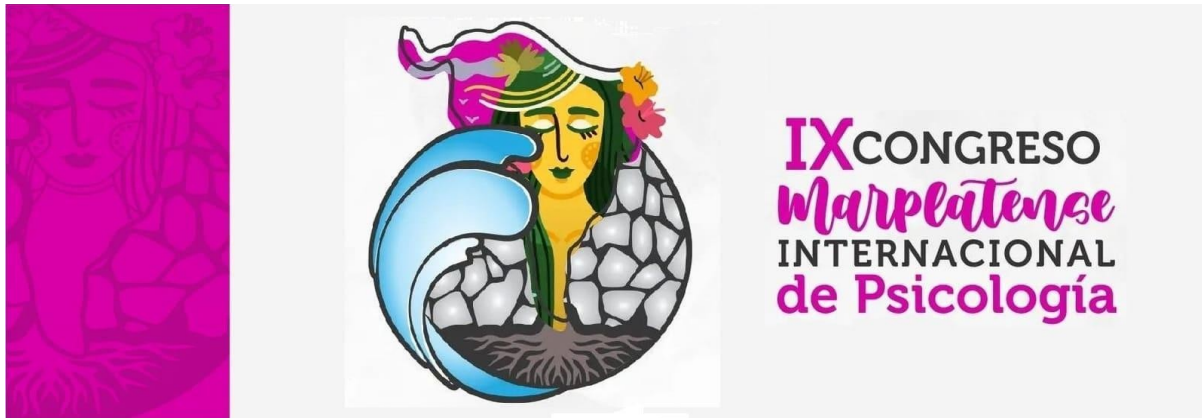




Programa de Aprendizaje Socioemocional: acerca de los desafíos de su implementación

Zamora, E., Olsen, C., García Coni, A., Andrés, M.L. & Canet Juric, L.

Instituto de Psicología Básica Aplicada y Tecnología (IPSIBAT)- CONICET-UNMDP
Contacto: eliana.zamora@conicet.gov.ar

Resumen

En nuestro país existen diferentes programas educativos para abordar el aprendizaje socioemocional en el aula. Algunas de estas iniciativas han sido llevadas a cabo por grupos de investigadores a lo largo del país, mientras que otras son llevadas a cabo por docentes, y por la comunidad educativa. Los Programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL por sus siglas en inglés) son un conjunto de actividades que se desarrollan en contextos educativos y tienen como principal objetivo promover el desarrollo de capacidades de reconocimiento y regulación de emociones, resolución de problemas y habilidades interpersonales. Estos programas cuentan con altos niveles de aceptación y evidencia a lo largo del mundo y han mostrado tener incidencia directa sobre el desempeño académico, los problemas de conducta y la posterior inserción laboral y social del sujeto. Entre las iniciativas para trabajar habilidades socioemocionales, se destaca el Programa de Aprendizaje Socioemocional (PAS) como un programa para el aula que trabaja de manera sistemática, secuencial y focalizada la mentalidad de crecimiento, el autocontrol, y el reconocimiento y regulación de las emociones. Este programa surgió ante la necesidad de poseer un programa adaptado al contexto, y como una demanda de una institución educativa local. Actualmente el programa se encuentra en ejecución en varias escuelas. El programa involucra encuentros grupales distribuidos a lo largo del

año escolar, con una frecuencia semanal. Cada encuentro tiene una duración aproximada de 45 minutos y es coordinado por un docente capacitado en el entrenamiento de estas habilidades. El programa PAS está diseñado para ser implementado en niños de 4º, 5º y 6º grado, debido a que la literatura señala que este es un período significativo en el cual los cambios evolutivos y contextuales que ocurren sientan las bases para un ajuste exitoso en la adolescencia temprana. A su vez, el final de este período brinda oportunidades para la consolidación de la autorregulación y otras habilidades socioemocionales que han avanzado rápidamente en los años anteriores. La presentación tiene como objetivo describir las características de los programas SEL, y las actividades, rol del operador, relato de la experiencia y desafíos encontrados en la implementación del programa PAS, desde el año 2016 en condiciones pre y post pandemia.

Palabras clave: programas SEL; habilidades socioemocionales; intervención.

