

Bienestar Emocional



Aprendizaje socioemocional
en el ámbito educativo

Presentación

El **bienestar emocional**, tanto del alumnado como del profesorado, se ha convertido en los últimos años en un elemento clave en la educación. La evidencia científica demuestra el profundo efecto que el bienestar emocional tiene en aspectos tanto académicos como personales, lo que, a su vez, repercute en el conjunto de la sociedad. Es por ello que se convierte en una prioridad fundamental que debemos abordar desde el sistema educativo.

El clima escolar, el bienestar emocional, así como las competencias sociales y emocionales de estudiantes y docentes tienen una relación directa con el desarrollo académico. El objetivo será lograr entornos educativos saludables y equilibrados que fomenten el bienestar emocional y que, a su vez, requerirán de la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

Es ampliamente reconocido que el bienestar y la salud mental en el ámbito educativo solo pueden alcanzarse mediante una perspectiva global, lo que exige la adopción de un enfoque integral que involucre a todo el sistema educativo.

Con la finalidad de impulsar iniciativas destinadas a promover el bienestar emocional en el ámbito educativo de la Comunitat Valenciana, la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa implementó, durante el curso 2022-23, el Programa de Cooperación Territorial de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo, del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Estos materiales, surgen de este programa y reflejan un enfoque sistémico e integral orientado a la construcción de un clima emocionalmente seguro, donde todos los integrantes de la comunidad educativa se sientan parte activa y valiosa, conscientes de su capacidad para contribuir al bienestar común.

Confiamos en que estos materiales contribuyan a la comprensión y fortalezcan el aprendizaje, además de impulsar la promoción del bienestar emocional en los centros educativos. Está diseñado para ayudar a enfrentarse con éxito los desafíos que plantea la actualidad.

Como directora general de Inclusión e Innovación Educativa, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible esta iniciativa. Su dedicación, entusiasmo y profesionalidad han sido fundamentales para llevar a cabo este programa con éxito.

María del Rosario Escrig Llinares

Directora General d'Innovació
i Inclusió educativa

Este dossier forma parte del Programa de Cooperación Territorial para el Bienestar Emocional en el ámbito educativo de la Subdirección General de Cooperación Territorial e innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.

En el ámbito autonómico, se desarrolla desde la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa de la Consellería de Educación, Cultura, Universidades y Ocupación.

La propuesta presentada en este dossier, así como algunos de los recursos propuestos para llevarla a cabo, se han elaborado o adaptado a partir del marco proporcionado por la organización CASEL. Este enfoque se alinea con las directrices establecidas por la Unión Europea en este ámbito.

La política educativa de la UE tiene como finalidad garantizar una educación de calidad, equitativa y sostenible para todos los niños y jóvenes. Con este objetivo, la UE propone un cambio sistémico para abordar la salud mental y el bienestar emocional en los centros educativos y crear entornos de aprendizaje positivos para todo el alumnado.

Esta propuesta de cambio se recoge en la iniciativa insignia de la Comisión Europea, Pathways to School Success, recomendación del Consejo de 2022 que tiene como objetivo mejorar los resultados educativos para todo el alumnado, independientemente de sus situaciones personales y de sus orígenes, a la vez que reconoce la relación integral entre el bienestar emocional y el éxito académico.

El desarrollo de esta iniciativa está impulsado por una red internacional de asesoramiento sobre la dimensión social de la educación, European Commission Network of Experts on Social Aspects of Education and Training, NESET, que tiene, entre otros objetivos, proporcionar a los Estados miembros las herramientas necesarias para abordar los retos relacionados con el bienestar emocional en el ámbito educativo.

El enfoque de la Unión Europea sobre el bienestar emocional en el ámbito educativo y el modelo CASEL, que se presenta en este dossier, son muy similares.

Lo más destacado de los dos enfoques es:

- Enfoque Sistémico e integral: las dos perspectivas adoptan un enfoque que promueve el bienestar emocional en el ámbito educativo, centrándose en la prevención y la inclusión. Esto implica trabajar más allá del individuo, considerando actuaciones tanto en el ámbito del aula como de centro.
- Basado en Evidencia Científica: tanto la Unión Europea como CASEL fundamentan sus actuaciones en datos y estudios avalados por la evidencia científica, asegurando que las estrategias propuestas sean efectivas y adecuadas.
- Participación Comunitaria: los dos modelos consideran el sistema educativo en su totalidad, incluyendo una dimensión comunitaria que implica la participación activa del alumnado, de sus familias, del personal docente y del personal de administración y servicios, así como de los agentes comunitarios locales.
- Promoción de Entornos Educativos Positivos: se destaca la importancia de crear un entorno educativo positivo que no solo facilite el aprendizaje académico, sino que también fomente el bienestar emocional del alumnado, asegurando así una educación más completa y efectiva.



Índice

01	La educación socioemocional en el ámbito educativo
16	Introducción y marco normativo
22	¿Qué entendemos por bienestar emocional?
23	¿Qué es el aprendizaje socioemocional?
24	¿Por qué desarrollar el aprendizaje socioemocional? Evidencia científica
26	RUEDA CASEL: áreas competenciales y entornos de actuación
34	Los 10 indicadores CASEL: indicadores de calidad

02	Plan de bienestar emocional
51	Aspectos clave
53	Agentes implicados en el plan de bienestar emocional de centro
58	Áreas de acción
60	Ejemplo de temporalización

03	En la práctica. Trabajar el ASE con un enfoque global
65	El trabajo del ASE en el ámbito del aula
73	El trabajo del ASE en el ámbito de centro

04	Bibliografía y anexos
85	

Índice de figuras

Fig. 1 La Rueda CASEL: áreas competenciales y entornos clave.

Fig. 2 Las cinco áreas competenciales.

Fig. 3 10 Indicadores CASEL.

Fig. 4 Relación de los 10 Indicadores y los entornos de actuación.

Fig. 5 Áreas de acción. Marco teórico CASEL.

Fig. 6 Ejemplo de calendario de implementación.

Fig. 7 Trabajar el ASE en el aula: el taburete.

Fig. 8 Trabajar el ASE en el centro: integración del ASE con los niveles de apoyo.

Fig. 9 La participación de los niños y de las niñas.

Fig. 10 Trabajar el ASE con el alumnado.

Glosario

Comunidad:

Grupo de personas de un mismo municipio, agentes y entidades que lo conforman.

Comunidad educativa:

Conjunto de personas que conforman un centro educativo, en el cual se encuentran: el profesorado, las familias, el alumnado y el personal no docente.

Agentes comunitarios:

Son las personas, los servicios y o las instituciones municipales que pueden contribuir a desarrollar el plan de bienestar emocional de centro.

Buen trato (según la LOPIVI, en lo referente a infancia y adolescencia):

Es aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, de dignidad del ser humano, de convivencia democrática, de solución pacífica de conflictos, de derecho a igual protección de la ley, de igualdad de oportunidades y de prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes.

Entorno seguro (según la LOPIVI):

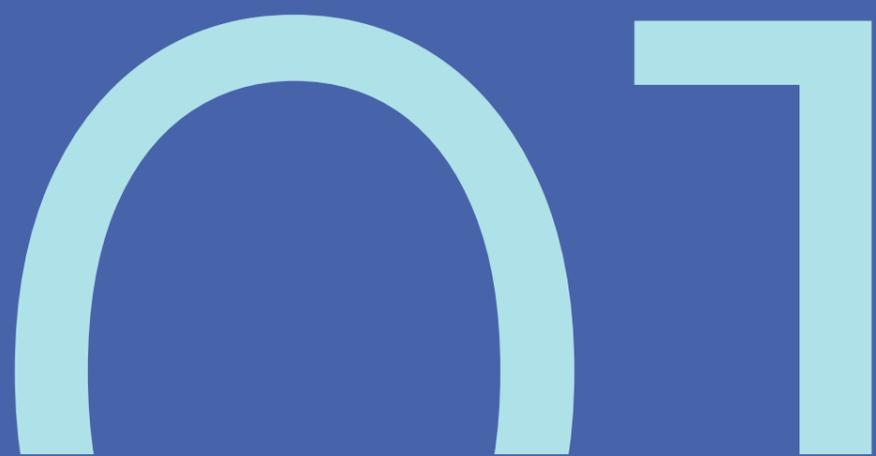
Aquel que respeta los derechos de la infancia y promueve un ambiente protector físico, psicológico y social, incluyendo el entorno digital.

Equipo motor:

Equipo formado por profesorado, alumnado, familias, personal no docente y representantes comunitarios. Su función es incorporar las voces de todas las personas que conforman la realidad del contexto educativo, para llevar a cabo acciones para lograr el bienestar emocional en el ámbito educativo teniendo en cuenta todos los agentes implicados.

Equipo de bienestar:

Grupo de trabajo del centro educativo que coordina y desarrolla el Plan de Bienestar Emocional. Idealmente integrado por diferentes perfiles: el Equipo directivo, igualdad y convivencia, Orientación, así como una representación significativa del profesorado.



La educación socioemocional en el ámbito educativo

16	Introducción y marco normativo
22	¿Qué entendemos por bienestar emocional?
23	¿Qué es el aprendizaje socioemocional?
24	¿Por qué desarrollar el aprendizaje socioemocional? Evidencia científica
26	RUEDA CASEL: áreas competenciales y entornos de actuación
34	Los 10 indicadores CASEL: indicadores de calidad

“Cuando el alumnado se siente seguro y acompañado está verdaderamente preparado y capacitado para aprender.”

(Weaver y Wilding, 2011)

En este apartado, como introducción, se hace un breve recorrido por el marco normativo que sirve de guía y de eje para el aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo.

Posteriormente, se explican aspectos clave del marco de CASEL como la RUEDA CASEL, que incluye las áreas competenciales y los entornos de actuación.

A continuación, se encuentra una primera sección en la que se expone qué es el aprendizaje socioemocional y su importancia en el ámbito educativo.

Para finalizar, se describen los 10 INDICADORES de calidad que sirven de guía para la implementación del ASE en los centros educativos.

Seguidamente, se hace referencia a la evidencia científica desarrollada hasta el momento y que apoya a la implementación de la educación socioemocional en el ámbito educativo.

1.1. Introducción y marco normativo

La educación es una responsabilidad social de todas las personas que conforman un grupo humano. Se acostumbra a equiparar, por error, educación con nivel académico logrado, cuando realmente es una cuestión mucho más global, en la cual el bienestar emocional, la adquisición de competencias de gestión socioemocional intra e interpersonales acompañan y apoyan al éxito académico.

Sin embargo, en el marco de una sociedad cada vez más exigente y compleja, para la integración y el éxito futuro en ella de nuestro alumnado, tenemos unos mínimos que son necesarios para garantizar unas oportunidades de partida en el desarrollo del proyecto de vida.

Las personas no somos estáticas, ni estamos solo en un contexto o entorno de socialización. El primer entorno de socialización de una persona es su familia, después la escuela, el grupo de iguales (dentro y fuera del centro educativo) y finalmente el entorno laboral y los diferentes espacios en los cuales ocupamos nuestro tiempo libre: instalaciones deportivas, asociaciones, espacios culturales, entre otros. Por eso es muy importante la coherencia entre los diferentes sistemas o entornos.

Todos estos aspectos se contemplan de forma explícita en el marco normativo que enmarca nuestro sistema educativo.

Desde los marcos normativos adoptados por Naciones Unidas, hasta los propios de la Comunidad Valenciana, existen leyes y normas que apoyan el aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo y que guían los sistemas educativos en sus tareas y prácticas para lograr una educación de calidad que tenga como objetivo tanto el éxito académico, como el éxito personal y social de todos los niños, todas las niñas y todas las personas adolescentes.

La **Convención sobre derechos del niño de Naciones Unidas**, adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990, reconoce, en el artículo 29, que la educación tiene que fomentar el pleno desarrollo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades de la infancia y el respeto por los derechos humanos y las libertades individuales, así como preparar a los niños y las niñas para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, tolerancia, paz e igualdad entre sexos y pueblos.

La **Declaración de Incheon para la educación 2030**, aprobada en mayo de 2015 por el Foro Mundial de la Educación, recoge en «Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas», la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y de promover oportunidades de aprendizaje para todos y todas durante toda la vida. La **Constitución española en el artículo 27**, señala que la educación tiene que tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de la convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La **Ley 26/2018, de la Generalitat Valenciana, de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia** secunda y refuerza también muchos de los aspectos que se trabajan en este programa. Esta ley desarrolla el derecho de la infancia y adolescencia, como personas ciudadanas, a ser escuchadas y que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Elevar la voz del estudiantado es uno de los indicadores que se persiguen en este programa. Igualmente, en el capítulo dedicado a la educación, la ley contempla que desde los centros educativos se tienen que atender necesidades educativas de la infancia y adolescencia como por ejemplo la educación emocional.

La **Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y en la adolescencia frente a la violencia**, LOPIVI, ofrece un referente idóneo en el cual enmarcar este programa. Esta ley pone de manifiesto la relevancia de la protección y el bienestar del y de la menor para el desarrollo saludable de toda la sociedad. Esta ley entiende por buen trato, aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, de dignidad del ser humano, de convivencia democrática, de solución pacífica de conflictos, de derecho a igual protección de la ley, de igualdad de oportunidades y de prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes. Además, esta ley, en el artículo 3, describe que se entiende como entorno seguro aquel que respete los derechos de la infancia y promueva un ambiente protector físico, psicológico y social, incluyendo también, el entorno digital.

La **dimensión comunitaria** de este programa aparece también en la LOPIVI que, a lo largo de su texto, destaca la importancia y el deber de las administraciones y entidades públicas y privadas de colaborar entre sí para lograr el objetivo último de la ley y, además, el papel fundamental de las familias como principal entorno de desarrollo del bienestar emocional de los niños, las niñas y adolescentes.

La actual ley de educación, **Ley Orgánica 2/2006 de educación, LOE, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE**, en su preámbulo, expone que las sociedades actuales conceden una gran importancia a la educación que recibe la juventud, con la convicción de que de esta dependen tanto el bienestar individual como el colectivo.

El perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica que contempla la LOMLOE, fija las competencias clave que el alumnado tiene que haber logrado y desarrollado al finalizar la educación básica. En este perfil de salida se describe un estudiantado emocio-

nalmente competente. Para conseguir este desempeño competencial esperado, en la LOMLOE el aprendizaje socioemocional se trata y se desarrolla de forma transversal en el currículum, de forma que todos los aprendizajes que se den en la enseñanza básica contribuyan a su consecución.

En todas las competencias clave encontramos aspectos que tienen relación con la educación emocional, y la competencia clave más directamente relacionada es la competencia personal, social y de aprender a aprender (CP-SAA), que se describe de la siguiente manera:

“La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otras personas de manera constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.”

“Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las otras personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes le rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.”

En el ámbito de la normativa de la Comunidad Valenciana, en el **Decreto de Primaria (106/2022)** se puede identificar el principio pedagógico 7, que señala que la educación emocional tiene que contribuir al desarrollo de las habilidades emocionales, al reconocimiento y gestión de las propias emociones y a trabajar la empatía para entender las interacciones que es producen en su entorno. Igualmente, en el **Decreto de Secundaria (107/2022)**, el principio número 5, explica que la educación emocional y en valores se tiene que trabajar en todas las materias de manera transversal.

El **Decreto de Equidad y de Inclusión de 2018 del sistema educativo valenciano** explicita también en el artículo 3 que la educación inclusiva tiene como propósito dar una respuesta educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado, y elimine todas las formas de exclusión, de desigualdad y de vulnerabilidad, teniendo en cuenta, para ello, un modelo coeducativo, dentro de entornos seguros, saludables, sostenibles y democráticos, en el que todas las personas sean valoradas de igual manera.

También en el ámbito de nuestra comunidad, el **Decreto 195/2022, de Igualdad y Convivencia en el sistema educativo valenciano** recoge que el alumnado, las familias, las escuelas y sus entornos son parte de sistemas más amplios que dan forma al aprendizaje, al desarrollo y a las experiencias, por todo ello, las acciones se tienen que realizar en un marco general de actuación, con perspectiva global de centro y de comunidad.

En este Decreto se explicita que los centros educativos, después del análisis de su Proyecto Educativo, contextualizado a su realidad y a sus prioridades, entre otras líneas de actuación, deben impulsar una formación específica que favorezca la adquisición de habilidades y competencias personales, profesionales y sociales, que permita al profesorado la prevención, la detección y la resolución de conflictos, la promoción del buen trato y la mejora del bienestar emocional y la gestión del clima escolar.

La **ORDEN 10/2023, de 22 de mayo por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano**, establece cuatro líneas estratégicas de la orientación educativa y una de ellas es la línea estratégica de igualdad, convivencia y bienestar emocional. En el artículo 5 se define como objetivo principal “contribuir al desarrollo de actitudes y competencias que promuevan la igualdad, la coeducación, la

tolerancia, la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, la prevención, la gestión y la resolución pacífica de conflictos, el bienestar emocional, la cohesión social y el sentido de pertenencia al grupo”. Realizando intervenciones en esta dirección, se promueve y contribuye a que los centros educativos sean entornos seguros, saludables, sostenibles, democráticos y donde todas las personas se sientan acogidas y valoradas por igual.

Dentro de las actuaciones que se mencionan en esta línea estratégica, la normativa propone acciones y actividades dirigidas a la promoción de la salud mental y al desarrollo de la competencia socioemocional, que incluye, entre otras, el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad, la capacidad para gestionar las emociones propias y de los demás, el autoconocimiento, la aceptación personal, la autoestima positiva, la confianza en sí mismo, la resolución de problemas personales e interpersonales, el asertividad, la conciencia social, la empatía y la resiliencia, la creación de estructuras, formales e informales, que promuevan el desarrollo de una cultura participativa, inclusiva y abierta a la diversidad: comisión de igualdad y convivencia, estructuras de participación del alumnado y ayuda entre iguales, comisiones mixtas, estructuras de participación de familias y voluntariado, entre otros.

Así mismo nos indica la necesidad de realizar actuaciones comunitarias dirigidas a la apertura del centro al entorno y a la creación de redes de cooperación y solidaridad que contribuyan al desarrollo sociocomunitario, así como organización, colaboración y coordinación con instituciones, entidades y agentes externos que puedan contribuir a desarrollar las actuaciones de igualdad, convivencia y bienestar emocional.

