

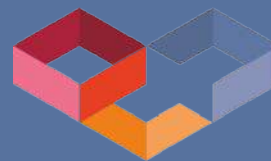


Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



MANUAL

Para Evaluar las Habilidades Sociales y Emocionales en el Centro Educativo



Learning
to be

Nueva (¡Mejorada!) Edición del manual

La versión actual del Manual es una edición mejorada, elaborada después de recibir los comentarios de profesores de más de 100 escuelas que han probado este material en la práctica.

La fase más activa del proyecto «Learning to Be» (Aprendiendo a Ser) tuvo lugar durante el curso escolar 2018-2019 en cinco países europeos: Lituania, Letonia, Eslovenia, Italia y España. Durante este periodo de tiempo, más de 100 escuelas de estos cinco países tuvieron la oportunidad de probar este Manual en sus aulas. Después de estas pruebas, los profesores compartieron sus comentarios sobre el material y su utilidad. La mayoría de los profesores de estos cinco países estuvieron de acuerdo en que el Apartado 4 «ASE en la Práctica» era el más útil de este Manual. Muchos profesores comunicaron que los métodos de enseñanza propuestos en el Manual les han ayudado a gestionar sus clases y a involucrar mejor a sus estudiantes, mejorando la atención y las relaciones de los propios estudiantes en el aula. Los profesores propusieron incluir algunos ejemplos más específicos para todos los métodos de enseñanza y las recomendaciones presentadas en el Manual. Tras recibir estos comentarios, el equipo del proyecto ha realizado las siguientes mejoras en el Manual:

- El Apartado 3 se ha ampliado, proporcionando algunos consejos más prácticos para aplicar las estrategias de evaluación formativa directamente en el aula.
- El Apartado 4 se ha mejorado con ejemplos adicionales para algunos de los métodos de enseñanza.
- Se han introducido pequeños cambios en las tarjetas de autoevaluación de los estudiantes (Anexos A1 y A2).
- Se han añadido textos adicionales a lo largo del documento para aclarar los vínculos entre ASE y la Evaluación formativa.
- Se han corregido algunos elementos visuales (tamaños de texto, colores, etc.) para que el material sea más fácil de usar.

¡El Equipo del Proyecto está agradecido a todos los colegas y participantes del proyecto que han ayudado a mejorar este material!

ISBN 978-9955-9776-6-7

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido; esta solo refleja la opinión de los autores. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información que se incluye en el presente documento.



Esta obra se ha publicado bajo licencia Creative commons BY-NC. Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, y aunque en sus nuevas creaciones deban reconocerle su autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

Autores por orden alfabético:

Dr. Alessia Agliati, University of Milano-Bicocca, Italy
Dr. Pilar Aguilar Barriga, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Pilar Álvarez Cifuentes, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Isabel Benítez Baena, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Joviltė Beržanskytė, ISocial and Emotional Learning Institute, Lithuania
Dr. Valeria Cavioni, University of Milano-Bicocca, Italy
Dr. Elisabetta Conte, University of Milano-Bicocca, Italy
Dr. Francisco Cuadrado Méndez, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Marco Ferreira, ISEC Lisboa - Higher Institute of Education and Sciences, Portugal
Alenka Gnezda Fajfar, Institute for Research and Development »Utrip, Elementary School Bičevje Ljubljana, Slovenia
Dr. Diego Gómez Baya, University of Huelva, Spain
Dr. Ilaria Grazzani, University of Milano-Bicocca, Italy
Solvita Lazdiņa, National Centre for Education of the Republic of Latvia
Dr. Isabel López Cobo, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Enrique Martínez Jiménez, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Baiba Martinsone, University of Latvia, National Centre for Education of the Republic of Latvia
Esther Menor Campos, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Jose Antonio Muñoz Velázquez, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Veronica Ornaghi, University of Milano-Bicocca, Italy
Natalija Panič, Institute for Research and Development »Utrip, Elementary School Sostro Ljubljana, Slovenia
Tomas Rakovas, Lithuanian Children and Youth Centre, Lithuania
Irena Raudienė, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania
Dr. Davinia Resurrección Mena, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Desiree Ruiz Aranda, Universidad Loyola Andalucía, Spain
Dr. Daiva Šukytė, Social and Emotional Learning Institute, Lithuania, Lithuania
Sanela Talić, Institute for Research and Development »Utrip«, Slovenia
Dr. Beatriz Valverde Jiménez, Universidad Loyola Andalucía, Spain

Índice



Índice **4**
Prólogo **7**
El proyecto «Learning to Be» **8**
Las 5 GRANDES preguntas sobre este Manual **9**

1

Qué es el Aprendizaje Social y Emocional **10**
1.1 Promoción de ASE: el enfoque escolar integral **13**