Eje temático: Psicología educativa

Trabajo Completo

En nuestro país existen diferentes programas educativos para abordar el aprendizaje socioemocional en el aula. Algunas de estas iniciativas han sido llevadas a cabo por grupos de investigadores, mientras que otras son llevadas a cabo por docentes, y por la comunidad educativa (Canet Juric et al., 2020). Los Programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL por sus siglas en inglés) son un conjunto de actividades que se desarrollan en contextos educativos, en general se asientan sobre la currícula escolar, y tienen como principal objetivo promover el desarrollo de capacidades de reconocimiento y regulación de emociones, resolución de problemas, promover una mentalidad de crecimiento y de habilidades interpersonales (Frydenberg, Martin, & Collie, 2017). Los programas SEL se han denominado, a menudo denominados intervenciones universales, dado que se utilizan en grupos que no tienen identificada una problemática cognitiva, comportamental o emocional específica, y usualmente apuntan a favorecer el desarrollo de manera general (Durlak et al., 2011). Estos programas cuentan con altos niveles de aceptación y evidencia a lo largo del mundo y han mostrado tener un impacto sobre el desempeño académico, los problemas de conducta y la posterior inserción laboral y social (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011).

Entre las iniciativas para trabajar habilidades socioemocionales, se destaca el Programa de Aprendizaje Socioemocional (PAS) como un programa para el aula que trabaja de manera sistemática, secuencial y focalizada la mentalidad de crecimiento, el autocontrol, y el reconocimiento y regulación de las emociones (Canet Juric, et al., 2020; Zamora et al., 2022). El costo oneroso de la importación de muchos de estos programas, sumado a la falta de material adaptado a nuestro contexto e idioma, hace que resulte de gran importancia crear intervenciones que respondan a los intereses de nuestra comunidad y región, y en esta línea surge la necesidad de diseñar e implementar el programa. Actualmente el PAS se encuentra en ejecución en varias escuelas de la ciudad de Mar del Plata. El programa involucra encuentros grupales distribuidos a lo largo del año escolar, con una frecuencia semanal y una duración aproximada de 45 minutos y es coordinado por un docente capacitado en el entrenamiento de estas habilidades. El programa PAS está diseñado específicamente para ser implementado en niños de 4to, 5to y 6to grado de escolaridad primaria, debido a que la literatura señala que este es un período significativo en el cual los cambios evolutivos y contextuales que ocurren sientan las bases para un ajuste

exitoso en la adolescencia temprana. A su vez, el final de este período brinda oportunidades para la consolidación de la autorregulación y otras habilidades socioemocionales que han avanzado rápidamente en los años anteriores (Goldstein, Boxer, & Rudolph, 2015; Lane, Oakes, Carter & Messenger, 2015).

Además de las habilidades características de los programas SEL que el PAS ha tomado, los programas SEL señalan un conjunto de recomendaciones para el logro de la efectividad en su implementación, que han sido agrupadas con el acrónimo “SAFE” (intervenciones secuenciales, activas, focalizadas y explícitas) (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Durlak et al., 2011), y que el PAS tomó en cuenta para caracterizar cada una de sus intervenciones. Estas recomendaciones incluyen que las intervenciones dentro de los programas sean:

1. *Secuenciales (S)*: las actividades se presentan en una secuencia ordenada, que permita contribuir a la interiorización progresiva de las habilidades trabajadas. Es decir, que las actividades se deben encontrar ordenadas desde las más básicas a la más complejas, y en función de la etapa evolutiva de los estudiantes.

2. *Activas (A)*: el desarrollo del programa requiere que los niños trabajen con el material en forma involucrada, participativa y con exposición a nuevas situaciones para favorecer la práctica de las mismas. Al igual que en otros contenidos curriculares, la práctica es una condición necesaria para la adquisición de la habilidad y el establecimiento de hábitos y rutinas. Si bien los niños son instruidos conceptualmente sobre las habilidades a trabajar, también se estimula la realización de nuevos comportamientos. Para ello, el PAS comprende actividades tales como el *role playing*, juegos de computadora, actividades colaborativas como redacción grupal de historietas, etc.

3. *Focalizadas (F)*: el programa está pensado para dedicar suficiente tiempo y atención a cada una de las habilidades trabajadas. Los operadores sólo deben avanzar hacia la siguiente actividad, bloque y/o habilidad cuando puedan dar cuenta de que los estudiantes han adquirido la habilidad en el dominio tanto conceptual como praxiológico, pudiendo incorporar más actividades si considera que los estudiantes no se han apropiado de dichas habilidades.

