regionales, y cada uno de ellos es responsable de todas las escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria de la región.
- ² Las escuelas de enseñanza postsecundaria normalmente atienden a jóvenes de entre 16 y 18 años y ofrecen formación profesional o preparan a los jóvenes para la enseñanza superior.
- ³ Las reglas de oro de La Hora del Círculo son: *Escuchamos a las personas, no interrumpimos; Somos buenos, no hacemos daño a los demás; Somos amables y serviciales, no herimos los sentimientos de nadie; Trabajamos duro, no malgastamos el tiempo; Cuidamos las propiedades, no malgastamos ni dañamos las cosas; Somos honrados, no ocultamos la verdad* (Mosley, 2009).
- ⁴ La Clase de Crianza es una clase especial para niños pequeños de enseñanza primaria que presentan dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, que se imparte en la propia escuela y a la que los niños asisten a media jornada para recibir sesiones de alfabetización emocional.
- ⁵ Maestros itinerantes que proporcionan apoyo especializado a niños pequeños de preescolar y de los primeros años de la enseñanza primaria con necesidades educativas individuales.
- ⁶ Maestros especialistas de enseñanza primaria que proporcionan apoyo adicional a alumnos de los primeros años de primaria con problemas de alfabetización.
- ⁷ El monitor de disciplina es responsable del comportamiento y disciplina de los estudiantes en las escuelas secundarias y se encarga de la corrección de comportamientos, la aplicación de procedimientos disciplinarios en caso de mala conducta continuada y el desarrollo de políticas, entre otras funciones.
- ⁸ Los nombres de las escuelas han cambiado. La información sobre el perfil de la escuela era correcta en el momento de la recogida de datos. Para obtener más información sobre el proyecto, consulte Cefai (2008).

Referencias

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. y Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental well-being in primary schools: Universal approaches*. Londres, Reino Unido: National Institute for Clinical Excellence.
- Askell-Williams, H. y Cefai, C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40, 1-12.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33 (3), 50-67.
- Bartolo, P. A., (2010). The process of teacher education for inclusion: the Maltese experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (s1), 139-148.
- Bartolo, P. A., Agius Ferrante, C., Azzopardi, A., Bason, L., Grech, L. y King, M. (2002). *Creating Inclusive Schools: Guidelines for the Implementation of the National Minimum Curriculum Policy on Inclusive Education*. Malta: Ministerio de Educación.
- Battistich, V., Schaps, E. y Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Bennathan M. y Boxall, M. (2001) *Effective Interventions in Schools: nurture groups in school: principles & practice* (2ª edición). Londres: David Fulton.

- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. y Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, 87 (6), 448-452.
- Binnie, L. M. y Allen, K. (2008). Whole school support for vulnerable children: the evaluation of a part-time nurture group. *Emotional and Behaviour Difficulties*, 13 (3), 201-206.
- Blank, L., Baxter, S., Goyder, L., Guillaume, L., Wilkinson, A., Hummel, S. y Chilcott, J. (2009) *Systematic review of the effectiveness of universal interventions which aim to promote emotional and social wellbeing in secondary schools*. Londres: National Institute for Clinical Excellence.
- Borg, M. G. y Triganza Scott, A. (2009). *Social Development in Schools*. En C. Cefai y P. Cooper (Eds.) *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Reino Unido: Jessica Kingsley.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R. y Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through Personal and Social Development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30 (1): 19-37.
- Carabott, S. (2013). *Our education system is sick says former dean*. The Times of Malta, 6 de mayo de 2013.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londres, Reino Unido: Jessica Kingsley Publishers.
- Cefai, C. y Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice*. Nueva York, Nueva York: Springer Publications.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. y Grech, T. (2014) Circle Time for Social and Emotional Learning in Primary School. *Journal of Pastoral Care in Education*, 32 (2): 116-130.
- Cefai, C. y Cooper, P. (2011) Nurture Groups in Maltese schools: Promoting inclusive education. *British Journal of Special Education*, 38 (2), 65-72.
- Cefai, C. y Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 183-198.
- Cefai, C. y Cooper, P. (2006) Social, emotional and behaviour difficulties in Malta: An Educational Perspective. *Journal of Maltese Education Research*, 4 (1): 18-36.
- Cefai, C., Cooper, P. y Camilleri, L. (2009) Social, emotional and behavioural difficulties in Maltese schools. *International Journal of Emotional Education*, 1 (1): 8-49.
- Center for Disease Control and Prevention. (2013). Mental Health Surveillance Among Children – United States 2005–2011. *Morbidity and Mortality Weekly Report Supplements*, 62 (2), 1-35.
- Clouder, C. (2008) Introduction. En Fundación Marcelino Botín. *Social and emotional education: An international analysis*. Santander, España: Fundación Botín.
- Cole, T., Daniels, H. y Visser, J. (2005). The mental health needs of pupils with EBD.