- Nivel 1. Entorno de aprendizaje y métodos de enseñanza centrados en las relaciones **14**
- Nivel 2. Programas ASE basados en la evidencia **14**
- Nivel 3. Incorporación de ASE en el plan de estudios **15**

1.2 Beneficios del ASE **16**
1.3 Habilidades ASE y éxito académico **17**
1.4 ASE y Salud Mental **19**

2

Construcción de entornos educativos seguros y afectuosos **22**
2.1 ASE en los sistemas de desarrollo **24**
2.2 Oferta educativa del ASE **26**

- Educación formal **26**
- Educación no formal **27**
- Educación informal **27**

3

Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales **28**
Determinación de las habilidades sociales y emocionales como una habilidad **30**
3.1 ¿Qué incluye este Manual? **30**
3.2 Estándares del Aprendizaje Social y Emocional **32**
3.3 Estrategias de Evaluación Formativa del ASE **34**

4

ASE en la Práctica **42**
4.1 Planificación del proceso de implementación del ASE **44**
4.2 Relaciones familiares **47**
4.3 Creación de un entorno de aprendizaje en el aula centrado en las relaciones **48**
4.4 Métodos de enseñanza para reforzar el ASE **54**
4.5 Métodos de enseñanza didácticos **56**

- Establecer objetivos de aprendizaje **57**
- Pensar-unirse-compartir **59**
- Tiempo de espera **60**
- Trabajo en grupo **61**
- Conversación responsable **65**
- Simular / Demostrar **68**
- Aprender jugando **70**
- Actividades kinestésicas **73**
- Reflexión **76**
- Organizadores gráficos y otros organizadores visuales **79**
- *Feedback* **81**

5

Herramientas para la evaluación del ASE en el centro educativo **78**
5.1 Herramientas de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales de los Alumnos **78**

- Fichas de autoevaluación para los alumnos **78**

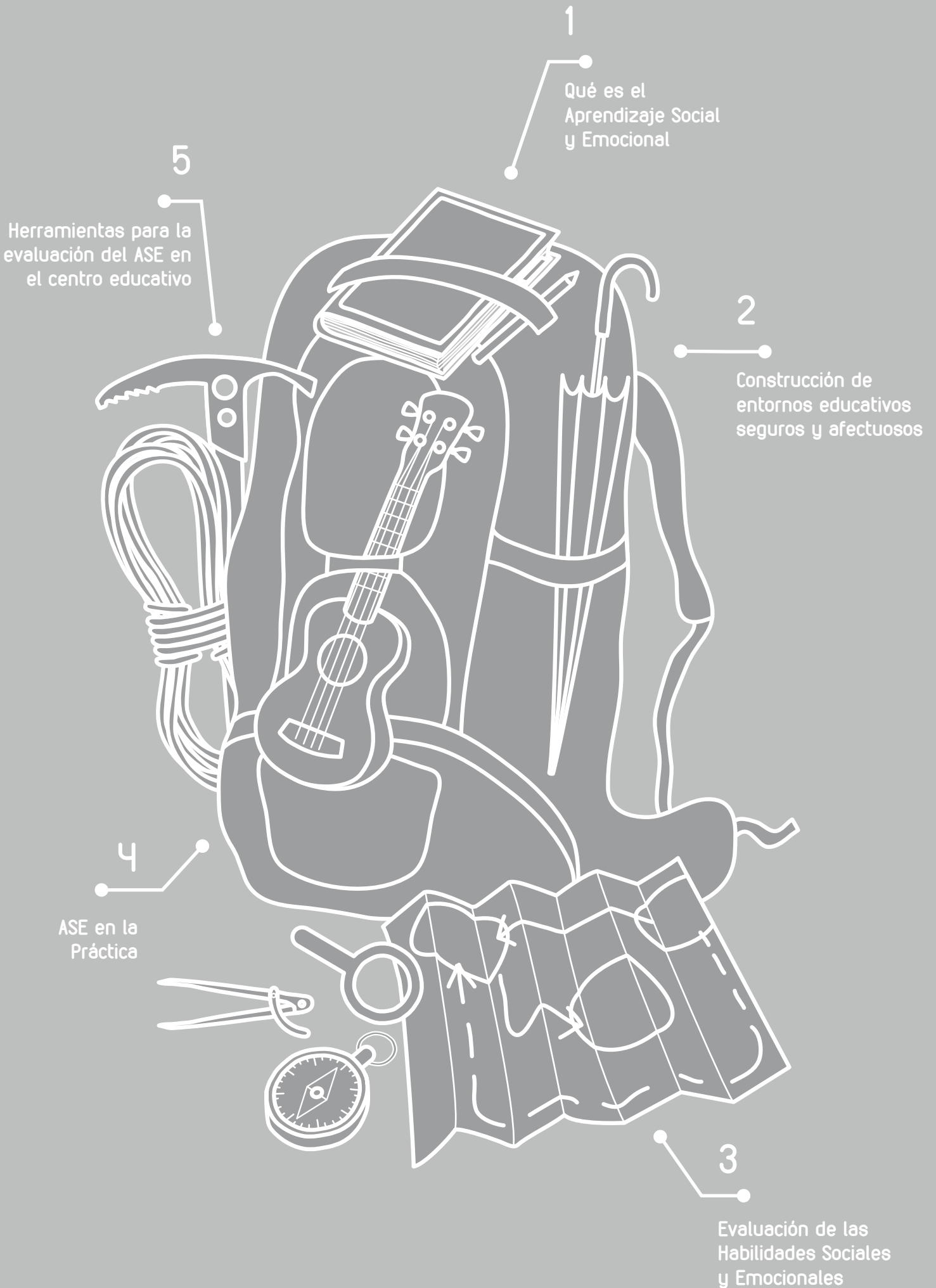
5.2 Herramientas de Evaluación para la Clase **80**