En definitiva, construir una sociedad más dialogante, más igualitaria, resiliente, respetuosa y pacífica, una sociedad en la cual prevalezca la convivencia positiva entre las diferentes personas y grupos que la componen, es una tarea que nos compete a todos y a todas.

Este objetivo supone un proceso y un cambio de mentalidad individual y colectiva y, en este cambio, la educación adquiere una relevancia absoluta en el desarrollo de los valores, de las actitudes y de las habilidades que contribuyen a sostener la convivencia y el pacifismo.

El sistema educativo, pues, tiene que permitir que todos los ciudadanos y ciudadanas adquieran las competencias necesarias que permitan su aprendizaje continuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y el abordaje de los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

El aprendizaje socioemocional puede crear las condiciones necesarias para que las personas y los centros educativos revisen los valores que orientan la acción educativa, cómo movilizar y organizar sus estructuras y recursos, y qué medidas organizativas tomar, para crear entornos de aprendizaje más participativos y seguros, y nutrir los intereses y capacidades de todos los individuos.

1.2. ¿Qué entendemos por bienestar emocional?

Podemos definir el concepto de bienestar emocional como el estado en el que la persona se encuentra mentalmente y físicamente bien.

(Samoya y Márquez, 2023).

Por lo tanto, poseer bienestar emocional es mucho más que no sufrir una enfermedad de salud mental. Es un proceso dinámico y progresivo, que considera también la educación y la influencia del entorno que nos rodea como elementos de influencia directa para lograr el bienestar emocional (Salovey y Mayer, 1990).

Según la OMS, el bienestar es “el estado de ánimo en el que la persona se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente, y es capaz de hacer una contribución a la comunidad”.

Podemos diferenciar dos tipos de bienestar emocional:

- **Intrapersonal:** este se identifica como la capacidad de reconocer, entender y procesar nuestras propias emociones (Trujillo, 2018; Trujillo, 2020).
- **Interpersonal:** este está vinculado a la inteligencia interpersonal, que permite comprender las emociones de las otras personas (Suárez-Mendoza, 2022).

En nuestro contexto educativo encontramos que en la LOMLOE, uno de los objetivos es el bienestar emocional, que se desarrolla de forma transversal en todas las áreas de la educación básica. El currículum tiene que contribuir al bienestar emocional, generando iniciativas que ayuden al alumnado a desplegar las competencias emocionales que, partiendo de la autoestima, van desde la conciencia y la regulación emocional a la autonomía personal y la competencia social.

1.3. ¿Qué es el aprendizaje socioemocional?

El aprendizaje socioemocional (ASE), que también se identifica con el acrónimo en inglés SEL (Social and Emotional Learning), es la intervención educativa que tiene como finalidad el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado. Se puede entender como una parte integral de la educación y del desarrollo humano.

Podemos encontrar diferentes enfoques teóricos para definir y desarrollar el ASE. La propuesta que se ofrece en este documento está contextualizada en el marco teórico de ASE propuesto por CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning).

De acuerdo con esta propuesta, el ASE se puede describir como el “proceso por el cual todo el alumnado, a lo largo de todas las etapas educativas, adquiere y aplica los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para desarrollar identidades saludables, gestionar las emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía hacia las personas que lo rodean, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias”.

Además de contribuir a desarrollar estas áreas, el ASE promueve la equidad y contribuye a que todo el alumnado desarrolle al máximo sus potencialidades, puesto que busca ser relevante para todo el estudiantado, en todo tipo de centros educativos, teniendo en cuenta la diversidad cultural, las experiencias vitales, así como las identidades y las fortalezas de todo el alumnado.

1.4. ¿Por qué desarrollar el aprendizaje socioemocional? Evidencia científica

Los beneficios del aprendizaje socioemocional están muy investigados, con una evidencia sólida que demuestra que una educación que promueve el ASE obtiene resultados positivos en toda la comunidad educativa. Los beneficios del ASE son:

- a. Mejor rendimiento académico.**
Cuando el alumnado tiene relaciones de apoyo y oportunidades para desarrollar y practicar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, se crea un impacto positivo en el aprendizaje académico (Cipriano et al., 2023; Durlak, Mahoney y Doyle, 2022; Greenberg, 2023).
- b. Desarrollo de habilidades que promueven la preparación para el futuro.**
El alumnado que desarrolla habilidades sociales y emocionales más sólidas tiene más probabilidades de conseguir metas que incluyen: graduación en bachillerato (Damon, Greenberg y Crowley, 2015), inscripción y finalización de la educación postsecundaria (Coleman y DeLeire, 2003); y acceso a puestos de trabajo más estables y de mejores condiciones (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006).
- c. Entornos de bienestar saludables, acogedores y emocionalmente seguros.**
Si bien el ASE no reemplaza la necesidad de intervenciones en salud mental para el alumnado que las necesite, el ASE puede aportar importantes “factores de protección” (relaciones cariñosas, entornos seguros y de apoyo, habilidades sociales y emocionales) que amortiguan los riesgos para la salud mental.
La participación en programas ASE está relacionada con una disminución de la angustia emocional, actitudes más positivas sobre uno mismo y los demás, y menos conductas que externalizan trastornos de salud mental y problemas de disciplina (Clarke et al., 2021).
El alumnado que participa en los procesos de ASE reporta una mayor sensación de seguridad y apoyo, mejores relaciones con el profesorado y sentimientos más fuertes de pertenencia e inclusión en los centros educativos (Cipriano et al., 2023). El ASE, además, contribuye a la disminución de comportamientos de acoso (Espelage, Rose y Polanin, 2015) y agresión (Cipriano et al., 2023).

- d. Eficacia en todos los contextos culturales.**
El ASE es consistentemente efectivo en todos los grupos demográficos (Jones y Kahn, 2017), perfiles socioeconómicos y culturales y comunidades urbanas, suburbanas y rurales (Wigelsworth, 2016).

- e. Beneficios para las personas adultas.**
Un creciente cuerpo de evidencia demuestra que centrarse en las habilidades sociales y emocionales del profesorado también mejora su bienestar. El profesorado con una fuerte competencia social y emocional expresa niveles más altos de satisfacción laboral y menos agotamiento (Brackett, 2010). Además, el ASE puede ayudar al profesorado a construir y mantener relaciones más sólidas con el alumnado (Jennings y Greenberg, 2009).

1.5. La RUEDA CASEL: áreas competenciales y entornos de actuación

Hasta ahora se ha expuesto qué es el aprendizaje socioemocional, cuál es su importancia, y los beneficios que sustentan la relevancia de trabajar estas competencias socioemocionales.

A continuación se expone la propuesta de marco teórico desde el cual desarrollar el aprendizaje socioemocional en un contexto educativo.

Dentro del ámbito del mundo académico responsable del estudio de la educación socioemocional, existen distintos marcos teóricos de referencia que clasifican las habilidades y las competencias socioemocionales con diferentes nominaciones y conceptualizaciones, a la vez que describen el contenido de cada habilidad de distinta manera.

Para organizar el apartado que se desarrolla a continuación se ha tomado como referencia la propuesta de implementación de CASEL, que plantea un modelo que va más allá de trabajar solo con el alumnado y dentro del aula, y lleva la intervención de ASE a todo el contexto educativo, trabaja con el profesorado, implica también a las familias y busca alianzas con toda la comunidad.

Continúa este bloque, por lo tanto, dando a conocer la RUEDA CASEL (figura 1) que recoge, por un lado, las áreas competenciales del marco teórico y, por otro, los entornos de actuación o marcos de acción en los que, siguiendo este modelo, se trabaja el ASE.

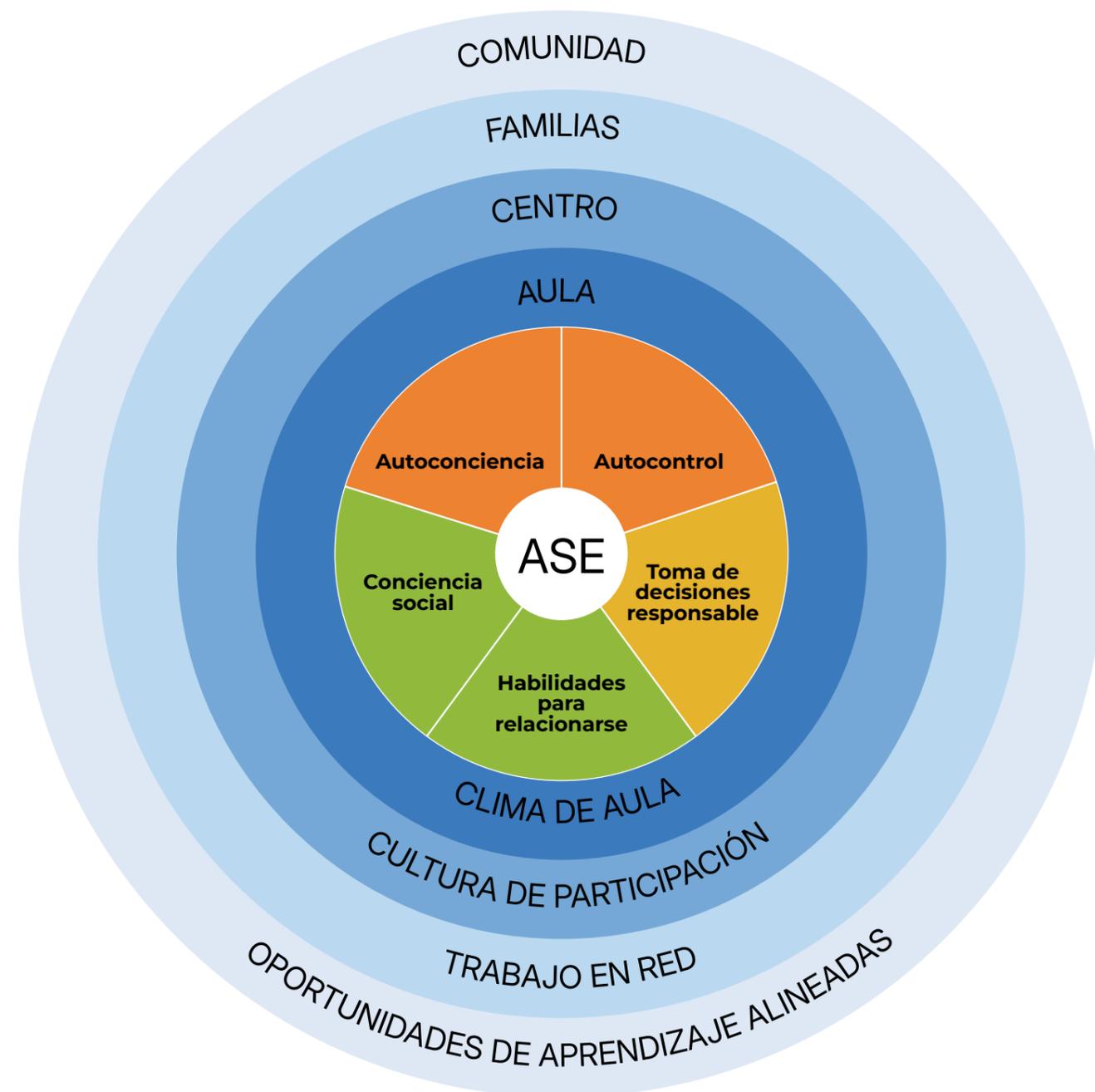
Para acabar esta sección, se hace una breve descripción de los 10 INDICADORES CASEL, que permite visualizar de manera global como se entiende el ASE en cuanto a su implementación integral en el ámbito educativo.

El modelo de Aprendizaje Socioemocional que se propone en este documento se alinea con los principios de confianza, de alta calidad y de evidencia. Se incluyen conocimientos, habilidades y actitudes, a través de cinco áreas competenciales, en diferentes escenarios, que permiten establecer ambientes equitativos para el aprendizaje y desarrollo de todo el alumnado.

La siguiente figura contiene, en su interior, las cinco áreas competenciales de desarrollo de las habilidades socioemocionales de acuerdo con el marco teórico adoptado. Estas áreas de competencia son: **AUTOCONCIENCIA**, **AUTOCONTROL**, **CONCIENCIA SOCIAL**, **HABILIDADES PARA RELACIONARSE** y **TOMA DE DECISIONES RESPONSABLE**.

Por otro lado, en esta RUEDA podemos ver cuatro anillos concéntricos que definen los entornos desde los cuales se debe trabajar la educación socioemocional. Estos son: **AULA**, **CENTRO EDUCATIVO**, **FAMILIAS** y **COMUNIDAD**.

Figura 1.
RUEDA CASEL: áreas competenciales y entornos clave.
Adaptación de casel.org.



1.5.1. Áreas competenciales

La RUEDA CASEL comprende cinco áreas competenciales amplias e interrelacionadas. Este marco conceptual se puede poner en práctica y aplicar en todas las etapas de desarrollo y en diversidad de contextos culturales. Esta rueda establece los estándares y competencias de aprendizaje que determinan aquello que el estudiantado debería SABER y ser CAPAZ DE HACER con el objetivo de mejorar su éxito académico, pero también promover su compromiso social, así como su salud y su bienestar personal.

El desarrollo del ASE se lleva a cabo considerando cómo se pueden expresar y mejorar las competencias sociales y emocionales en cada edad. De este modo, las actividades que se eligen para trabajar en cada etapa educativa dependen del nivel de desarrollo madurativo y cognitivo del alumnado, considerando las tareas y retos que es capaz de afrontar atendiendo a su edad.

Figura 2.
Las cinco áreas competenciales.
Adaptación de casel.org.



A continuación realizamos una breve descripción, para facilitar la comprensión, de cada una de las cinco áreas competenciales de la RUEDA CASEL.

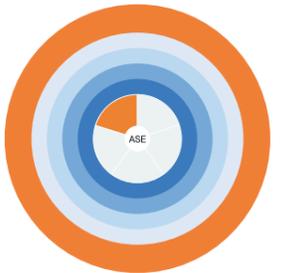
Autoconciencia

Habilidades para comprender las emociones propias, los pensamientos y valores, y cómo estos influyen en el comportamiento en diferentes contextos.

Esta área incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y las limitaciones con un sentido de confianza y un propósito muy fundamentado.

Implica:

- Identificar emociones propias
- Demostrar honestidad e integridad
- Tener mentalidad de crecimiento
- Vincular emociones, valores y pensamientos
- Examinar los prejuicios y los sesgos

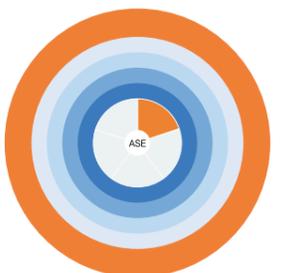


Autocontrol

Habilidades para gestionar las emociones propias, los pensamientos y los comportamientos, de manera efectiva, en diferentes situaciones para conseguir metas y aspiraciones.

Esto incluye la capacidad para retrasar la gratificación, gestionar el estrés y sentir la motivación y la voluntad necesarias para lograr metas personales y colectivas. Comprende:

- Manejar las emociones propias
- Identificar y utilizar estrategias para el autocontrol
- Mostrar autodisciplina y automotivación
- Establecer metas personales y colectivas
- Usar habilidades organizativas y de planificación
- Mostrar el valor de tomar la iniciativa
- Demostrar voluntad personal y colectiva

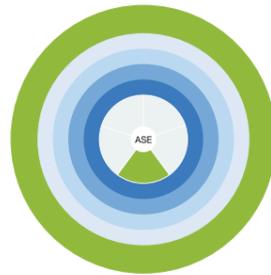


Conciencia social

Habilidad de comprender las perspectivas y tener empatía con otras personas, sin discriminación por género, cultura o contexto.

Esta área comprende normas históricas y sociales más amplias de comportamiento en diferentes entornos y reconoce los recursos y los apoyos de la familia, del centro educativo y de la comunidad. Engloba:

- Demostrar empatía y compasión
- Identificar normas sociales
- Mostrar preocupación por los sentimientos de las personas
- Comprender y expresar gratitud
- Comprender las influencias de las organizaciones y de los sistemas sobre el comportamiento

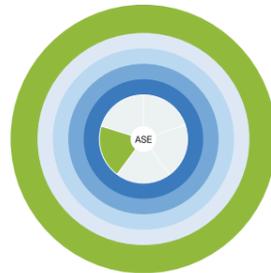


Habilidades para relacionarse

Habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo para convivir en entornos con diferentes personas y grupos.

Esta área incluye las capacidades para comunicarse claramente, escuchar activamente, trabajar en colaboración para resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva y buscar u ofrecer ayuda cuando sea necesario. Incluye:

- Comunicarse de manera eficaz
- Favorecer relaciones positivas
- Resolver de forma positiva los conflictos
- Defender los derechos de las otras personas
- Mostrar un liderazgo positivo
- Practicar el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas
- Resistir la presión social negativa

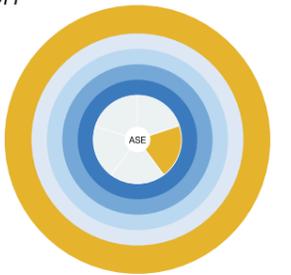


Toma de decisiones responsable

Habilidad para tomar decisiones y hacer elecciones constructivas entorno al comportamiento personal y las interacciones sociales en distintas situaciones.

Esta área incluye las capacidades para considerar las normas éticas y problemas de seguridad y evaluar los beneficios y las consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal, social y colectivo. Involucra:

- Demostrar curiosidad y mentalidad abierta
- Anticipar las consecuencias de las propias acciones
- Identificar soluciones para problemas personales o sociales
- Hacer un juicio razonable después de haber analizado información
- Desarrollar un pensamiento crítico
- Trabajar para el bienestar comunitario
- Reconocer que el pensamiento crítico es útil dentro y fuera de los centros educativos
- Evaluar los impactos personales, interpersonales, comunitarios e institucionales



1.5.2. Entornos de actuación: aula, centro educativo, familias y comunidad.

Una vez vistas las cinco áreas de competencias socioemocionales que propone el marco teórico CASEL, se exponen cuáles son los contextos que hay que considerar cuando se planifica el trabajo del ASE.