- En R. Williams y M. Kerfoot (Eds) *Child and Adolescent Mental Health Services*. Oxford: Oxford University Press.
- Colley, D. (2009) 'Nurture groups in secondary schools' *Emotional and Behaviour Difficulties*, 14 (4), 291-300.
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J. y Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British Medical Journal*, 338, 208-211.
- Cooper, P. y Cefai, C. (2009). Contemporary values and social context: Implications for the emotional well-being of children. *Journal of Emotional and Behaviour Difficulties*, 14 (2), 91-100.
- Cooper, P. y Tiknaz, Y. (2007) *Nurture Groups in Schools and at Home. Connecting with children with social, emotional and behaviour difficulties*. Londres: Jessica Kingsley Publications.
- Cooper, P. y Whitebread, D. (2007). 'The effectiveness of nurture groups on student progress: evidence from a national research study', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, (3), 171-191.
- Coppock, V. (2007) It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy in Schools. *Children and Society*, 21 (6), 405-419.
- Collins, B. (2011). *Empowering children through Circle Time: An illumination of practice*. Tesis doctoral inédita de educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Irlanda, Maynooth.
- Craig, C. (2009). *Well-being in schools: The curious case of the tail wagging the dog*. Glasgow, Reino Unido: Centre for Confidence and Well-being.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J. y Keeves, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health*, 17 (1), 45-51.
- Doveston, M. (2007). Developing capacity for social and emotional growth: An action research project. *Pastoral Care in Education*, 25, 46-54.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474-501.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 371-389.
- European Agency for the development of Special Educational Needs (2010). *Development of Inclusion in Malta*. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde <https://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/development-of-inclusion>
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2014) *Malta: drug-related information and data*. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 en <http://www.emcdda.europa.eu/publications/country-overviews/mt>
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52.

- Greenberg, M. T. y Rhoades, B. L. (2008). *State-of-science review: Self regulation and executive function—What can teachers and schools do?* Londres, Reino Unido: Office of Science and Innovation Foresight Project: Mental Capital and Mental Well-being.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology* 45, 349-360.
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 13-18.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. y Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in main stream schools on the achievements of their peers, *Educational Research*, 39, 365-382.
- Lown, J. (2002). Circle time: The perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18, 93-102.
- Miller, D. y Moran, T. (2007). Theory and practice in self-esteem enhancement: Circle-time and efficacy-based approaches—A controlled evaluation. *Teachers & Teaching*, 13, 601-615.
- Ministerio de Educación y Empleo (2013a). *PISA 2009 + Programme for International Student Assessment. Malta Report*. Malta, Departamento de Investigación y Desarrollo, DQSE. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde [https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/PISA %202009+ %20Malta %20Report.pdf](https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/PISA%202009+%20Malta%20Report.pdf)
- Ministerio de Educación y Empleo (2013b). *PIRLS 2011 Progress in International Reading Literacy Study. Malta Report*. Malta, Departamento de Investigación y Desarrollo, DQSE. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde [https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/PIRLS%202011 %20Malta%20Report.pdf](https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/PIRLS%202011%20Malta%20Report.pdf)
- Ministerio de Educación y Empleo (2013c). *TIMSS 2011. Trends in International Mathematics and Science Study. Malta Report*. Malta, Departamento de Investigación y Desarrollo, DQSE. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde [https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/TIMSS %202011 %20Malta %20Report.pdf](https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/TIMSS%202011%20Malta%20Report.pdf)
- Ministerio de Educación, Empleo y Familia (2012) *A national curriculum framework for all*. Malta: MEEF.
- Ministerio de Educación, Juventud y Empleo (2005) *Personal and social development syllabus for secondary schools*. MEYE, Malta
- Mosley, J. (2009) Circle Time and Socio-emotional Competence in Children and Young People en C. Cefai and P. Cooper (Eds.) *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties* Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Muscat, M. (2006) *Evaluation of the PSD programme*. Tesis de máster inédita,

- Facultad de Educación, Universidad de Malta.
- National Statistics Office (2013) *Malta in Figures 2013*. NSO, Malta.
- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781.
- Ofsted 2007. *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. Accedido el 30 de junio de 2014 desde www.ofsted.gov.uk
- Pace, M. (2012). 'Let's get into a Circle!': A Study on Circle Time as a Whole-School Approach. Tesis de máster inédita, Facultad de Educación, Universidad de Malta.
- Pace, S. (2011). *Primary school teachers' perception of emotional intelligence in children's education*. Tesis de máster inédita, Facultad de Educación, Universidad de Malta.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago, Illinois: CASEL
- Pring, R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 747-760.
- Reynolds, R., MacKay, T. y Kearney, M. (2009). Nurture groups: a large-scale, controlled study of effects on development and academic attainment, *British Journal of Special Education*, 36 (4), 204-212.
- Schembri Meli, M. A. (2010) A nurture group at Melita Primary School, en C. Cefai y P. Cooper (eds) *Nurture Groups in Primary Schools: the Maltese experience*. VDM Verlag Dr Muller Publications.
- Seligman, M. E., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. y Ernst, R. (2009). Positive Education. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Sultana, R. G. (1992). Personal and social education: curriculum innovation and school bureaucracies in Malta, *British Journal of Guidance and Counselling*, 20 (2), 164-185.
- Tanti Rigos, V. (2009). *Maltese Teachers' Causal Attributions, Cognitive and Emotional Responses to Students with Emotional and Behavioral Difficulties*. Tesis de máster inédita, Facultad de Educación, Universidad de Malta.
- Waddell, C., Peters, R. V., Hua, R. M. y McEwan, K. (2007). Preventing Mental Disorders in Children: A Systematic Review to Inform Policy-Making. *Canadian Review of Public Health*. 98 (3) 166-173.
- Watson, D., Emery, C. y Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools A critical perspective*. Bristol, Reino Unido: The Policy Press.
- Weare, K. y Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (S1), 129-169.
- Wood, F. (2001). *Can Circle Time in the Foundation Stage Support the Early Learning Goals for Personal, Social and Emotional Development?* Tesis inédita, Facultad de Educación, Universidad de Bristol.