4. *Explícitas (E)*: el programa posee objetivos de aprendizajes tanto conceptuales como prácticos, bien establecidos, claros y específicos. Cada una de las

actividades, tiene un objetivo donde se explicita tanto al operador como al niño, cual es el propósito de la actividad y que se espera de los estudiantes.

Los primeros encuentros tienen como objetivo ayudar a los niños a conocer y desarrollar una buena relación con el operador y a establecer normas para el trabajo en el aula. Los encuentros siguientes están destinados a presentar a los niños el programa, su modalidad y forma de actividades. Finalmente, se enseñan los contenidos y estrategias para el desarrollo de las habilidades.

En el primer año del programa (que se implementa en 4to grado), se trabajan principalmente tres habilidades: La mentalidad de crecimiento, el autocontrol escolar e interpersonal y la regulación de emociones. La mentalidad de crecimiento se refiere a la creencia de que tanto la inteligencia como otras cualidades humanas pueden desarrollarse a través del esfuerzo y el aprendizaje constante (Dweck, 2006) por lo que en esta unidad se tiene como objetivo cambiar la idea que la inteligencia y otras cualidades son estáticas e inmodificables y reforzar la creencia de que pueden aumentar por medio del esfuerzo, el entrenamiento y la perseverancia. Estas creencias se trabajan mediante la proyección de videos, actividades de preguntas y respuestas en el cuadernillo y explicaciones sobre el cerebro y su funcionamiento.

El autocontrol escolar e interpersonal permite regular el comportamiento, la emoción y la cognición en búsqueda de metas importantes para el niño, pero que por algún motivo entran en conflicto con metas más tentadoras en el momento presente. Esta unidad se trabaja mediante diversos formatos de resolución de situaciones problemáticas, clasificando los problemas según su tamaño y las respuestas acordes a los mismos.

La regulación de la emoción puede ser definida como el conjunto de procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, en orden a cumplimentar con objetivos superiores (Thompson, 1994). Estos procesos abarcan diferentes estrategias y habilidades que resultan cruciales para la salud mental, el bienestar psicológico y el rendimiento académico (Djambazova-Popordanoska, 2016; Tull & Aldao, 2015). Esta última habilidad se trabaja mediante desafíos y juegos referidos a emociones, identificación de las mismas, formas adecuadas de reaccionar, y finalmente herramientas para utilizar en caso de que las emociones se vuelvan muy intensas.

En el segundo año del programa, que se implementa en alumnos/as de 5to grado, se vuelven a trabajar las habilidades de mentalidad de crecimiento, el

autocontrol escolar e interpersonal y la regulación de emociones que se explicaron previamente. La diferencia en este año es que, acorde a las capacidades propias de la edad, se complejiza el contenido reforzando y ampliando el aprendizaje significativo de los mismos. En relación a la mentalidad de crecimiento, se revisan las propias creencias sobre la inteligencia y se extiende el reconocimiento de las creencias a otras áreas más allá de la escolar. En relación al autocontrol, se avanza en el planteamiento de metas y de pasos para lograrlas. Finalmente, en la regulación emocional se continúa con el reconocimiento de las emociones para luego poder identificar las interrelaciones de las mismas con los pensamientos y las acciones.

En el tercer año del programa (6to grado), se trabaja principalmente en el autoconocimiento, las habilidades interpersonales, el logro de metas, la toma de decisiones responsables, la gratitud, el optimismo y la felicidad. El autoconocimiento se trata de entender las propias características, fortalezas, emociones y aspectos a mejorar; lo cual es valioso en la etapa del ciclo vital que comienzan a transitar (Carver, 2012). Asimismo, se trabaja en la generación de hábitos relacionados con la gratitud, el optimismo y el bienestar; los cuales han demostrado tener incidencia en el bienestar escolar y el bienestar del sujeto a largo plazo; siendo también un factor protector en la adolescencia (Bono et al., 2004; Zullig et al., 2001). Estas habilidades se trabajan mediante actividades de preguntas y respuestas en el cuadernillo, planteamiento de metas personales y pasos para alcanzarlas, actividades de autoconocimiento y de reflexión sobre vínculos interpersonales.