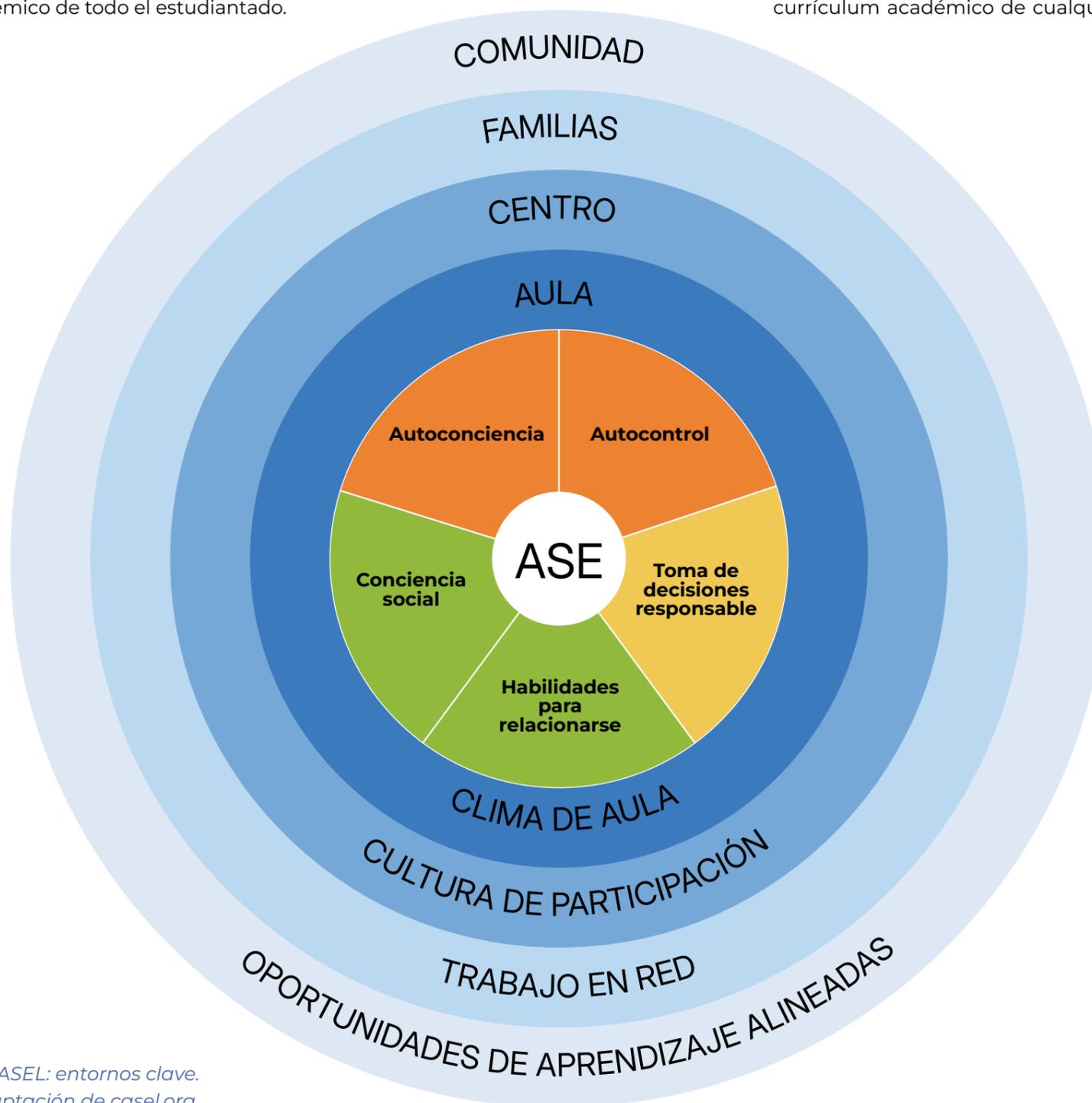
Es fundamental adoptar un enfoque sistémico que considere todos los entornos en los que aprende, vive y convive el alumnado: aulas, centros educativos, familias y comunidades.

Esta visión amplia e integradora se debe complementar con la comprensión de los 10 INDICADORES de calidad de CASEL, puesto que las prácticas de aula por ellas mismas no son suficientes y hará falta que estén acompañadas de toda una serie de actuaciones y medidas alineadas con las culturas, las políticas y las prácticas del centro.

Así pues, sabemos que se obtienen más beneficios cuando integramos el ASE dentro del currículum, en la cultura participativa de los centros, en las actuaciones y medidas para la convivencia y, en definitiva, en todos los ámbitos que afectan de manera directa e indirecta al alumnado.

Además, la colaboración de todos los agentes que forman la comunidad educativa tiene un impacto determinante en el trabajo alrededor del ASE.

Esta propuesta adopta un enfoque sistémico que enfatiza la importancia de establecer entornos de aprendizaje equitativos y coordinar prácticas en entornos clave de aulas, centros educativos, familias y comunidades para mejorar el aprendizaje social, emocional y académico de todo el estudiantado.



*RUEDA CASEL: entornos clave.
Adaptación de casel.org.*

Aula

Mediante la instrucción ASE explícita a través de la cual se enseñan y practican las habilidades y las actitudes sociales y emocionales; las prácticas de enseñanza como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos; y con la alineación del ASE con el currículum académico de cualquier de las

áreas o materias, el aula es un espacio fundamental para el trabajo del ASE con todo el alumnado. Estas prácticas y actuaciones quedarán reflejadas en las programaciones de aula y en las situaciones de aprendizaje.

Centro educativo

El centro educativo, es decir, todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, es responsable de la integración efectiva del ASE, en todos los aspectos de la vida académica, mediante una planificación, implementación, evaluación y mejora continua de todo el proceso. Cada centro educativo concretará y recogerá las líneas estratégicas sobre el aprendizaje emocional y el bienestar en el Proyecto Educativo de Centro, PEC.

Familias

La familia es el primer agente de socialización de los niños y de las niñas y ejerce un papel esencial en el desarrollo de competencias sociales y emocionales a lo largo de su vida. El trabajo conjunto del profesorado y de las familias en el ASE repercute, en definitiva, en el crecimiento personal y académico del alumnado.

Comunidad

El trabajo conjunto con los diferentes agentes comunitarios, y todos los vínculos y acciones comunes que se puedan establecer entre estos y los centros educativos, refuerzan el ASE del alumnado.

1.6. Los 10 indicadores CASEL: indicadores de calidad.

En este dossier se propone una implementación integral del ASE que alcanza la totalidad del contexto educativo.

Cuando la implementación del ASE se hace de manera completa, este trabajo debe estar presente en las aulas, en el centro y en la comunidad educativa en general. Esta propuesta se entiende mejor teniendo presentes los 10 INDICADORES CASEL, que permiten comprobar si se está haciendo una implementación sistémica del ASE.

La figura 3 ejemplifica, de manera gráfica, la amplitud que comprende el trabajo entorno a la educación socioemocional en un centro educativo. Cuando se observa esta imagen con todos los indicadores, se puede ver que la implementación del ASE en el ámbito educativo comprende una diversidad de propuestas de trabajo, repartidas en distintas áreas, como por ejemplo el aula y el centro, o centradas en el trabajo con las familias y la comunidad.

De la totalidad de indicadores, la instrucción ASE explícita corresponde a la puesta en práctica de programas que desarrollan explícitamente las competencias socioemocionales.

La implementación del resto de indicadores asegura las condiciones para el desarrollo de las áreas competenciales de manera indirecta o implícita, teniendo en cuenta los entornos de actuación propuestos en el modelo de la RUEDA CASEL, que se muestra a la figura 1.

La propuesta de implementación del ASE en el ámbito de centro se basa en un modelo sistémico que integra el aprendizaje académico, social y emocional en todos los contextos del centro educativo. Este marco proporciona un ambiente de aprendizaje que integra el ASE en todos los aspectos de la educación y promueve resultados equitativos para todo el alumnado. Un aprendizaje socioemocional de alta calidad para profesorado y el uso de datos para un progreso continuo son piezas clave de este sistema.

A continuación, se recoge una breve descripción de los 10 INDICADORES CASEL de calidad.

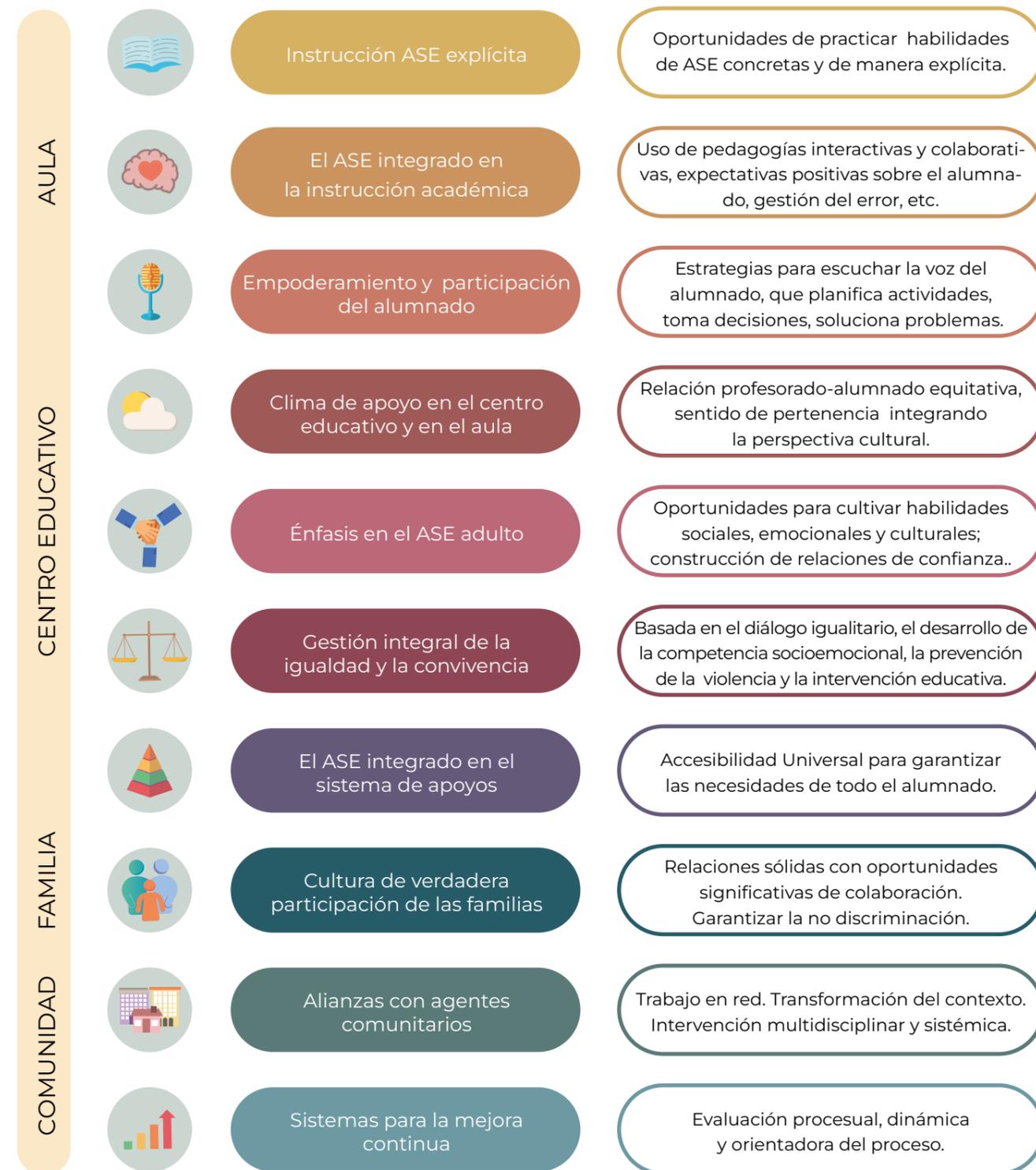


Figura 3.
10 INDICADORES CASEL. Adaptación de casel.org.

La figura 4 ejemplifica de forma gráfica la relación entre los entornos de actuación de la RUEDA CASEL y los indicadores que tienen una mayor relevancia con cada uno de dichos entornos.

Hay que destacar que esta imagen es un modelo simplificado que pretende aportar un esquema sencillo para una mejor comprensión de la propuesta que se hace en este documento.

Una vez se empiezan a trabajar los distintos aspectos del ASE se podrá comprobar que los conceptos trabajados en cada indicador van más allá del entorno de actuación con el que se han relacionado en esta imagen.

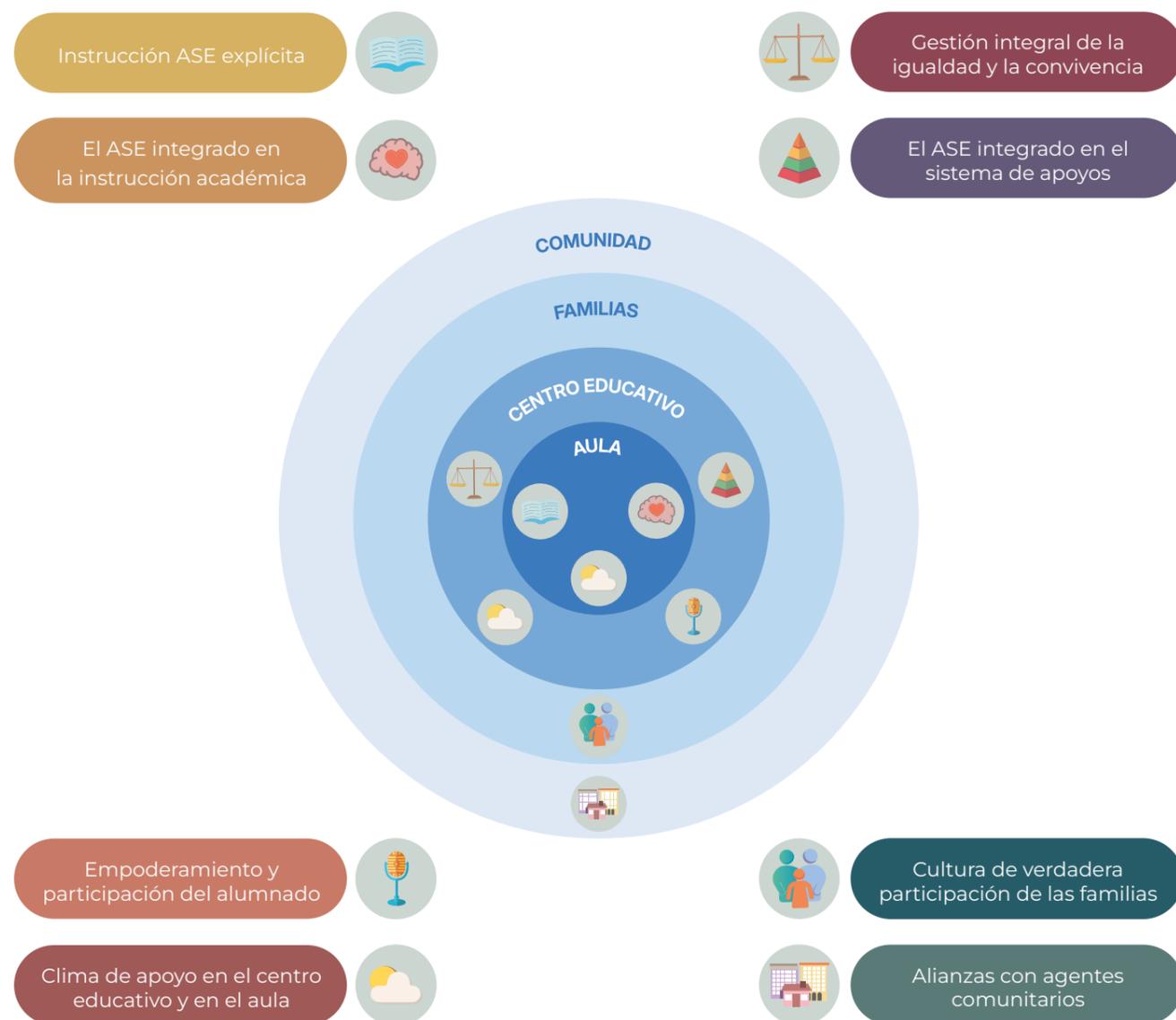
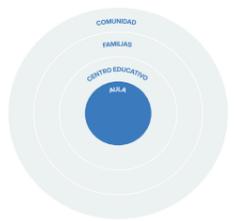


Figura 4. Relación de los 10 indicadores y los entornos de actuación. Elaboración propia.

A continuación, se desarrolla cada indicador, de manera individual, para favorecer su comprensión.



Instrucción ASE explícita



El alumnado tiene oportunidades constantes para cultivar, practicar y reflexionar sobre sus competencias sociales y emocionales, de un manera apropiada para su edad y de una manera culturalmente sensible.

La instrucción ASE explícita tiene como finalidad la práctica de las competencias socioemocionales recogidas en la RUEDA CASEL. Normalmente, se estructura en lecciones independientes que proporcionan instrucciones, paso a paso, para enseñar al alumnado competencias sobre temas apropiados para cada edad. Pueden incluir temáticas como, por ejemplo, etiquetar sentimientos, hacer frente al estrés, establecer y lograr objetivos, desarrollar empatía, la comunicación eficaz, la resolución de conflictos, la asertividad o la toma de decisiones responsable.

Como ejemplo para entender cómo se estructura un ASE explícito según la edad del alumnado se podría proponer:

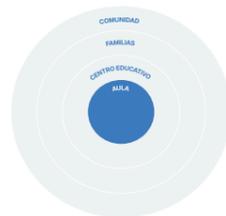
- Para el alumnado de Educación Infantil, recibir una lección sobre cómo calmarse y resolver conflictos interpersonales utilizando unos sencillos pasos, como por ejemplo parar y respirar, decir cómo se sienten y por qué, dejar que la otra persona diga como se siente y por qué, y decidir juntos qué se puede hacer.
- En cuanto a la Educación Primaria, se puede plantear una lección sobre cómo etiquetar los sentimientos utilizando palabras como “agradable”, “feliz”, “irritado o irritada” o “enfadado o enfadada”.
- En Educación Secundaria, se puede ampliar esta propuesta incluyendo una discusión sobre emociones mixtas, para después explorar el hecho de que diferentes personas pueden experimentar diferentes sentimientos en situaciones similares.

Algunos aspectos que hay que considerar para estructurar la instrucción ASE explícita son:

- Dar al profesorado la responsabilidad de enseñar el ASE: este enfoque le permite establecer vínculos sólidos con su alumnado e integrar conceptos del ASE dentro de toda la instrucción. Además, el profesorado también mejora su propio aprendizaje socioemocional.
- Asignar, de manera coordinada, dentro del horario de clase, un tiempo específico para la instrucción explícita del ASE.
- Favorecer momentos de intercambio de impresiones entre el profesorado y recoger su feedback sobre la instrucción explícita del ASE.



El ASE integrado en la instrucción académica



Las competencias sociales y emocionales sirven de base para lograr los objetivos académicos de cualquier materia, mientras que la práctica académica también proporciona oportunidades consistentes para enseñar y practicar el ASE.

Las aulas se encuentran en el centro del ecosistema educativo. El estudiantado pasa la mayor parte de la jornada lectiva dentro de las aulas y estos espacios son el centro del proceso de aprendizaje.

La integración del ASE en la instrucción académica, junto con la instrucción ASE explícita y la creación de un clima de acompañamiento y de apoyo dentro del aula, constituyen las tres estrategias que hay que considerar para trabajar el ASE en el ámbito del aula.

Para integrar cada día aspectos del ASE en la instrucción académica podemos considerar ciertas prácticas como por ejemplo:

- Al inicio de cada sesión, junto con los objetivos académicos de la misma, hacer explícito si perseguimos algún objetivo o norma ASE, como por ejemplo, la escucha activa en un trabajo de grupo, respetar el turno de palabra en un debate, o la gestión de la frustración o de la incertidumbre ante un nuevo contenido.
- También se pueden crear momentos para que el alumnado tenga la oportunidad de reflexionar sobre cómo las competencias sociales y emocionales se conectan con aquello que está aprendiendo, proponiendo metodologías como los debates en el aula y las estructuras de trabajo colaborativas.

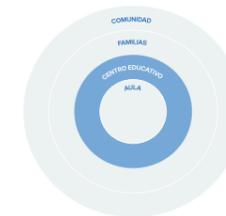
Para terminar, podemos fomentar la propiedad del alumnado sobre su aprendizaje, haciendo conexiones entre sus experiencias y sus opiniones sobre aquello que está aprendiendo.

Como bien se indica y desarrolla en el Bloque 3, **En la Práctica**, la integración del ASE en la instrucción académica implica tres componentes interdependientes:

- Fomentar mentalidades académicas de crecimiento.
- Alinear los objetivos de ASE con los objetivos académicos.
- Promover prácticas y estructuras educativas interactivas para desarrollar el ASE.



Empoderamiento y participación del alumnado



Los centros educativos pueden fomentar un sentido de identidad, de agencia, de comunidad y de pertenencia creando oportunidades para que el alumnado se involucre activamente en la toma de decisiones sobre cuestiones que le afectan, en el liderazgo de actividades del centro o contribuyendo a la resolución de problemas.

Dentro del ámbito del aula, se pueden crear oportunidades de participación adoptando una perspectiva centrada en el alumnado, para que pueda tomar decisiones sobre sus experiencias de aprendizaje. También podemos invitar al alumnado a liderar actividades ASE como, por ejemplo, asambleas de clase, actividades de relajación o sesiones de orientación.

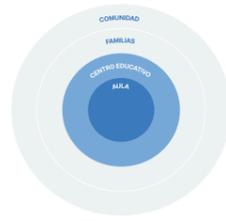
Si adoptamos una perspectiva de centro, podemos empezar por recoger la opinión del alumnado sobre temáticas que le afectan como, por ejemplo, el clima escolar, las relaciones entre el estudiantado y entre alumnado-profesorado, o cuestiones más académicas. A partir de aquí, se pueden crear grupos de debate para reflexionar sobre estas cuestiones para, más adelante, invitar al alumnado a participar en las comisiones y otras estructuras de participación y en la toma de decisiones del centro.

Cuando se da voz al alumnado se favorece el desarrollo de:

- La autoconciencia, cuando el alumnado expresa su opinión adquiere conciencia de sus fortalezas y adquiere un sentido de autoeficacia.
- La autogestión, cuando el estudiantado practica la automotivación y las habilidades organizativas a la hora de trabajar hacia un objetivo marcado.
- La conciencia social, puesto que el alumnado reconoce las perspectivas de las otras personas cuando se escuchan distintas voces.
- Las habilidades de relación, cuando el alumnado practica la comunicación y cuenta con las ideas de otras personas con objetivos compartidos.
- La toma de decisiones responsable, dado que el estudiantado identifica y resuelve problemas en el aula, en el centro educativo y en la comunidad.



Clima de apoyo en el centro educativo y en el aula



El clima de aprendizaje en el centro y en el aula son de apoyo, culturalmente sensibles y centrados en la construcción de un sentido de comunidad y en el fomento de las relaciones personales.

Se puede trabajar el clima escolar tanto en el ámbito del aula como a escala de centro.

La creación de un clima de apoyo en el aula sirve de plataforma para dar soporte al aprendizaje académico, social y emocional de todo el alumnado.

Como bien se describe en el Bloque 3, **En la Práctica**, algunos de los aspectos que se pueden considerar para fomentar el clima de apoyo dentro del aula son la construcción de un fuerte sentimiento de comunidad, la creación de estructuras que fomenten la seguridad emocional y la pertenencia, y la adopción de un modelo de igualdad y convivencia centrado en el alumnado.

Para favorecer este clima de apoyo se pueden plantear actividades como por ejemplo, la redacción compartida de acuerdos de aula en la que el alumnado exprese de qué manera quiere ser tratado o cómo quiere que sean las relaciones entre los miembros del grupo.

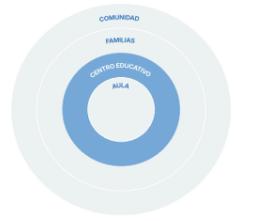
A escala de centro, el fomento del clima de apoyo refuerza el ASE, entre otras razones, porque mejora las relaciones de los miembros de la comunidad educativa; pone en práctica las competencias sociales, emocionales y culturales; da espacio a la voz del alumnado; reflexiona sobre el modelo de gestión de la igualdad y convivencia o trabaja en el fomento de las relaciones con las familias y otros agentes de la comunidad.

Más allá de todo esto, el clima escolar está fuertemente influenciado por las normas de centro, las rutinas y los procedimientos que regulan la vida diaria del centro, y el cuidado y uso que se hace de los espacios físicos de los centros. Se encuentra información sobre estos aspectos en el Bloque 3, **En la Práctica**.

Se recomienda evaluar de manera regular el clima escolar, mediante encuestas o haciendo uso de indicadores observables, para planificar acciones de mejora del clima e integrar todas las aportaciones hechas a las normas, las rutinas y los procedimientos del centro.



Énfasis en el ASE adulto



El profesorado y el resto de las personas de la comunidad educativa tienen oportunidades regulares de cultivar su propia competencia social, emocional y cultural, de colaborar entre ellos y ellas, de construir relaciones de confianza y de mantener un fuerte sentimiento de comunidad.

Para promover la competencia social y emocional del alumnado es importante que los centros educativos fomenten, simultáneamente, un clima de acompañamiento al profesorado para cultivar sus competencias y capacidades sociales y emocionales.

El ASE adulto es un término que incluye las oportunidades que los centros educativos dan al profesorado y al resto de personal del centro para aprender y colaborar, con el fin de continuar creciendo en sus competencias ASE pero, también, para ser modelo para el alumnado y el resto de docentes y personal.

El ASE adulto incluye, también, las estructuras y prácticas de centro orientadas a promover el bienestar del profesorado y del resto del personal.

Así pues, el éxito en la implementación del ASE de cualquier centro depende, en gran medida, del aprendizaje del profesorado, de las oportunidades de colaboración y reflexión conjunta, y del fomento de una comunidad educativa positiva en la cual se modelan las competencias sociales y emocionales.

Los estudios sobre las intervenciones orientadas al bienestar del profesorado aumentan cada día, y existe un número creciente de recursos que tienen como objetivo hacer frente a cuestiones asociadas a la profesión docente, como, por ejemplo, la reducción del agotamiento emocional y los sentimientos de despersonalización, el aumento de la eficacia y de la satisfacción profesional, o la práctica de habilidades para mejorar las relaciones y hacer frente a las demandas sociales y emocionales de la enseñanza.

Los centros educativos tienen que analizar y hacer un seguimiento continuo del clima de bienestar del profesorado; en función de los resultados, se deben establecer las necesidades de formación personal, así como las intervenciones que habrá que hacer en las estructuras y procedimientos de los centros para mejorar el clima y la percepción de bienestar.



Gestión integral de la igualdad y la convivencia

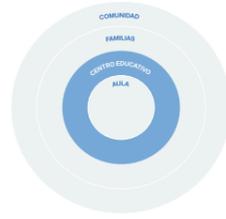
Las políticas y prácticas disciplinarias son instructivas, reparadoras, apropiadas para la etapa de desarrollo y se aplican de manera igualitaria.

La gestión de la igualdad y la convivencia se debe realizar, desde un marco general de actuación de centro con tres dimensiones -estructuras, prácticas, principios y valores-, con el fin de construir una convivencia positiva, como se regula en nuestro contexto educativo en el **Decreto 195/2022, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano**.

Este modelo de gestión de la igualdad y la convivencia se debe concretar en el Proyecto Educativo de Centro de forma transversal, teniendo en cuenta siempre los cuatro niveles de respuesta educativa. Tiene que basarse en el diálogo igualitario, en el desarrollo de la competencia socioemocional, en la prevención de la violencia y en la intervención educativa.

Algunas consideraciones que hay que tener en cuenta cuando se piensan las políticas disciplinarias que promueven el ASE son:

- Ayudar al alumnado a comprender el impacto de su comportamiento y a desarrollar sus competencias sociales y emocionales.
- Comprender la causa base del problema y brindar apoyo o servicios adicionales al estudiantado cuando sea necesario.
- Trabajar con los y las estudiantes, tanto con los y las responsables de las actuaciones inapropiadas, como con las personas afectadas, para reparar el daño, restaurar las relaciones y reconstruir la comunidad.



El ASE integrado en el sistema de apoyos

El ASE se integra en el sistema de apoyos para garantizar que se cubren las necesidades de todo el alumnado.

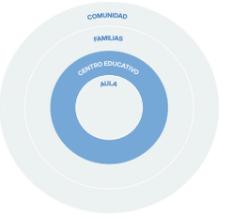
De acuerdo con el **Decreto 104/2018 de 27 de julio, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano**, "la educación inclusiva se tiene que inscribir en los principios de accesibilidad universal, física, sensorial, cognitiva y emocional y, por lo tanto, se tienen que adoptar las actuaciones de intervención educativa adecuadas para el éxito escolar de todo el alumnado".

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión constituyen todas las actuaciones educativas planificadas con el fin de eliminar las barreras identificadas en los diversos contextos en los que se desarrolla el proceso educativo de todo el alumnado.

Estas medidas se deben plantear desde una perspectiva global, sistémica e interdisciplinar, que implique a toda la comunidad educativa y a otros agentes, que incida en el alumnado y su entorno, y que combine actuaciones de carácter comunitario, grupal e individual.

El PEC debe recoger los criterios para definir las medidas de respuesta educativa para la inclusión, las cuales se organizan en cuatro niveles de concreción de carácter sumatorio y progresivo (figura 8).

Cada centro deberá garantizar que se satisfacen las necesidades académicas, sociales, emocionales y conductuales del alumnado en todos los niveles de respuesta educativa.





Cultura de verdadera participación de las familias



Cuando los centros y las familias trabajan conjuntamente, pueden construir conexiones sólidas, crear oportunidades significativas de colaboración y canales de comunicación bidireccional que inviten a las familias a participar en la vida del centro.

Es fundamental cultivar una cultura de verdadera participación de las familias en el contexto educativo para fomentar el trabajo alineado del aprendizaje socioemocional de sus hijos e hijas. La implicación activa de las familias no solo mejora el entorno educativo, sino que, también, refuerza el ASE del estudiantado al crear un vínculo fuerte entre el hogar y el centro.

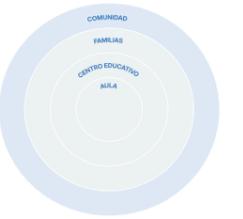
Para conseguir esta participación efectiva, es importante:

- Una comunicación clara y constante: establecer canales de comunicación accesibles y efectivos entre las familias y el personal del centro educativo.
- Una participación en el Plan de Bienestar Emocional de Centro: involucrar a las familias en la planificación y en la ejecución del Plan de Bienestar, creando estrategias adecuadas para su plena participación.
- Talleres y formación: ofrecer talleres y sesiones formativas que capaciten a las familias en habilidades socioemocionales, brindándoles herramientas para reforzar estos aprendizajes en casa.
- Acontecimientos y actividades conjuntas: organizar actividades que fomenten la participación de las familias en el desarrollo socioemocional, tales como charlas, talleres prácticos y acontecimientos comunitarios que promuevan la empatía, la colaboración y la comunicación efectiva.
- Apoyos y recursos: proporcionar recursos y apoyo continuo a las familias para que puedan ayudar a sus hijos e hijas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, asegurando que entienden su importancia y cómo pueden contribuir.

Fomentar una cultura de verdadera participación de las familias en el contexto educativo es esencial para alinear los esfuerzos en el aprendizaje socioemocional del alumnado, creando un entorno cohesionado y solidario que promueva su bienestar integral.



Alianzas con agentes comunitarios



Es fundamental que los agentes comunitarios y los centros educativos creen alianzas para trabajar con estrategias alineadas para la consecución del bienestar emocional y para complementar y enriquecer las acciones de aula y de centro para el desarrollo del ASE.

Estas acciones pueden orientarse en tres líneas de trabajo:

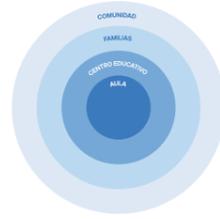
- Involucrando organizaciones: asociarse con instituciones que lideren programas y actividades fuera del horario lectivo para asegurar que se establecen estructuras de comunicación bidireccional que ayuden al centro educativo a la consecución del ASE. También se pueden buscar grupos comunitarios que ayuden al centro a conocer la comunidad local y posibles colaboradores para desarrollar el Plan de Bienestar Emocional de Centro.
- Conectando a las familias con recursos comunitarios: facilitar el contacto de las familias con los recursos disponibles en la comunidad en caso de que sea necesario acceder a ellos.
- Creando experiencias educativas basadas en el trabajo con la comunidad: conectar con organizaciones locales para identificar actividades de aprendizaje-servicio para el alumnado; contactar con organizaciones o empresas para programar oportunidades de aprendizaje práctico; organizar momentos de trabajo común para compartir con la comunidad y demostrar el compromiso del centro con su comunidad.

Una vez cada centro desarrolle su Plan de Bienestar Emocional e identifique sus prioridades respecto al ASE, se definirán los objetivos específicos que ayudarán a lograr estas prioridades.

Los centros podrán establecer alianzas con los agentes comunitarios para el desarrollo de actividades que los ayuden a conseguir los objetivos planificados.



Sistemas para la mejora continua



Los datos de implementación y sus resultados son recogidos y utilizados para mejorar permanentemente todos los sistemas, prácticas y políticas relacionadas con el ASE.

La implementación del ASE a escala de centro debe estar impulsada por un proceso de mejora continua. A medida que cada centro implemente su Plan de Bienestar Emocional, probablemente surgirán obstáculos que retrasarán o dificultarán el progreso, pero también nuevas ideas que podrían aumentar su efectividad.

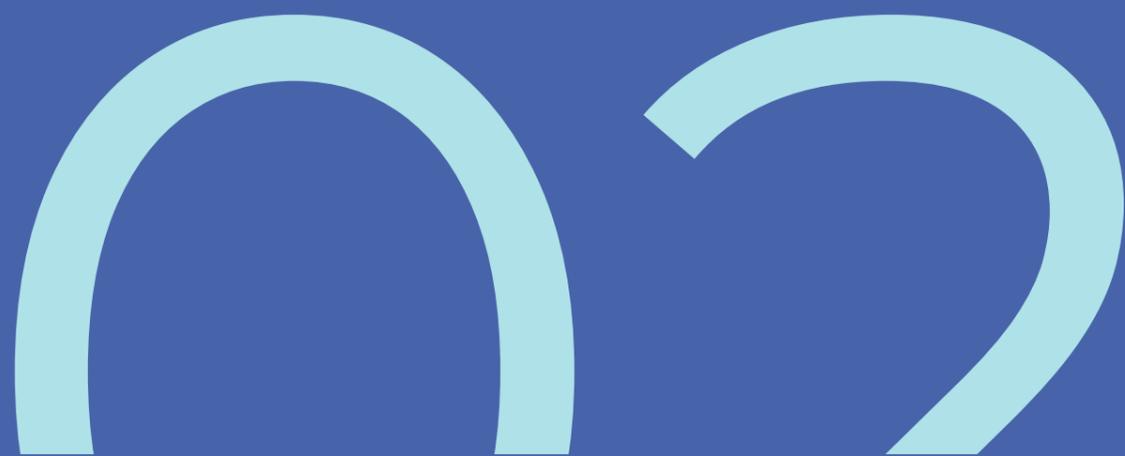
La mejora continua hace referencia a un proceso deliberado y estructurado para abordar problemas de la práctica y mejorar resultados. Para lograr los objetivos ASE de cada centro, se deben planificar e implementar pasos de acción, hacer un seguimiento de su progreso, examinar y reflexionar sobre los datos obtenidos y realizar los cambios que sean necesarios.

Para llevar adelante este trabajo, se tienen que planificar reuniones periódicas del equipo responsable del bienestar en el centro para revisar y reorientar las acciones del Plan de Bienestar de Centro.

Podemos organizarlo en ciclos cortos de mejora continua, que permitan a los centros probar nuevas ideas o enfoques innovadores, pero, sobre todo, que ayuden a identificar con rapidez puntos de mejora.