Acerca de su implementación y sus desafíos

A continuación, se describirán cuatro puntos de discusión acerca de la implementación de los programas SEL en nuestro contexto. De acuerdo con las recomendaciones proporcionadas para la implementación de estos programas, se sugiere que sean llevados a cabo por personas calificadas para el trabajo con niños, tales como psicólogos, maestros y diferentes facilitadores escolares (Oros, Manucci, & Richaud-de Minzi, 2011). Asimismo, es imprescindible que el operador discuta y planifique con un equipo supervisor los contenidos del programa y su implementación. Se espera que el equipo supervisor esté conformado por profesionales calificados con experiencia en el trabajo con niños y conocimiento de los problemas de confidencialidad y protección de la infancia.

En primer lugar, y desde sus inicios la implementación del PAS, estuvo a cargo de docentes con una sólida formación en habilidades socioemocionales (profesores de teatro, profesores de *mindfulness*, y profesionales psicólogos). Durante su ejecución (desde el año 2016 al presente), el PAS debió construir un espacio curricular con identidad propia. Para ello, fueron necesarios ajustes en el encuadre que le permitan diferenciarse de un espacio destinado a la investigación. Por otro lado, fue necesario diferenciar el programa de un espacio de orientación escolar y/o orientado al tratamiento psicológico. Sin perjuicio de lo anterior, al igual que en el resto de los espacios pedagógicos que atraviesan los niños, se estableció que se debían atender situaciones que pudieran surgir en una clase del PAS, con el objetivo de mantener, a través del docente, un trato más personalizado y de conocimiento de las individualidades.

Por otro lado, las experiencias y el recorrido del PAS en diferentes instituciones, han permitido dar cuenta que resulta necesario implementar espacios de debate previos y de problematización de las habilidades socioemocionales con los docentes y auxiliares, antes de la implementación del programa. En este sentido, se destaca que la inclusión de docentes e incluso de las familias, potencia y permite que los contenidos y prácticas del programa sean transversales y puedan generalizarse más allá del encuentro semanal. En este sentido, la instauración de acuerdos sobre el encuadre aumenta la implicación, y al respecto surgen preguntas: ¿los docentes van a participar de las clases y/o permanecer en el aula?, ¿los docentes realizarán comentarios reforzadores al inicio tanto como al finalizar la clase? La importancia de esta idea radica en que resulta esencial para el dispositivo PAS, que los docentes puedan estar familiarizados con el enfoque del programa, sus expectativas y puntos de generalización con otras asignaturas.

Finalmente, en la literatura propuesta por CASEL¹, en ocasiones se plantea como punto de discusión si las habilidades SEL pueden trabajarse por separado (es decir, en diferentes módulos temporales o años escolares). Al respecto, se ha observado que para la implementación e intervención sobre habilidades sociales y bienestar (principalmente abordadas en el cuadernillo de 6to grado), resultan esenciales las habilidades de registro, reconocimiento de las emociones propias y

1 CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Iniciativa de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional], es una organización internacional que tiene como misión monitorear y evaluar programas SEL basados en la evidencia. <https://casel.org/>

ajenas, así como estrategias de regulación emocional de tipo cognitivo. La experiencia ha mostrado que resulta muy dificultoso trabajar sobre vínculos interpersonales y regulación emocional sin un previo trabajo de autoconocimiento que se da en los años anteriores del programa.

Desafíos de la pandemia y un cambio inesperado

La pandemia y los desafíos actuales han puesto el foco en el incremento de uso de las tecnologías digitales (como el celular, la computadora, la *tablet* o la *PlayStation*) y que están cada vez más presentes en nuestras vidas, incluso hasta de manera excesiva. Por otro lado, diferentes actores del ámbito educativo, señalan un incremento de problemáticas como el *cyberbullying* y acoso escolar. Por este motivo, y dado el enfoque preventivo del PAS², se incorporaron actividades sobre el uso responsable de la tecnología para niños y una guía para padres psicoeducativa sobre el uso de la tecnología y los vínculos *online*.