Es importante la adopción de un marco para estructurar los ciclos de mejora; como por ejemplo, este:

- Planifica: definir el estado actual o punto de partida, las necesidades y los recursos, y el objetivo que se quiere lograr. Se determinan los pasos a seguir para impulsar la implementación, y de qué manera se comprobará si se ha conseguido el objetivo.
- Implementa: implementar el plan, documentar cómo se hacen las cosas y recopilar datos de aplicación y resultados de alta calidad.
- Evalúa: examinar y valorar los datos para reflexionar sobre los éxitos, los retos y los aprendizajes, comparando el progreso que se ha hecho con respecto al objetivo establecido.
- Actúa: actuar en función de lo que se haya aprendido, y realizar ajustes en los objetivos o estrategias ASE según sea necesario.



Plan de bienestar emocional

51	Aspectos clave
53	Agentes implicados en el plan de bienestar emocional de centro
54	Alumnado
55	Profesorado
56	Familias
57	Comunidad
58	Áreas de acción
60	Ejemplo de temporalización

“Empieza donde estás; utiliza lo que tienes; haz lo que puedas”.

(Arthur Ashe)

En el apartado anterior hemos visto qué es el aprendizaje socioemocional y el marco teórico que fundamenta la propuesta de CASEL. La idea más valiosa y esencial es que el aprendizaje socioemocional no se puede dar solo en un espacio y en un tiempo acotados, por ejemplo, en el aula y en unas sesiones a la semana. Partiendo de esta idea, el paso siguiente será, seguramente, preguntarnos cómo podemos poner en práctica el trabajo del aprendizaje socioemocional en los centros, cómo podemos trabajar las cinco áreas competenciales y cómo podemos llegar a implementar el ASE en los cuatro entornos, esto es, aula, centro, familias y comunidad.

Desde este marco se propone el enfoque del trabajo del ASE de forma integral y sistémica a través de un Plan de Bienestar Emocional de Centro. Esta propuesta supone un desafío complejo y, al mismo tiempo, alentador, por el cambio de mirada que supone.

En este apartado abordaremos aspectos clave para ponerlo en marcha. Se concretan las áreas de acción para su implementación, las acciones a llevar a cabo en la primera etapa y posteriores, y se proporciona un ejemplo de temporalización. A continuación, en este bloque, se describe el papel esencial del profesorado, de las familias y del alumnado en este proceso de cambio de cultura educativa.

2. Plan de bienestar emocional

En el Bloque 1 se ha revisado el concepto de bienestar, respecto al bienestar general de la persona y desde la perspectiva del currículum. Empezaremos este bloque concretando qué es el bienestar emocional en el centro educativo.

El bienestar en los centros educativos se fundamenta al poner las condiciones para que el alumnado pueda desarrollar su potencial y aprender de forma creativa (Espacio Europeo de Educación, 2024). Esto implica, según la Comisión Europea, que los centros educativos deben unir esfuerzos para establecer un entorno en el que:

a.

El alumnado se sienta seguro, valorado y respetado.

b.

Se fomente que el estudiantado se comprometa de manera activa y significativa en actividades académicas y sociales.

c.

Se trabaje para que el alumnado desarrolle una autoestima positiva, una autoeficacia y un sentido de autonomía.

d.

Se fomenten las relaciones positivas y de apoyo del alumnado con el profesorado, pero también entre compañeras y compañeros.

e.

Se trabaje para desarrollar en el estudiantado un sentido de pertenencia a su aula y a su centro educativo.

f.

Se promueva que el alumnado se sienta feliz y satisfecho con su vida en el centro educativo.

Cuando el alumnado experimenta bienestar, puede construir y disfrutar de relaciones positivas con otras personas y sentirse parte de su comunidad educativa. Este entorno de bienestar permite que el alumnado pueda crecer y desarrollarse en un ambiente que favorece su aprendizaje y desarrollo personal.

En nuestro marco normativo, el bienestar es un vector principal y tanto en la LOMLOE como en el Decreto de Igualdad y Convivencia, se aborda y se subraya este enfoque hacia el bienestar en los centros educativos.

A continuación, se explicarán aspectos clave del Plan de Bienestar Emocional del Centro, basándose en los aspectos de bienestar descritos anteriormente.

2.1. Aspectos clave

El plan de bienestar en el marco del Proyecto Educativo de Centro

El Plan de Bienestar Emocional de Centro tiene como punto de partida la visión de futuro de cada centro.

Para elaborar la visión de futuro se debe poner en marcha un proceso participativo mediante el cual las personas que integran la comunidad educativa reflexionan sobre la situación ideal de su centro en lo que respecta al aprendizaje socioemocional y, de manera conjunta, establecen una imagen ideal de centro hacia la que se quieren proyectar.

A partir de la visión de futuro se determinan las líneas y los criterios básicos que orientarán el establecimiento de medidas y de acciones a medio y a largo plazo para la promoción del bienestar emocional en el centro y el desarrollo del aprendizaje socioemocional.

Se recomienda integrar el plan de bienestar emocional o cualquier actuación relacionada con esta temática en el Proyecto Educativo de Centro, PEC, conformando una línea de centro unificada para el fomento de un clima escolar positivo y para garantizar que el ASE se considera una prioridad fundamental en el desarrollo integral del estudiantado.

Esta visión integrada en el Proyecto Educativo de Centro, PEC, facilita que el bienestar emocional forme parte de la identidad del centro, asegurando que todas las personas – profesorado, estudiantado, familias, personal y comunidad – lo entienden y participan activamente en su implementación.

La base fundamental es la contextualización

Cada centro debe diagnosticar y conocer su punto de partida respecto al ASE, crear su visión de futuro elaborada de forma conjunta y diseñar su propio plan de actuación.

No se trata únicamente, pues, de ofrecer y posteriormente llevar a cabo actividades aisladas y explícitas de aprendizaje socioemocional. Partimos de la idea de que cada centro educativo es una realidad diferente y, desde esta realidad, se debe diseñar un plan de acción contextualizado.

En el ámbito comunitario hay que definir objetivos generales y estrategias comunes para que todos los agentes trabajen en la misma línea, uniendo sus esfuerzos.

Implementación a medio y largo plazo

El cambio de cultura educativa que pretende este plan necesita una implementación a medio y largo plazo. En una primera etapa de su desarrollo, se debe llevar a cabo una contextualización y diseñar un plan de acción adaptado a cada realidad, teniendo como esqueleto la formación ASE de los miembros de la comunidad educativa. A partir de aquí, en etapas posteriores, el ASE irá extendiéndose como línea educativa de centro y será el eje vertebrador de toda la actividad académica del centro educativo, con el apoyo continuo del resto de personas y de los agentes de la comunidad o municipio.

Dimensión comunitaria

El Plan de Bienestar Emocional de Centro tiene que contar con una dimensión comunitaria. Los agentes del municipio se asocian con los centros, participando y aportando sus recursos de forma alineada con la visión compartida y con las prioridades de cada centro educativo.

Si los centros educativos y las organizaciones comunitarias establecen vínculos y estrategias comunes, se amplían las oportunidades de aprendizaje para el estudiantado.

Esta alineación debe planificarse de forma cuidadosa y estratégica, y es un elemento clave que los socios comunitarios formen parte del Equipo Motor del Plan de Bienestar Emocional de Centro. En el Equipo Motor participan agentes comunitarios, alumnado, profesorado y familias.

Mejora continua

El plan debe implementarse al mismo tiempo que se establecen medidas que permitan la valoración y evaluación del proceso y, teniendo en cuenta los resultados, se lleve a cabo la reelaboración o la introducción de los cambios necesarios en los planes de actuación para asegurar, de manera permanente, su éxito.

2.2. Agentes implicados en el plan de bienestar emocional de centro

Como ya se ha descrito anteriormente en el apartado **Aspectos Clave**, el ASE debe ser parte fundamental de un plan comunitario en el cual, desde entidades municipales, cívicas, sociales, pasando por las familias y por los centros educativos y teniendo las aulas como último entorno de actuación, cada persona tenga su rol fundamental en el desarrollo del bienestar emocional en el ámbito educativo.

El estudiantado, las familias, los centros educativos y las comunidades son parte de sistemas más amplios que dan forma al aprendizaje, al desarrollo y a las experiencias educativas.

El Plan de Bienestar Emocional de Centro debe adoptar un enfoque sistémico que enfatice la importancia de establecer entornos de aprendizaje equitativos y coordinar las acciones en todos los entornos en los cuales se desarrolla la vida del alumnado, con el objetivo de mejorar su aprendizaje social, emocional y académico.

A continuación se describe y justifica la importancia de cada uno de los agentes implicados en la estructura e implementación del Plan de Bienestar Emocional de Centro.

Agentes implicados:



2.2.1. Alumnado

En la puesta en marcha de un Plan de Bienestar Emocional de Centro la participación real del alumnado es esencial y su voz es fundamental para la implementación de un ASE de calidad, así como para fomentar entornos equitativos de aprendizaje.

El estudiantado tiene una perspectiva única sobre cómo las decisiones de alto nivel impactan la vida cotidiana de su centro educativo, por eso, solo si se escucha al alumnado, los centros pueden tomar decisiones informadas sobre los cambios que mejor lo apoyarán.

Pero hay que ir más allá. Cuando el alumnado se involucra auténticamente como líder, solucionador de problemas y tomador de decisiones, adquiere una mejor comprensión del ASE y se siente protagonista de su implementación.

Este es un paso para garantizar que todo el estudiantado experimente un sentido de agencia: la capacidad de tomar decisiones que impacten en su propia trayectoria e influyan en el resto del mundo.

Por otro lado, los centros educativos pueden fomentar un sentido de identidad, de agencia, de comunidad y de pertenencia al brindar una variedad de oportunidades reflexivas para todo el estudiantado, no solo para aquellas personas que se ofrecen normalmente como voluntarias para liderar y contribuir tanto dentro como fuera del aula.

Esto incluye involucrar activamente al alumnado que normalmente no asume roles de liderazgo y reconocer que el conocimiento, la experiencia de vida y la identidad cultural de todo el alumnado forman una riqueza que puede ser fundamental para la comunidad educativa.

El objetivo de elevar la voz del estudiantado es que este se convierta en agente de cambio junto con las personas adultas de su entorno. Por lo tanto, es relevante tener en cuenta las dinámicas que existen entre personas adultas y el alumnado, para prevenir las situaciones en las que pueda haber opiniones opuestas y divergentes.

Encontraréis este punto desarrollado en el Bloque 3, **En la Práctica**, como uno de los puntos clave del desarrollo del ASE con enfoque global.

2.2.2. Profesorado

El papel del profesorado y su participación activa es esencial para la organización y el éxito del plan. Desde este rol activo, el profesorado introduce cambios en la forma de trabajar, entre ellos, cambios metodológicos que facilitan la introducción del ASE en las distintas materias y áreas.

Además, colabora en el diseño y en la planificación, forma parte de equipos de trabajo y supervisa y mejora todo el proceso.

Por otro lado, una de las áreas de acción en el desarrollo del Plan es la implementación del ASE adulto, es decir, el desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado. Hay que señalar que el término “adulto” incluye también personas educadoras, personal de comedor y de actividades extraescolares, aunque en este apartado nos referiremos solo al profesorado.

El desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado supone una pieza clave en el éxito del aprendizaje socioemocional del alumnado. El profesorado tiene un impacto directo en el proceso de ASE, en las experiencias vividas por el alumnado, en los resultados y en el éxito académico de este y en la creación de un clima y unos espacios acogedores, entre otros.

Los datos arrojados por diferentes estudios evidencian que las habilidades emocionales del profesorado tienen un impacto directo en la conducta, la vinculación al centro educativo y el rendimiento académico del alumnado. De igual manera, el profesorado con habilidades socioemocionales robustas es capaz de construir y mantener relaciones más sólidas con el alumnado, impactando positivamente en una mejor gestión del aula (Arens y Mueran, 2016 ; Collie y Martin, 2017 ; Madigan y Kim, 2021; Oberle y Schonert-Reichl, 2016).

Además, como no podría ser de otra manera, este profesorado es más capaz de enseñar habilidades socioemocionales, dado que actúa como un buen modelo.

Para acabar, más allá del impacto positivo en el alumnado, el desarrollo del ASE del profesorado favorece una mejora de las relaciones personales en el ámbito laboral, lo que lleva a una disminución del síndrome de agotamiento profesional (burnout) y, en consecuencia, a una mejora del bienestar emocional docente (Solé, 2007).

2.2.3. Familias

Es fundamental la implicación de las familias en el Plan de Bienestar Emocional de Centro, ya que uno de sus aspectos clave es el establecimiento de una cultura de verdadera participación con las familias.

Hay que trabajar desde el centro educativo en la creación de oportunidades significativas de participación y en conseguir una comunicación bidireccional que invite a las familias a ser agentes activos en los procesos de planificación y de apoyo del ASE en el centro, en casa y en la comunidad.

Para que estas alianzas sean auténticas, hay que involucrar a las familias en la toma de decisiones, trabajar de forma conjunta para identificar desafíos, desarrollar objetivos compartidos y diseñar acciones para promover el ASE.

Los centros deben reflexionar sobre las relaciones con las familias, identificando las posibles barreras y, después, trabajar para fortalecer y reequilibrar las relaciones. Es bastante habitual que las estrategias de participación familiar se establezcan desde una mirada deficitaria, especialmente en las comunidades donde ciertas familias pueden vivenciar la discriminación basada en diferencias culturales, de procedencia, de nivel socioeconómico, de idioma o de estatus migratorio. Para conseguir un equilibrio verdadero, es necesario que el personal del centro posicione a todas las familias en igualdad de condiciones y como expertas en sus hijas e hijos, poseedoras de un saber y de una experiencia valiosa.

La investigación sugiere que los programas de ASE basados en evidencias son más efectivos cuando incluyen estrategias para conectar con las familias. Las familias pueden proporcionar al profesorado información clave sobre sus hijas e hijos, sobre su comunidad y sobre las estrategias que estas están utilizando para el desarrollo del ASE.

Hay más posibilidad de establecer alianzas con las familias cuando las normas, los valores y la cultura del centro reflejan sus propias vivencias. El sentimiento de pertenencia del estudiantado es más fuerte cuando este estudiantado siente que sus familias y sus culturas son incluidas y respetadas en su centro educativo. Por lo tanto, para involucrar a las familias y crear alianzas efectivas en la promoción del aprendizaje socioemocional, es esencial conseguir un entorno educativo pedagógicamente receptivo e integrador de la diversidad cultural del alumnado.

2.2.4. Comunidad

Para la elaboración e implementación de un Plan de Bienestar Emocional de Centro, hay que tener en cuenta la creación de vínculos y estrategias comunes con los agentes comunitarios del municipio donde se ubica el centro educativo, para unificar estrategias y acciones que garanticen que el estudiantado recibe los apoyos ASE de manera constante en su día a día, mediante el acceso a una amplia gama de servicios comunitarios que amplíen las oportunidades de aprendizaje socioemocional.

Las organizaciones comunitarias que se asocian directamente con los centros educativos, ofrecen al estudiantado oportunidades para practicar las habilidades ASE que están aprendiendo en casa, durante la jornada escolar y en su programación extraescolar. Es importante que los vínculos entre el centro educativo y la comunidad se cultiven de forma cuidadosa y estratégica y se alineen en un lenguaje, estrategias y comunicación comunes alrededor de los esfuerzos y de las iniciativas relacionadas con el ASE.

Las organizaciones comunitarias, en coordinación con los equipos directivos de los centros y formando parte del Equipo Motor del Plan de Bienestar, pueden fomentar esta alineación para lograr las prioridades del Plan de Bienestar del centro educativo.

Las acciones comunitarias pueden incluir:

- Actividades de tiempo libre, antes y después de la jornada lectiva.
- Acciones vinculadas con organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro.
- Acciones relacionadas con los servicios de salud.
- Vínculos con centros universitarios de investigación o facultades de educación.
- Acciones y campañas de los ayuntamientos.
- Participación con negocios locales.
- Otras instituciones que pueden conectar al estudiantado con sus comunidades más amplias.

2.3. Áreas de acción

Se trata de un marco de trabajo integral, que favorece una implementación del Plan de Bienestar Emocional de Centro, de manera estratégica, sistemática y efectiva. Esta implementación se organiza en cuatro áreas.

Estas áreas de acción constituyen un proceso cíclico y reiterativo, esencial para la efectividad de cualquier plan de acción, especialmente en el contexto del bienestar emocional en un centro.



Figura 5.
Áreas de acción del marco teórico CASEL. Adaptación de casel.org.

Como se muestra en la figura 4, las áreas de acción descritas deben incluir: la organización y planificación, la implementación y la mejora continua. A continuación, se muestra la interrelación entre las áreas y su desarrollo cíclico en la búsqueda de una mejora continua:

Área de acción 1: Organizar y planificar

Esta área comprende la planificación y la estructuración inicial del Plan de Bienestar Emocional de Centro. En el contexto educativo incluye:

- Elaborar una visión de futuro de centro de forma conjunta.
- Desarrollar estrategias de participación y comunicación con la comunidad.
- Definir prioridades y objetivos claros y alcanzables.
- Establecer roles y responsabilidades en los equipos de trabajo.
- Asignar los recursos y las herramientas necesarias.
- Diseñar estrategias y actividades específicas para el logro del ASE.

Áreas de acción 2 y 3: Implementar

La implementación es la fase en la que se llevan a cabo las actividades y estrategias planificadas. Esto puede incluir:

- Poner en común y coordinar prácticas para desarrollar el ASE en el aula y en el centro de manera sistemática.
- Desarrollar estrategias que apoyen al aprendizaje socioemocional del estudiantado, no solo en las aulas y el centro, sino también con las familias y en el ámbito municipal.
- Favorecer una comunidad de personas adultas que participen en su propio aprendizaje socioemocional y que colaboren en la promoción del ASE en todo el centro y en toda la comunidad educativa.
- Monitorizar el progreso del Plan y su impacto en el bienestar emocional.
- Recoger datos y feedback para evaluar la efectividad de las acciones.

Área de acción 4: Mejora Continua

La mejora continua es crucial para asegurar que el Plan de Bienestar Emocional de Centro se ajusta a los objetivos establecidos y evoluciona según lo previsto. Esta fase incluye:

- Analizar los resultados y el feedback recopilados durante la implementación.
- Identificar áreas de éxito y áreas que requieren ajuste o mejora.
- Hacer cambios y ajustes en el Plan, en base a los datos y observaciones.
- Planificar nuevas estrategias o mejorar las existentes para abordar los desafíos identificados.

En resumen, este **proceso cíclico** de organizar, implementar y mejorar continuamente permite que el Plan de Bienestar Emocional de Centro sea dinámico, adaptativo y efectivo a largo plazo, y que responda constantemente a las necesidades cambiantes y a los resultados observados.

2.4. Etapas y ejemplo de temporalización

La finalidad del Plan de Bienestar Emocional de Centro es conseguir un cambio de cultura y prácticas educativas. Este cambio es un proceso complejo que necesita estar muy estructurado en el tiempo.

Primera etapa

En la **primera etapa** cada centro analiza su situación respecto al aprendizaje socioemocional y elabora de manera colaborativa una visión compartida de futuro. A partir de este análisis y esta visión, se concretan las prioridades del centro y se diseña un plan de acción, estableciendo objetivos realistas y alcanzables, conformando así la contextualización del plan.

En esta primera etapa es fundamental también la formación del profesorado, con el objetivo de establecer unas bases comunes sobre el ASE y sobre los aspectos que determinan el bienestar emocional en el centro. Además, en el ámbito comunitario, se llevan a cabo las primeras acciones, alineadas con las prioridades establecidas por cada centro del municipio.

Etapas posteriores

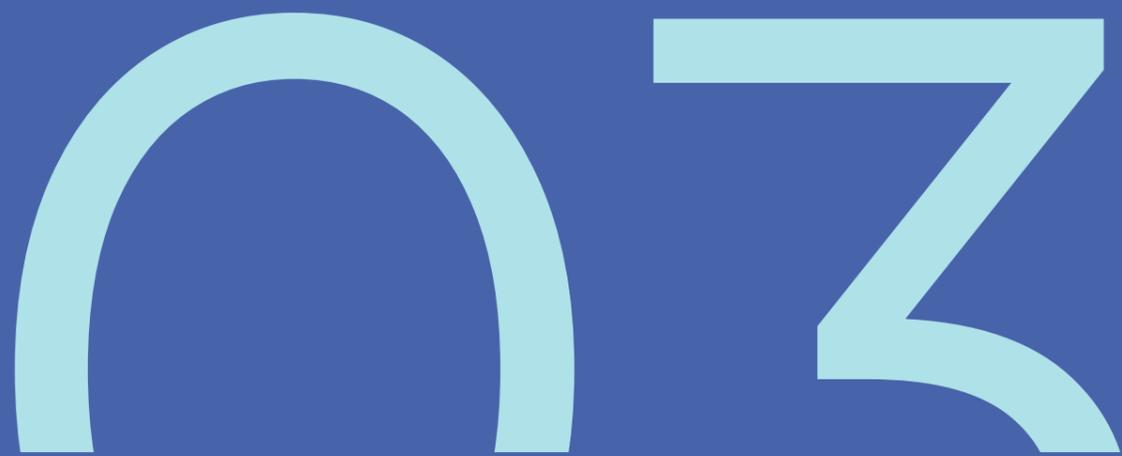
En **etapas posteriores**, los centros continúan con el Plan de Bienestar iniciado, realizando los procesos establecidos para la evaluación y mejora continua. Se continúa con la formación del profesorado y se consolida la dimensión comunitaria. El trabajo contextualizado en cada centro tiene como objetivo desarrollar a lo largo del tiempo y de una forma planificada, los 10 INDICADORES (figura 3).

A continuación, en la figura 6, se indica un ejemplo de calendario de implementación, que puede servir a los centros como orientación para la planificación.

Ejemplo de calendario de implementación. Plan de bienestar emocional



Figura 6.
Ejemplo de calendario de implementación. Elaboración propia.



En la práctica. Trabajar el ASE con un enfoque global

- 65 El trabajo del ASE en el ámbito del aula
 - 66 Creación de un clima de apoyo en el aula
 - 69 Integración del ASE en la instrucción académica
 - 72 El ASE explícito en el aula
- 73 El trabajo del ASE en el ámbito de centro
 - 74 Fomentar un clima de apoyo de centro
 - 76 El ASE integrado en las medidas de apoyo
 - 78 Gestión integral de la disciplina y la convivencia
 - 79 Elevar la voz del alumnado
 - 80 El ASE explícito en el centro
 - 82 Actividades Marca Bienestar

En el bloque 1 se ha expuesto cuál es el marco teórico para el aprendizaje socioemocional en el cual se basa esta propuesta, y se ha hecho referencia en el bloque 2 a la importancia de articular todo este trabajo alrededor de un plan de centro.

En este último bloque se describen las prácticas que cada centro educativo puede desarrollar, tanto en el ámbito del aula como a escala de centro, para poner en práctica el aprendizaje socioemocional y trabajar para conseguir el objetivo de construir bienestar emocional en cada centro educativo.

Para llevar adelante esta propuesta, será necesario que el profesorado emprenda una acción formativa centrada en adquirir conocimientos básicos comunes sobre el aprendizaje socioemocional. Esta formación no solo debe ayudar a comprender el marco teórico de la intervención propuesta, sino también a identificar las áreas de trabajo necesarias para fomentar el clima de bienestar emocional que buscamos construir.

3. En la práctica. Trabajar el ASE con un enfoque global.

El objetivo fundamental del aprendizaje social y emocional del alumnado es promover la práctica y el desarrollo de competencias ASE a lo largo de la jornada lectiva, en colaboración con las familias y con la totalidad de la comunidad educativa.

Así pues, los esfuerzos que hacemos en un centro educativo para fomentar el ASE tienen que ir dirigidos a la creación de una comunidad educativa que promueva el desarrollo social, emocional y cultural del alumnado, más allá del aprendizaje académico.

Para conseguir este objetivo hará falta que nuestra intervención vaya más allá de aplicar simplemente un programa de ASE específico o llevar al aula una batería de actividades de ASE, que estén aisladas del resto de prácticas educativas. El aprendizaje del alumnado está condicionado por todas las interacciones sociales que mantiene en la diversidad de entornos en los que convive e interacciona y, por lo tanto, promover el ASE requerirá una coordinación cuidadosa de todas aquellas estrategias que lo desarrollan, implicando tanto a tutores y tutoras como profesorado especialista, pero también al resto de prácticas que se llevan a cabo en el día a día de cualquier centro educativo.

Por estas razones, para promover el ASE del alumnado hay que trabajar, como ya se ha expresado anteriormente, desde diferentes entornos:

Aula

Fomentar entornos de aula de apoyo que brinden oportunidades tanto para el aprendizaje explícito de habilidades ASE, como para la integración del ASE a lo largo de las prácticas educativas.

Familia

Crear alianzas significativas y una comunicación bidireccional que induzca a las familias a comprender, experimentar, informar y apoyar el desarrollo social y emocional de sus hijas y de sus hijos.

Centro

El clima de centro, las prácticas educativas, las normas y las rutinas, la disciplina y la convivencia, entre otras, tienen que estar en sintonía para promover el ASE en el estudiantado.

Comunidad

Establecer y consolidar asociaciones comunitarias estratégicas que garanticen que el alumnado recibe apoyos ASE coherentes con el trabajo que se hace desde el centro.

Como consecuencia de la diversidad de entornos que implica el trabajo del ASE con un enfoque global, será necesario organizar todas estas iniciativas entorno a un Plan de Bienestar Emocional de Centro que facilite su implementación sistematizada.

3.1. El trabajo del ASE en el ámbito del aula

Las aulas se encuentran en el centro del ecosistema educativo. El alumnado pasa la mayor parte de su jornada lectiva en las aulas, y estos espacios son el centro del proceso de aprendizaje.

El ASE trabajado en el contexto del aula comprende tres elementos fundamentales como son la creación de un clima de aula de apoyo y acompañamiento; la integración de las competencias socioemocionales dentro de la instrucción académica y, finalmente, la instrucción ASE explícita.



Creación de un clima de apoyo en el aula

Referido a promover la construcción de una comunidad dentro del aula que fomente el sentido de pertenencia y la seguridad emocional del alumnado, acompañada de una disciplina centrada en él.



Integración del ASE en la instrucción académica

Llevado a cabo mediante el fomento de la mentalidad académica de crecimiento, la alineación de los objetivos del ASE con los objetivos académicos o el uso de metodologías interactivas.



Instrucción ASE explícita

Referida al trabajo específico hecho con el alumnado, mediante programas ASE explícitos orientados a la adquisición de habilidades emocionales como, por ejemplo, el conocimiento y gestión de las emociones, la mejora de la autoestima o la empatía, las relaciones sociales, la gestión del estrés y la ansiedad, el acoso escolar o la prevención de conductas adictivas.

Podemos comprender estos tres aspectos del ASE como las patas de un taburete, entendiendo que la falta de una de las patas no sería suficiente para sostener el taburete, en definitiva, para el éxito del ASE.

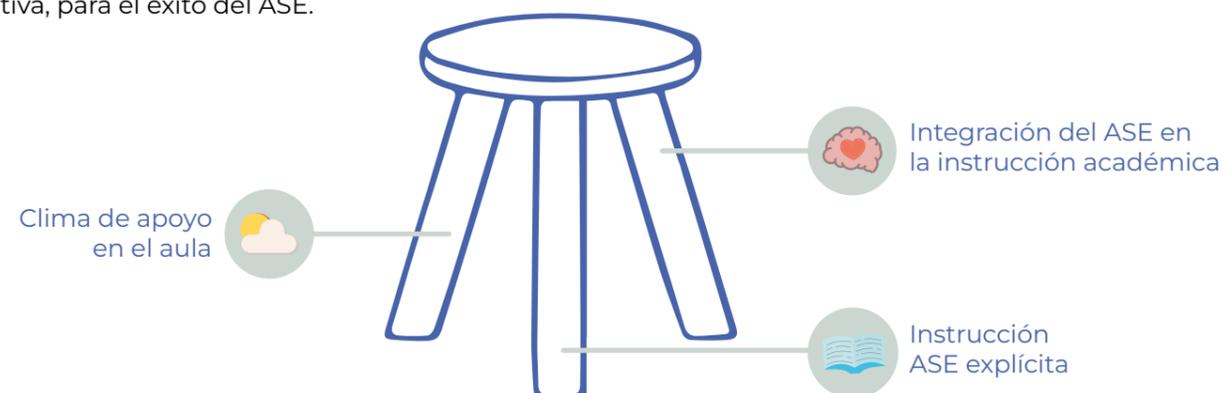


Figura 7.

Trabajar el ASE en el aula: el taburete. Adaptación de casel.org.

3.1.1. Creación de un clima de apoyo en el aula.

¿Cómo se puede construir un clima y una cultura de convivencia y de acompañamiento en el aula?

Cuando trabajamos el ASE debemos entender que la tarea para aprender estas habilidades no se puede hacer de manera aislada y sin plantearnos un acompañamiento integral de todos los aspectos que tengan relación con las experiencias del alumnado. Hay que considerar, por lo tanto, que el trabajo del ASE y el clima escolar van cogidos de la mano, dado que el ASE contribuye a mejorar el clima escolar, al mismo tiempo que su éxito depende directamente de él.

Por estas razones, es importante enseñar habilidades ASE al alumnado, pero también ofrecerle un entorno y unas oportunidades, tanto en el aula como en el centro, mediante las cuales poder poner en práctica las competencias que está aprendiendo. Paralelamente, el profesorado debe generar un clima de apoyo en este entorno donde el alumnado se sienta valorado y acompañado.

Empezar a trabajar el ASE sin tener en cuenta la importancia que tiene el clima escolar nos podría llevar, de manera no intencionada, a limitar los resultados hechos con el trabajo del ASE.

Nuestro papel, tanto en el aula como en el centro, es fomentar las relaciones sólidas con el alumnado y construir espacios que proporcionen seguridad emocional.

¿De qué manera se puede hacer?

Habrá que tener en cuenta los siguientes aspectos:

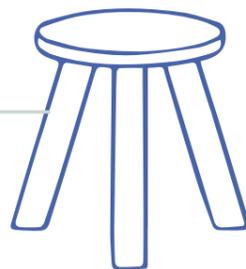
- a. Fomentar un clima de apoyo con la creación de un fuerte sentimiento de comunidad.
- b. Fomentar un clima de apoyo con la creación de estructuras que fomenten la pertenencia y la seguridad emocional.
- c. Fomentar un clima de apoyo con el establecimiento de prácticas de disciplina centradas en el alumnado y alineadas con el ASE.

Fomentar un clima de apoyo con la creación de estructuras que fomenten la pertenencia y la seguridad emocional.

Cada uno de estos aspectos se encuentra en concordancia y está estrechamente relacionado con la normativa legal recogida en el Bloque 1.



Clima de apoyo en el aula



a. Fomentar un clima de apoyo con la creación de un fuerte sentimiento de comunidad

El alumnado de centros educativos y aulas en los que hay un fuerte sentido de comunidad tiene más probabilidades de:

- Estar motivado académicamente (Solomon et al., 2000).
- Actuar de manera ética y altruista (Schaps, Battistich y Solomon, 1997).
- Desarrollar competencias sociales y emocionales (Solomon et al., 2000).

Como ideas para la construcción del sentido de comunidad, el profesorado puede:

- Aprender sobre los intereses del alumnado, sus experiencias vitales, sus antecedentes culturales.
- Desarrollar estructuras y estrategias para que el alumnado se conozca.
- Favorecer la participación de las familias en las aulas.
- Escuchar los comentarios y aportaciones del alumnado.
- Crear acuerdos compartidos en el aula.
- Poner en práctica los círculos para construir comunidad.

b. Impulsar un clima de apoyo con la creación de estructuras que fomenten el sentido de pertenencia y la seguridad emocional

Si el profesorado construye estructuras para apoyar el sentido de pertenencia y la seguridad emocional, al mismo tiempo se establecerán las bases para que el alumnado se concentre en el aprendizaje (Sergiovanni, 1994, en Darling-Hammond et al., 2017). Para sentirse seguro, el alumnado necesita docentes que respondan a sus necesidades. La respuesta del alumnado está basada en las relaciones de confianza entre el profesorado y el estudiantado, y la comprensión, por parte del profesorado, de cómo las y los estudiantes experimentan y trabajan en el aula. Algunas herramientas para lograr esta seguridad emocional y fomentar la pertenencia son:

- Entrevistas, charlas cortas, para reflejar comentarios sobre la instrucción académica, sobre las dinámicas y el clima del aula. Se pueden hacer en pequeños grupos, o se pueden temporalizar "charlas de uno en uno".
- Dar al alumnado la posibilidad de escribir su autobiografía explorando sus experiencias sobre el aprendizaje.
- Las rutinas y los procedimientos eficaces facilitan la previsibilidad y que el alumnado sepa qué esperar. Estas rutinas coherentes, consistentes y predecibles, ayudan a reducir el estrés y a favorecer el aprendizaje.

c. *Fomentar un clima de apoyo con el establecimiento de prácticas de disciplina centradas en el alumnado y alineadas con el ASE*

Cuando las aulas fomentan las relaciones de apoyo y un fuerte sentido de comunidad, de pertenencia y de convivencia, es menos probable que el estudiantado participe en conductas perturbadoras. Las investigaciones muestran que el ASE sistémico tiene un impacto positivo en el comportamiento del alumnado y genera menos problemas de disciplina (Durlak et al., 2011; Durlak, Mahoney y Boyle, 2022).

Al mismo tiempo, las prácticas de disciplina en el aula centradas en el alumnado contribuyen a crear un entorno de apoyo y brindan al alumnado oportunidades de aprendizaje, de resolución de problemas y de toma de conciencia de sus comportamientos.

Por el contrario, las prácticas de disciplina en el aula que se centran en el castigo pueden socavar las iniciativas de ASE sistémico, al mismo tiempo que, mediante el castigo y las expulsiones, el alumnado se siente completamente excluido de la comunidad educativa (Toldson, McGee y Lemmons, 2013; Kupchik y Catlaw, 2014).

Es relevante que las prácticas de disciplina en el aula y en el centro se trabajen de forma conjunta y en la misma dirección que el ASE, y también que estén centradas en el alumnado.

A medida que se implementa el ASE más allá de las aulas y, poco a poco, llega a todo el centro, es importante involucrar a todo el personal del centro para que colabore en una estrategia consistente para implementar prácticas de disciplina y convivencia centradas en el alumnado. Algunas de estas estrategias son:

- Proponer debates y dar al alumnado la oportunidad de hacer aportaciones y comentarios sobre las rutinas, los procedimientos y los acuerdos de aula.
- Proporcionar estrategias para que las y los estudiantes controlen y regulen su comportamiento y sus emociones.
- Ofrecer herramientas para que el alumnado resuelva problemas, conflictos y repare daños.
- Enseñar y ser modelo de autoreflexión.
- Responder de manera consistente y justa cuando se incumplen los acuerdos compartidos en el aula, pero también comprender las necesidades individuales de cada alumna y cada alumno, así como las causas detrás de sus comportamientos (American Institutes for Research, 2017).

3.1.2. Integración del ASE en la instrucción académica

Las competencias sociales y emocionales sirven como base para conseguir los objetivos académicos, y, al mismo tiempo, la instrucción académica también brinda una gran oportunidad para enseñar y practicar el ASE. Así pues, se debe posibilitar integrar el ASE en el tiempo de instrucción académica para secundar y profundizar en el aprendizaje.



¿Cómo podemos integrar el ase en la instrucción académica?

a.

Fomentar una mentalidad académica de crecimiento.

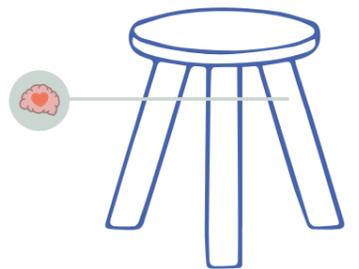
c.

Promover prácticas y estructuras educativas interactivas para desarrollar el ASE.

b.

Alinear los objetivos del ASE con los objetivos académicos.

Integración del ASE en la instrucción académica



a. *Integrar el ASE fomentando una mentalidad académica de crecimiento*

Conscientemente o no, cada alumna y alumno llega al centro con creencias sobre quienes son como aprendices. Estas creencias están influenciadas por las familias, las compañeras y compañeros, las experiencias vividas en el aula y la cultura en general, y pueden favorecer o socavar el éxito académico (Farrington, C.A. et al, 2012).