Por otra parte, durante el aislamiento (durante el año 2020) el programa se transformó en uno de los pocos espacios de expresión de emociones, contención y reflexión en las instituciones y familias. Los propios integrantes de la comunidad educativa agradecieron y transmitieron la importancia de contar con un espacio que priorizara los aspectos socioemocionales. La evidencia hasta el momento indica que los niños han sido los menos vulnerables a las consecuencias físicas del COVID-19; sin embargo, por características inherentes a su etapa evolutiva, han demostrado ser particularmente vulnerables a los efectos socioemocionales de la pandemia, y en suma, al cierre de las escuelas y los espacios de transición y continuidad pedagógicas. Específicamente, la pérdida de rutinas y el estrés psicosocial se encuentran entre los principales factores con impacto psicológico en los niños (Dominguez-Álvarez et al., 2020).

Tanto las sugerencias de organizaciones a nivel mundial como los estudios a nivel local sugieren implementar estrategias orientadas al bienestar y centrados en los factores protectores, tales como: la capacidad de simbolizar emociones, contar con el apoyo de vínculos con adultos, sentirse acompañado y escuchado, capacidad para jugar y construir sentidos de forma creativa, y participar de las decisiones

² Las actividades del PAS no son aplicables en contextos de *bullying* y/o violencia escolar, sino que se limitan a la prevención del mismo.

relacionadas con su vida cotidiana (UNESCO, 2020). La pandemia, y las diferentes restricciones de COVID-19 dejaron en claro que los niños deben estar en la escuela tanto para aprender como para estar bien. Así, se ha planeado que durante esta etapa de post pandemia, debería focalizarse en las siguientes líneas de acción: (1) Uso de soluciones digitales y rutinas de uso saludable de las tecnologías; (2) Prevención e intervención temprana en la salud mental; (3) Ampliar el rol de las escuelas para abordar las brechas de aprendizaje y el bienestar. Sin duda, que en esta situación (como en tantas otras) existe la necesidad de una atención e inversiones más sistemáticas en la salud y el bienestar de los niños y adolescentes en la escuela. Sin embargo, en esta línea hay un conjunto de herramientas derivadas de intervenciones generales y de prevención que se pueden aplicar, entre las cuales las intervenciones SEL han ganado territorio (Yorke et al., 2021). Los programas SEL pueden promover la salud mental de todos los niños al ayudar a las escuelas a enfocarse en abordar el desarrollo de habilidades de los niños y crear un clima escolar seguro y afectuoso. Sin embargo, SEL no reemplaza la necesidad de sistemas y servicios integrales para niños en riesgo o que experimentan problemas de salud mental. Más bien, la programación SEL aborda la base que promueve el éxito de todos los niños y proporciona un marco para apoyar la intervención temprana y las intervenciones intensivas para niños y jóvenes.

Referencias:

- Canet- Juric, L., Andrés, M.L, García Coni, A., Zamora, E., Piorno, V., & Bortolotto, F. (2020). *Programa de aprendizaje Socio-Emocional (PAS). Cuadernillo N°1 A partir de cuarto año de la escuela primaria*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM. ISBN:978-987-4440-35-8
- Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y., & Stelzer, F. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25.
- Carver, C. S. (2012). Self-awareness. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 50–68). The Guilford Press.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Domínguez-Álvarez, B., López-Romero, L., Isdahl-Troye, A., Gómez-Fraguela, J. A., & Romero, E. (2020). Children coping, contextual risk and their interplay during the COVID-19 pandemic: A Spanish case. *Frontiers in Psychology*, 11, 3427.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. *Positive psychology in practice*, 464, 481.
- Frydenberg, E., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific. Perspectives, programas and approaches*. New York: Springer.
- Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21-29.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., & Messenger, M. (2015). Examining behavioral risk and academic performance for students transitioning from elementary to middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 39-49.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y educadores*, 14(3), 493-509.
- International Commission on the Futures of Education [ICFE]. 2020. Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. Paris, UNESCO. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-publicaction>
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*; 59(240), 25-52.
- Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., & Ramchandani, P. (2021). The Importance of Students' Socio-Emotional Learning, Mental Health and Wellbeing in the time of COVID-19. *Research on Improving Systems of Education*.
- Zamora, E., García Coni, A., Andrés, M.L., Bortolotto, F., Piorno, V., & Canet Juric, L., (2022) *Programa de aprendizaje Socio-Emocional (PAS). Cuadernillo N°2 A partir de quinto año de la escuela primaria*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288.