Las mentalidades académicas de crecimiento son creencias o maneras de percibirse en relación con el aprendizaje, y establecen las bases para un aprendizaje académico, social y emocional profundo. Hay mentalidades que tienen un impacto positivo en la perseverancia y el rendimiento académico:

- El alumnado que tiene un sentido de pertenencia en su centro y aula demuestra niveles más altos de competencias como la autoeficacia y la motivación intrínseca.
- “Mis habilidades y competencias crecen con mi esfuerzo”. Una “mentalidad de crecimiento” conduce a la creencia de que podemos mejorar con esfuerzo y con nuevas estrategias, y que la lucha es parte del proceso. Estas creencias alientan al alumnado a practicar y desarrollar las habilidades sociales y emocionales para mantenerse motivado, establecer metas y reflexionar sobre el progreso.

- “Puedo tener éxito en esto”. Creer que se puede tener éxito conduce a un mayor esfuerzo y compromiso, y crea un círculo de retroalimentación positiva entre el esfuerzo por el trabajo, el dominio en la materia y un aumento de las creencias de autoeficacia.
- “Este trabajo tiene valor para mí”. El alumnado está naturalmente motivado cuando encuentra una tarea atractiva o ve conexiones entre el aprendizaje y sus aspiraciones personales.

¿Qué puede hacer el profesorado para fomentar una mentalidad académica de crecimiento con el alumnado?

- Establecer altas expectativas: plantear retos que mantengan al alumnado motivado.
- Entender los errores y las dificultades como una parte fundamental del aprendizaje.
- Hacer uso de prácticas inclusivas y huir de los estereotipos.
- Acompañar y dar feedback durante todo el proceso de aprendizaje.

b. Integrar el ASE alineando los objetivos académicos con objetivos ASE

Cada disciplina académica tiene sus propias preguntas, procesos y competencias, su propio proceso de aprendizaje. El profesorado considera aquello que el alumnado tiene que saber y ser capaz de hacer cuando planifica sus situaciones de aprendizaje.

Poner el énfasis no solo en adquirir conocimiento del contenido sino en proporcionar al alumnado oportunidades valiosas para el desarrollo de sus competencias, está conectado estrechamente con el desarrollo del ASE.

Como ejemplo de la alineación del ASE y la instrucción académica, en el área de matemáticas, por ejemplo, se pide al alumnado que “construya argumentos viables y critique el razonamiento de las otras personas”. El aprendizaje social y emocional se integra naturalmente cuando el alumnado:

- Anticipa como sus propios argumentos pueden ser interpretados y recibidos por las otras personas teniendo en cuenta sus perspectivas (Conciencia social).
- Piensa metacognitivamente y organiza sus propios pensamientos con la información dada (Autocontrol).
- Comprende las perspectivas de las demás personas para interpretar eficazmente sus argumentos (Conciencia social).
- Escucha activamente para explorar más a fondo los argumentos de las demás personas (Habilidades de relación).

c. Integrar el ASE promoviendo prácticas y estructuras educativas interactivas

Cuando las metodologías utilizadas en la instrucción hacen participar activamente al alumnado en la comprensión del contenido, este se involucra más profundamente en su aprendizaje y tiene más oportunidades significativas para practicar las habilidades del ASE.

Proponemos dos técnicas, con evidencia científica, que todo el profesorado puede implementar en el aula para promover el ASE:

- Discusiones y debates en clase
- Aprendizaje cooperativo

Consejos para los debates en clase

- Asentar las bases de participación: turno de palabra, desafiar las ideas y no las personas, enseñar a pedir aclaraciones o reformular ideas, etc.
- Ofrecer estrategias para empezar a debatir: construcción gradual de habilidades comunicativas, como por ejemplo haciendo uso de iniciadores de frase: “estoy de acuerdo contigo, pero querría añadir que...”
- Moderación de la discusión: hacer preguntas abiertas para fomentar el debate, hacer preguntas facilitadoras para mantener la atención del alumnado y ayudar a interactuar los unos con las otras.

Consejos para el aprendizaje cooperativo

- Interdependencia positiva: comprender que el éxito individual depende del éxito del grupo. Ayuda al alumnado a crear conciencia social.
- Responsabilidad individual y grupal: el alumnado debe ser responsable tanto de su aprendizaje como del trabajo grupal, favoreciendo la autogestión y la conciencia social.
- Promover el éxito de las otras personas: ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de relación haciendo una lluvia de ideas sobre maneras positivas de apoyar a los compañeros y compañeras.
- Procesamiento grupal: a medida que el alumnado asume más responsabilidad por su aprendizaje, ayuda a discutir y reflexionar sobre cómo lo está haciendo como grupo para guiar su participación y promover la toma de decisiones responsable.

3.1.3. El ASE explícito en el aula

La instrucción explícita de ASE brinda oportunidades consistentes para que el alumnado cultive, practique y reflexione sobre las competencias sociales y emocionales, buscando que sean adecuadas para su nivel de desarrollo y relevantes para su identidad cultural.

De acuerdo con la evidencia científica, la instrucción ASE, para que sea efectiva, debe tener cuatro elementos, representados por el acrónimo SAFE:

Secuenciado

Actividades interconectadas y coordinadas para fomentar el desarrollo de habilidades.

Enfocado

Porque debe contener actividades que enfatizan claramente el desarrollo de habilidades personales y sociales.

Activo

Formas activas de aprendizaje para ayudar al alumnado a dominar nuevas habilidades.

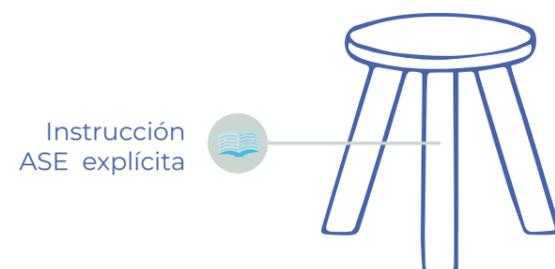
Explícito

Enseñanza directa y comunicación específica de lo que se quiere lograr.

En cuanto al trabajo que se ha desarrollado en esta propuesta, se describe el itinerario, las estrategias y algunos recursos que pueden servir para poner en marcha el trabajo alrededor del ASE en un centro educativo, pero no proporciona ningún programa específico de aprendizaje de habilidades socioemocionales.

Existe una gran cantidad de recursos adecuados para los distintos momentos evolutivos del alumnado que pueden ayudar a elegir qué aspectos de las competencias ASE se podrían trabajar en función de las necesidades y características del alumnado (programas ASE explícitos orientados a la adquisición de habilidades emocionales como por ejemplo el conocimiento y la gestión de las emociones, la mejora de la autoestima o la empatía, las relaciones sociales, la gestión del estrés y la ansiedad, el acoso escolar o la prevención de conductas adictivas, por nombrar algunos ejemplos).

La selección de estos recursos se hará siguiendo una propuesta contextualizada en la realidad de cada centro y alineada con las prioridades del Plan de Bienestar del Centro.



3.2. El trabajo del ASE en el ámbito de centro

El ASE se sostiene más firmemente cuando cada parte de la jornada lectiva promueve el aprendizaje social y emocional del alumnado. A medida que el alumnado se mueve por las aulas, en los periodos de almuerzo, por los pasillos, en las clases extraescolares; sus experiencias dan forma a cómo se perciben, cómo se relacionan con el resto de las personas, cómo abordan conflictos o cómo toman decisiones.

Promover el ASE para el alumnado requiere más que la integración del ASE en la práctica académica y más que una instrucción ASE explícita en el aula. Promover el ASE empieza fomentando un clima escolar cálido, enriquecedor y motivador en el que cada interacción con el resto de las personas de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, etc.) sostiene al alumnado social y emocionalmente.

Implica crear oportunidades consistentes a lo largo de la jornada lectiva para practicar habilidades que refuercen el ASE y hagan que el ASE sea relevante para la vida diaria del alumnado. También significa integrar perfectamente el ASE en todos los programas y prácticas del centro educativo.

Los centros a menudo tienen múltiples iniciativas y programas destinados a promover el rendimiento y el bienestar del alumnado, pero suelen estar aislados y descoordinados los unos de los otros. El ASE trabajado a escala de centro e integrado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), proporciona un marco para ayudar a crear un lenguaje y unas metas comunes entre todas las actividades, programas y acontecimientos de un centro educativo.

En este apartado se recogen cinco estrategias básicas para apoyar a la promoción del ASE a lo largo de la experiencia educativa:



3.2.1 Fomentar un clima escolar de apoyo



Todas y todos podemos recordar momentos de la niñez en los cuales hemos sentido seguridad o inseguridad en el centro educativo, donde quizás hemos sentido una conexión cariñosa con las personas adultas o, al contrario, hemos tenido sentimientos de soledad. Probablemente, recordaremos también cuándo hemos sentido el compromiso con un aprendizaje especialmente significativo, y cuándo no.

Estos son los recuerdos escolares que todos y todas tendemos a recordar vívidamente: buenos o malos. No sorprende que este tipo de experiencias modelen el aprendizaje y el desarrollo.

El clima escolar, entendido como la calidad y el carácter de la vida en el centro educativo, es más amplio que cualquier experiencia individual. Cuando las personas trabajan juntas, se activa un proceso de grupo que es mayor que las acciones individuales. Una evaluación integral del clima escolar incluye esferas importantes de la vida escolar, como por ejemplo la seguridad, las relaciones, la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación educativa revisada ha demostrado consistentemente que un clima escolar positivo está asociado con el rendimiento académico, los esfuerzos efectivos de prevención de riesgos y el desarrollo positivo de los y de las jóvenes.

La implementación de ASE está estrechamente ligada al clima escolar. Los esfuerzos del ASE contribuyen y dependen de un clima en el cual todo el alumnado y el profesorado se siente respetado, secundado y comprometido (Osher y Berg, 2017).

¿De qué manera se puede hacer?

Habrá que tener en cuenta los siguientes aspectos:

a.

Normas en el ámbito de centro

c.

Espacios físicos

b.

Rutinas y procedimientos



a. Fomentar un clima de apoyo con normas en el ámbito de centro

Las normas son un conjunto de expectativas acordadas sobre cómo todas las personas se comportarán e interactuarán. Las normas a escala de centro ayudan a poner en práctica y crear un lenguaje común sobre cómo el profesorado y el alumnado contribuirán a un clima escolar positivo.

Las normas también contribuyen a generar sensación de seguridad, pero son diferentes a las reglas tradicionales por las que las normas son creadas y mantenidas por la comunidad educativa, y no son una figura de autoridad. Si las normas se entienden así, estas tienen un potencial más profundo para ser interiorizadas y apoyar al clima escolar y el ASE.

b. Fomentar un clima de apoyo con rutinas y procedimientos

En el apartado del trabajo del ASE en el ámbito del aula ya se ha comentado la importancia de establecer rutinas y procedimientos alineados con el ASE como una oportunidad para reforzar el trabajo de este. En muchas ocasiones, cuando hablamos de “rutinas” hacemos referencia a acciones sencillas. Por ejemplo, una rutina en la cual todo el personal saluda al alumnado en la puerta antes de la clase puede ayudar a promover la conciencia social y las habilidades para relacionarse. También puede ayudar a fomentar un clima escolar cálido y receptivo.

Las rutinas son la forma mediante la que tanto el estudiantado como el profesorado participa en actividades regulares, como por ejemplo la forma en que el alumnado se mueve por los pasillos. Los procedimientos son un conjunto de pasos que guían la manera en que el personal que trabaja en el centro y el alumnado llevan a cabo ciertas acciones, como por ejemplo la forma en que el profesorado responde a los problemas disciplinarios.

A medida que se fomenta un clima escolar de apoyo, hay que plantearse si las rutinas y procedimientos que se usan en el centro apoyan al ASE.

Aquí tenéis algunas preguntas que pueden ayudar a esta reflexión:

- ¿Hasta qué punto esta rutina o procedimiento refleja nuestras normas y apoya la visión de nuestro centro educativo?
- ¿Cómo se comunican e interactúan el alumnado y el profesorado durante esta rutina o procedimiento?
- ¿En qué medida esta rutina o procedimiento promueve el desarrollo de la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación o la toma de decisiones responsable?
- ¿Cómo podemos mejorar esta rutina o procedimiento para que secunde mejor nuestras normas de convivencia, contribuya a las relaciones positivas y promueva el ASE?

c. *Fomentar un clima de apoyo desde el cuidado de los espacios físicos*

Tanto las personas como los espacios deben dar la bienvenida al alumnado. Los espacios físicos tienen que estar muy organizados y en buen estado de conservación, así como reflejar la creatividad, la cultura y la identidad del alumnado con exposiciones de sus trabajos.

La organización física de las aulas también es otro aspecto clave, puesto que la disposición del mobiliario debe facilitar el trabajo en grupo y las interacciones entre el alumnado.

La creación de espacios comunes públicos para que el alumnado y el profesorado se reúnan puede promover un sentido de comunidad y de pertenencia, mientras que dedicar espacios tranquilos privados, seguros y neutrales puede ser de apoyo para el alumnado y el profesorado que, para la gestión en momentos de emociones difíciles, busquen la soledad o estén afrontando situaciones complicadas.

Al seleccionar o diseñar un espacio, involucrad al alumnado en las decisiones sobre el aspecto del espacio y su uso, de forma que afirme sus identidades y refleje su cultura.

3.2.2. El ASE integrado en todas las medidas de apoyo del centro

Si se trabaja el ASE a escala de centro, se ofrece la oportunidad de mejorar los sistemas existentes de apoyo al alumnado. El ASE sostiene al alumnado en muchas esferas de la vida en el centro: tanto si está aprendiendo habilidades socioemocionales, resolviendo un problema matemático complejo, o uniéndose a un juego durante el esparcimiento.

Así pues, el ASE no es únicamente un apoyo conductual o académico, sino que se alinea y complementa con todos los apoyos destinados al logro académico y el bienestar del alumnado.

¿Cómo se puede integrar el ASE sistémico en los diferentes niveles de respuesta a la inclusión?



Estrategias para todos los niveles de apoyo en centros ordinarios: Integración del ASE con los niveles de apoyo

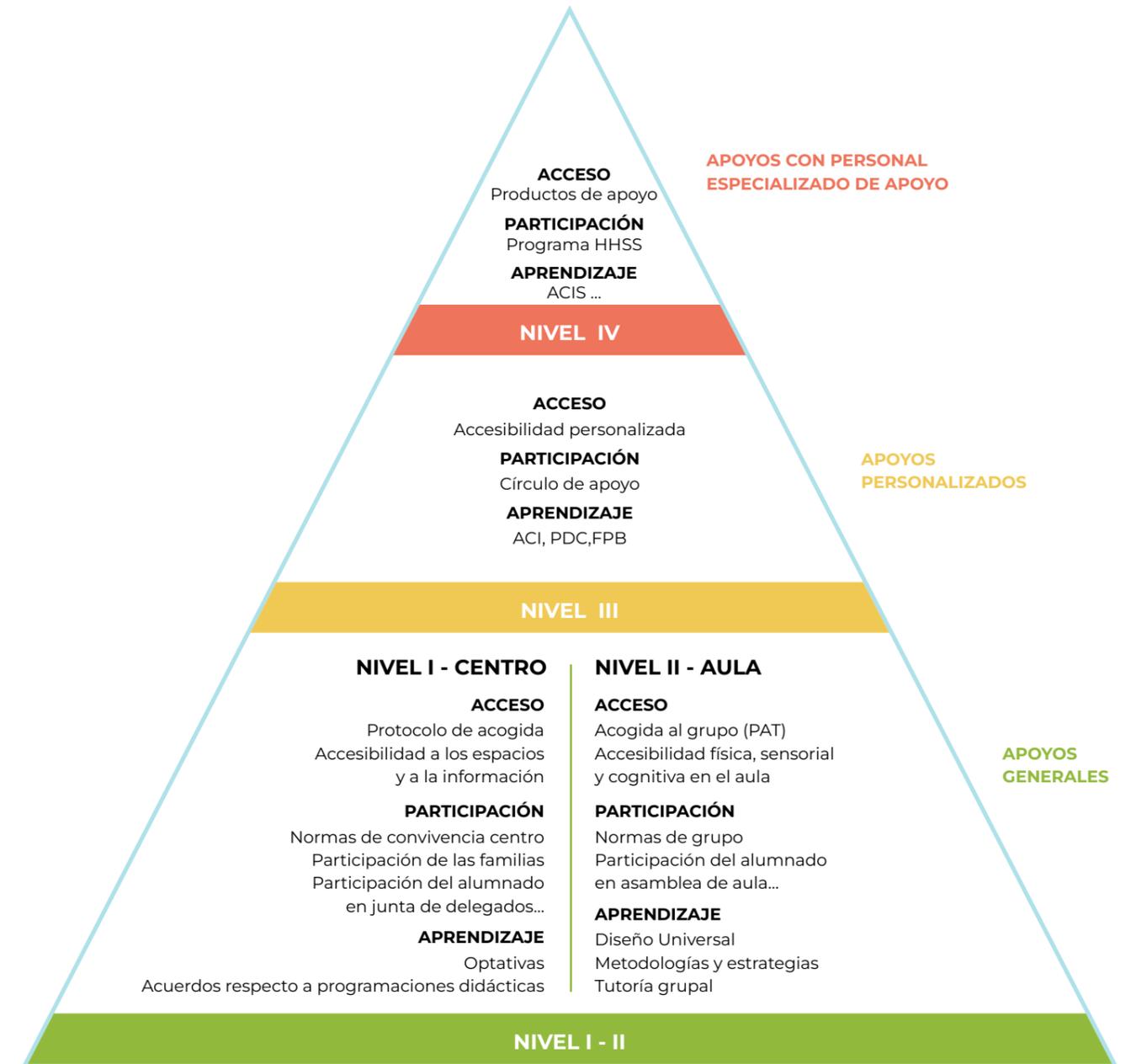


Figura 8.

Trabajar el ASE en el centro: integración del ASE en los niveles de apoyo. Adaptación del CEFIRE d'Educació Inclusiva (2024).



3.2.3. Gestión integral de la disciplina y la convivencia



Otro aspecto fundamental para el ASE cuando se trabaja a escala de centro es el que se refiere a las políticas disciplinarias.

El alumnado comunica a menudo sus necesidades a través de su comportamiento (Jones et al., 2018), e incluso en centros donde se trabaja el ASE, se producirán comportamientos inadecuados. La forma en que los centros educativos responden a estos comportamientos puede tener una influencia significativa en el clima escolar y en el aprendizaje social y emocional del alumnado.

Cuando las políticas y las prácticas disciplinarias se centran en el aprendizaje del alumnado, son adecuadas para el desarrollo integral de este y consideran y valoran la diversidad cultural, pueden reforzar el ASE y apoyar a relaciones más sólidas, a la participación del alumnado y a la obtención de resultados equitativos.

Algunas preguntas que sirven para la reflexión:

- ¿Las políticas y prácticas de disciplina brindan oportunidades para que el alumnado reflexione, resuelva problemas y construya relaciones positivas?
- ¿Tienen en cuenta estas políticas y prácticas las etapas de desarrollo del alumnado, los antecedentes culturales y las diferencias individuales?
- ¿Demuestran los datos que estas prácticas se usan de manera consistente y equitativa en las aulas y en todo el centro?
- ¿Se apoya al profesorado en el uso en las aulas de estrategias de disciplina centradas en el alumnado?

Para integrar el ASE con las políticas de disciplina y convivencia del centro, hay que considerar tres aspectos.

1. Cómo las competencias sociales y emocionales impactan en los comportamientos.
2. Cómo la disciplina impacta en el aprendizaje social y emocional.
3. Cómo alinear la disciplina con los objetivos de ASE.

3.2.4. Elevar la voz del alumnado



Elevar la voz del alumnado es fundamental tanto a escala de centro como en el ámbito de aula. Es necesaria la reflexión por parte del profesorado sobre el tipo de participación del alumnado en la práctica educativa, así como la comprensión de los diferentes niveles de participación.

Las experiencias educativas deben proporcionar oportunidades al alumnado de participación auténtica, que es la que se da en los escalones más altos de la escala representada a continuación.

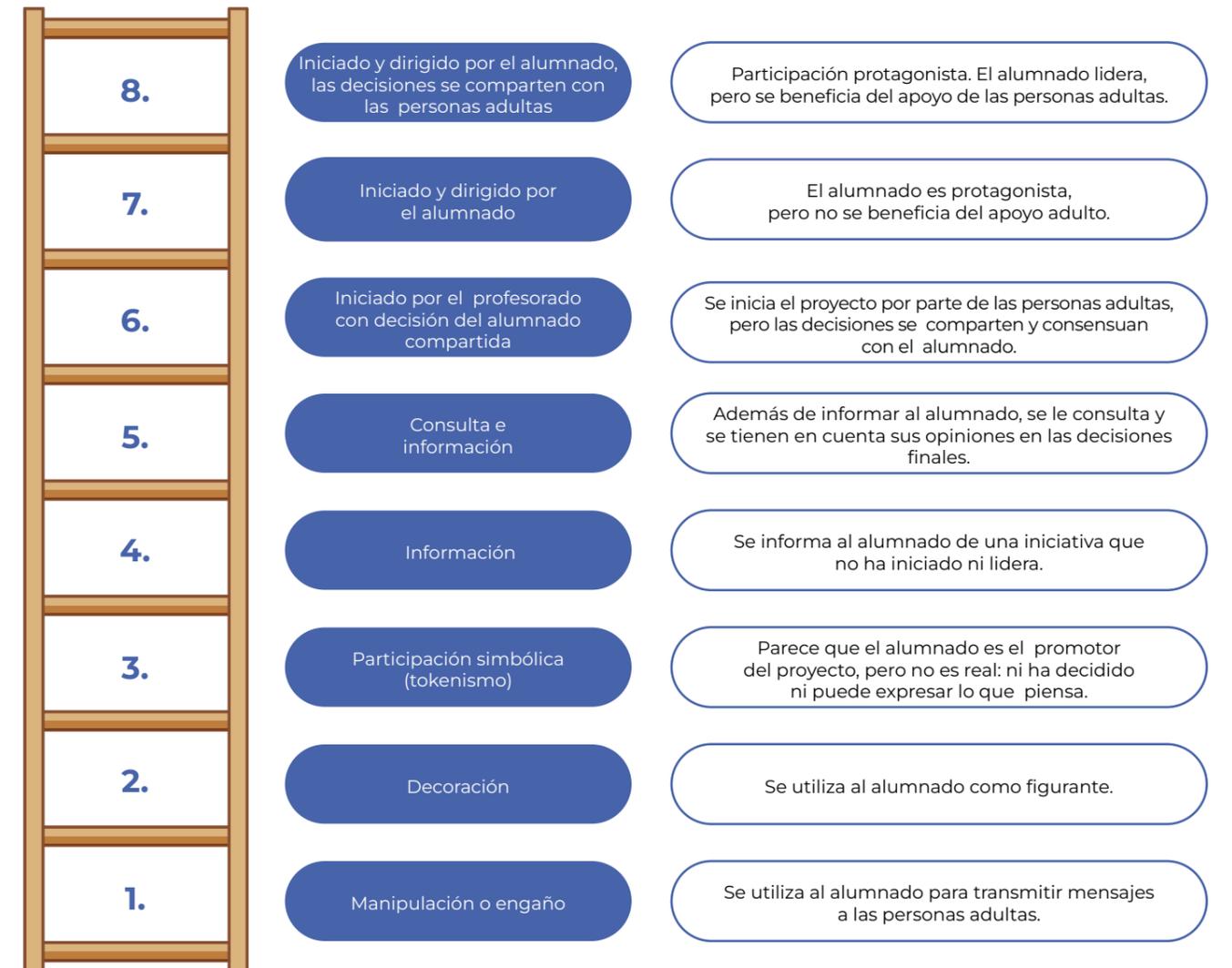


Figura 9. La participación de los niños y las niñas.

Adaptación de Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti. 4. UNICEF.*



3.2.5. El ASE explícito en el centro

A pesar de que el ASE explícito se aplica y desarrolla desde el contexto del aula, como bien se ha descrito en el apartado **El trabajo de ASE en el ámbito del aula**, hace falta que esta implementación esté organizada y supervisada desde una perspectiva global, de centro.

En el segundo bloque de contenidos de este documento, al hablar de la puesta en marcha de un plan de centro para desarrollar el ASE, se ha indicado que, en una primera etapa, cada centro analiza su situación respecto al aprendizaje socioemocional y elabora de manera colaborativa una visión compartida de futuro. A partir de este análisis y de esta visión se deben concretar las prioridades de cada centro y se diseña un plan de acción, estableciendo objetivos para desarrollarlo.

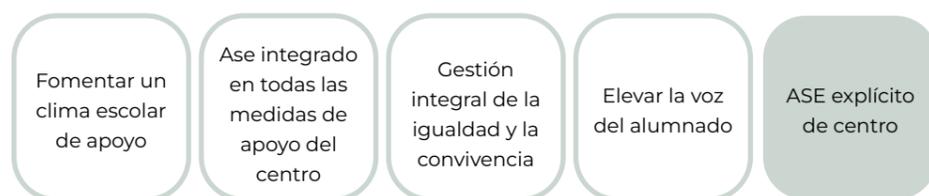
Una vez el centro ha identificado sus prioridades y ha establecido unos objetivos para desarrollarlas, deberá hacer una programación de actividades de ASE explícito, que esté en consonancia con estos objetivos establecidos.

La programación elaborada deberá contar con una evidencia científica contrastada, y se aplicará siguiendo la secuencia SAFE, tal como se ha explicado en el apartado de ASE explícito en el aula.

Por otro lado, el centro tendrá que establecer mecanismos de supervisión para asegurarse de que esta programación se aplica con fidelidad y de acuerdo con la planificación establecida dentro de la organización del centro. Para una buena implementación se deberá determinar quién será la persona responsable de llevarla a cabo, cuándo y cómo se hará, y con qué planificación en el tiempo.

También será importante apoyar al profesorado en la aplicación de las actividades ASE explícitas para garantizar una implementación fiel. Aquí se podría considerar una formación específica del profesorado en lo que respecta la implementación del programa o a las actividades elegidas.

A veces vinculamos el ASE a la realización de una programación de actividades explícitas y, de acuerdo con los 10 INDICADORES de CASEL, este es solo uno de los aspectos a trabajar en el desarrollo del ASE, pero no es la totalidad del trabajo ni su aplicación aislada es garante del éxito del ASE.



En la siguiente figura se muestra un resumen de los aspectos tratados en los apartados anteriores.

En el aula



Creación de un clima de apoyo en el aula

Sentido de pertenencia y seguridad emocional del alumnado, disciplina centrada en el estudiantado.



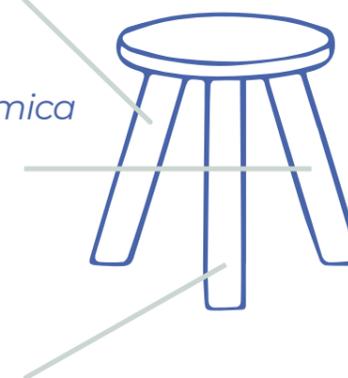
Integración del ASE en la instrucción académica

Fomento de la mentalidad de crecimiento académico, la alineación de los objetivos ASE y los objetivos académicos, y uso de pedagogías interactivas.



El ASE explícito en el aula

Trabajo específico con el alumnado con un programa ASE explícito orientado a la adquisición de habilidades sociales y emocionales.



A escala de centro



Fomentar un clima escolar de apoyo

Normas de igualdad y convivencia; rutinas diarias alineadas con el ASE (saludar, ser amable, etc); espacios físicos acogedores, ordenados, seguros y de bienvenida.



El ASE integrado en las medidas de apoyo

El ASE está presente en todos los niveles de respuesta educativa.



Gestión integral de la disciplina y la convivencia

Disciplina con un enfoque instructivo y restaurativo alineado con los objetivos del ASE. Mejora los resultados conductuales, el clima escolar y las relaciones personales.



Elevar la voz del alumnado

Fomento del sentido de pertenencia, identidad y agencia del alumnado para que se fomente su liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de los problemas que le corresponden.



El ASE explícito en el centro

Selección de un programa de actividades ASE explícito organizado a escala de centro.

Figura 10. Trabajar el ASE con el alumnado. Adaptación de casel.org.

3.2.6. Actividades Marca Bienestar

Actividades prácticas y sencillas de apoyo al ASE en el ámbito educativo.

Son propuestas sencillas y, probablemente, muchas de ellas conocidas por el profesorado. Lo más destacado es la introducción de estas rutinas en la práctica diaria del centro, de forma programada, y en todos los contextos. Por ejemplo, en clase, en cualquier tipo de materia, no solo en la sesión de tutoría, en una reunión de familias, en un claustro... Una persona puede empezar a utilizar estas prácticas e influenciar a otras, pero es cuando están establecidas y son utilizadas por toda la comunidad cuando logran todo su potencial de éxito, constituyéndose en hábitos y definiendo toda una cultura de centro.

Estas actividades no son un programa de educación socioemocional sistemático en sí mismo sino un recurso para crear un clima y una cultura de centro de apoyo del ASE, de seguridad, inclusión y pertenencia. Ayudan a construir un hábito de prácticas a través de las cuales el alumnado y las personas adultas mejoran sus habilidades socioemocionales.

También tienen la finalidad de mostrar y observar actividades del ASE en acción.

Están diseñadas desde los cimientos teóricos de CASEL, y basadas en la creación de espacios de aprendizaje y trabajo equitativos, entornos de aprendizaje efectivo y en neurociencia.

Estas prácticas se pueden incorporar a lo largo del día, cada día, como una parte regular de la planificación de las clases. También como parte de las reuniones y encuentros que se realizan en el centro: de docentes, de no docentes, de familias, de formación docente... Están dirigidas a todas las personas, estudiantado y personal adulto de la comunidad educativa.

Los tres tipos son de inclusión y bienvenida, de estrategias de participación y de cierre intencional.



Inclusión y bienvenida

Para iniciar cada sesión lectiva, reunión o sesión de aprendizaje profesional con una actividad, una rutina o un ritual de inclusión y de bienvenida. Estas actividades crean equipo, comunidad, favorecen un sentido de pertenencia y conectan con el trabajo posterior.



Estrategias de participación

Las actividades de participación están en la esencia del ASE, son de complejidad diversa, incluyen momentos de reflexión y de procesamiento. Consisten en secuencias para facilitar el aprendizaje individual y colectivo.



Cierre intencional

Actividades para cerrar una sesión de forma intencional y significativa. Aportan un momento de pausa, de recogimiento, de reflexión, para ayudar a anclar el aprendizaje y crear anticipación de los pasos que siguen.



Podéis encontrar más información y ejemplos de actividades en el Dossier de Actividades Marca Bienestar.



Bibliografía y anexos

Arens, K. A., y Morin, A. J. S. (2016). *Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes*, *The journal of educational psychology*, 108 (6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>.

Brackett, M., Palomera, R., Mojsaa-Kaja, J., Reyes, C., y Salovey, P. (2010). *Emotion- regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary- school teachers*. *Psychology in the Schools*. 47. 406 - 417. [10.1002/pits.20478](https://doi.org/10.1002/pits.20478).

Cardona, M. (2021). *Apoyo a las necesidades sociales, emocionales, conductuales y de salud mental de niños y estudiantes*. Departamento de Educación de EE.UU. <https://www2.ed.gov/documents/students/apoyo-a-las-necesidades-sociales-emocionales-conductuales-y-de-salud-mental-de-ninos-y-estudiantes.pdf>

CASEL (2023). *Guía para la integración del ASE en la instrucción académica*. <https://school-guide.casel.org/focus-area-3/classroom/integration-of-sel-and-instruction/>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., y Durlak, J. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. *Child development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>.

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. y McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation. <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>.

Cohen, J. (2006). *Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation and Democracy, and Well-Being*. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

Coleman, M., y DeLeire, T. (2003). *An Economic Model of Locus of Control and the Human Capital Investment Decision*. *The Journal of Human Resources*, 38(3), 701-721. <https://doi.org/10.2307/1558773>.

Collie R. J., y Martin, A. J. (2017). *Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement*. *Learning and Individual Differences*, 55, 29- 39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>.

Cortés Valiente, J. A. y Ruiz Segarra, M. I. (2021) Bienestar emocional del docente de educación inicial. *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial*, 131-138. Recuperado en: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2146>

Damon E. J., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). *Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness*. *American Journal of Public Health*, 105 (11), 2283-2290, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product_files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8356, de 7 de agosto de 2018. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9403, de 11 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf

Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9471, de 16 de noviembre de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). *What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research*. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Espelage, D. L., Rose, C. A. y Polanin, J. R. (2015). *Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities*. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>

Espacio Europeo de Educación (2024). *Bienestar en la escuela*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>

Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. y Beechum, N. O. (2013). *Teaching Adolescents To Become Learners The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. <https://consortium.uchicago.edu/publications/teaching-adolescents-become-learners-role-noncognitive-factors-shaping-school>

Greenberg, M. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>

Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. *Ensayos Innocenti*, 4. Unicef.

Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua_JOLE_v24n3_2006.pdf

Hué García, C. (2012). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. *Revista Fuentes*, (12), 47-68. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2467>

Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S.M. y Kahn, J.(2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. *Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347>

Madigan, D. J. y Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.1a01714>.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 50–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Nelson, H. J., Kendall, G. E. y Shields, L. (2014). Neurological and biological foundations of children's social and emotional development: an integrated literature review. *The Journal of school nursing : the official publication of the National Association of School Nurses*, 30(4), 240–250. <https://doi.org/10.1177/1059840513513157>

Oberle, E. y Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>.

ORDEN 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. [2023/5709] <https://dogv.gva.es/es/resultat-dogv?signatura=2024/7634>

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. https://efaidnbnm-nnibpcajpcgclclefindmkaj/https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67pre-service_teacher_training.pdf.

Rosher, D. y Berg, J. (2017). *School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches*. Pennsylvania State University. <https://prevention.psu.edu/wp-content/uploads/2022/09/rwjf443059-SchoolClimate.pdf>.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.

Samoya, M.L. y Márquez, M.Y. (2023) ¿Qué es la inteligencia emocional? <https://doi.org/10.36794/savia.vi11.46>

Schaps, E. (2003). *Creating a School Community*. <https://www.ascd.org/el/articles/creating-a-school-community>.

Solé, M. R. (2007). *L'educació emocional com a eina de millora personal del professorat*. <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200607/memories/1594m.pdf>

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., y Lewis, C. (2000). A six-a district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3–51. <https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>.

Suárez-Mendoza, D. M. y Barcia-Briones, M.F. (2022). Habilidad Interpersonal en el Estado Emocional de los Niños de Educación Inicial. *Dominio de las Ciencias*, 2, 938-960. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2685>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.

Toldson, I. A, McGee, T. y Lemmons, B. P. (2013). *Reducing Suspension among Academically Disengaged Black Males*. UCLA: The Civil Rights Project/ Proyecto Derechos Civiles. https://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/copy3_of_dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/toldson-reducing-suspension-ccrr-conf-2013.pdf

Trujillo, F. M. (2018). *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16207>

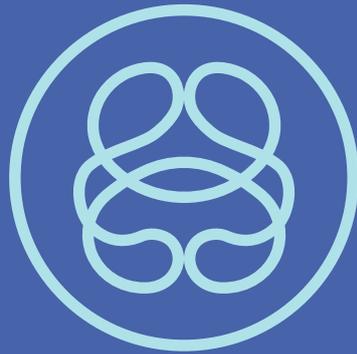
Trujillo, F. P. (2020). *Desarrollo de la inteligencia intrapersonal en la etapa de educación básica*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7283>

Weaver, L. y Wilding, M. (2011). *The 5 Dimensions of Engaged Teaching: A Practical Guide for Educators*. SOLUTION TREE.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, Kyrah. y Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2024). El nou currículum a Una oportunitat per aprendre amb sentit. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/els-sis-vectors/>

Yoder, N. y Gurke, D. (2017). Social and Emotional Learning COACHING TOOLKIT. Keeping SEL at the Center. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Social-and-Emotional-Learning-SEL-Coaching-Toolkit-August-2017.pdf>



+Bienestar
Emocional