- Fichas de Evaluación del Trabajo en Grupo **81**
- Prácticas para una evaluación formativa rápida en clase **82**

5.3 Herramientas de Autoevaluación del Docente **85**
5.4 Evaluación a Nivel Escolar del ASE **89**



Anexos **96**
Glosario **97**
Referencias **99**





«Los docentes son el motor que impulsa los programas y prácticas de aprendizaje social y emocional en las escuelas y aulas, y su propio bienestar y competencias socioemocionales influyen notablemente en sus alumnos. Las relaciones afectuosas entre docentes y alumnos en las aulas favorecen un aprendizaje profundo y un desarrollo social y emocional positivo en los estudiantes».¹

Querido/a lector/a:

«Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems» (Aprender a Ser: Desarrollo de Prácticas y Metodologías para Evaluar las Habilidades Sociales, Emocionales y de Salud en los Sistemas Educativos) es un proyecto experimental que reúne a autoridades educativas, profesionales de la enseñanza e investigadores de 7 países europeos: Finlandia, Italia, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovenia y España.

Entre 2017 y 2020, el equipo del proyecto tiene como objetivo diseñar y poner a prueba en centros educativos un conjunto de métodos para ayudar a evaluar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y de salud de los estudiantes. Además, el equipo también pretende explorar cómo se puede fomentar el desarrollo de estas habilidades de forma más adecuada en los centros escolares y en los sistemas educativos en general.

La iniciativa «Learning to Be» se basa en la premisa de que la evaluación del aprendizaje en los centros educativos europeos actuales no debe limitarse a calificar el conocimiento y el rendimiento académico de los alumnos, sino que debe incluir prácticas para observar el crecimiento personal, las habilidades sociales, las actitudes y otras competencias generales de los jóvenes. De esta forma, proponemos un conjunto de métodos prácticos que pueden utilizar los docentes, junto con sus alumnos, para tomar consciencia de varios aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, apoyar el desarrollo saludable de la personalidad y fomentar relaciones positivas en la escuela.

Este Manual es una guía para docentes que trabajan en centros de educación primaria y secundaria. Describe los principios fundamentales para conseguir un aprendizaje social y emocional efectivo en la escuela y proporciona técnicas prácticas para evaluar las competencias sociales y emocionales de los alumnos en clase, con el objetivo de facilitar y potenciar que sigan aprendiendo. El aprendizaje social y emocional es un campo relativamente nuevo y en rápido desarrollo en el que cada día aparecen nuevos datos de investigación y nuevas prácticas educativas en todo el mundo. El objetivo del Manual no es proporcionar un conocimiento completo y exhaustivo del aprendizaje social y emocional, sino apoyar a los educadores en su labor y promover un mayor desarrollo de las prácticas de evaluación.

Si bien es cierto que este Manual está dirigido principalmente a docentes, también puede ser utilizado por educadores de la enseñanza no reglada, incluidos los trabajadores juveniles, los entrenadores deportivos, los profesores de arte y otros profesionales que trabajan con niños y jóvenes. Creemos que es importante que todos los educadores que trabajan con niños y jóvenes tengan un entendimiento común del desarrollo social y emocional y compartan prácticas de evaluación que promuevan el aprendizaje.

Esperamos que el proyecto sirva de ayuda tanto a alumnos como a docentes en su Aprender a Ser (Learning to Be) en este mundo, con respecto a ellos mismos y su entorno. Aprender a Ser saludable, respetuoso, responsable y feliz.

Atentamente,
El Equipo del Proyecto

El proyecto «Learning to Be»

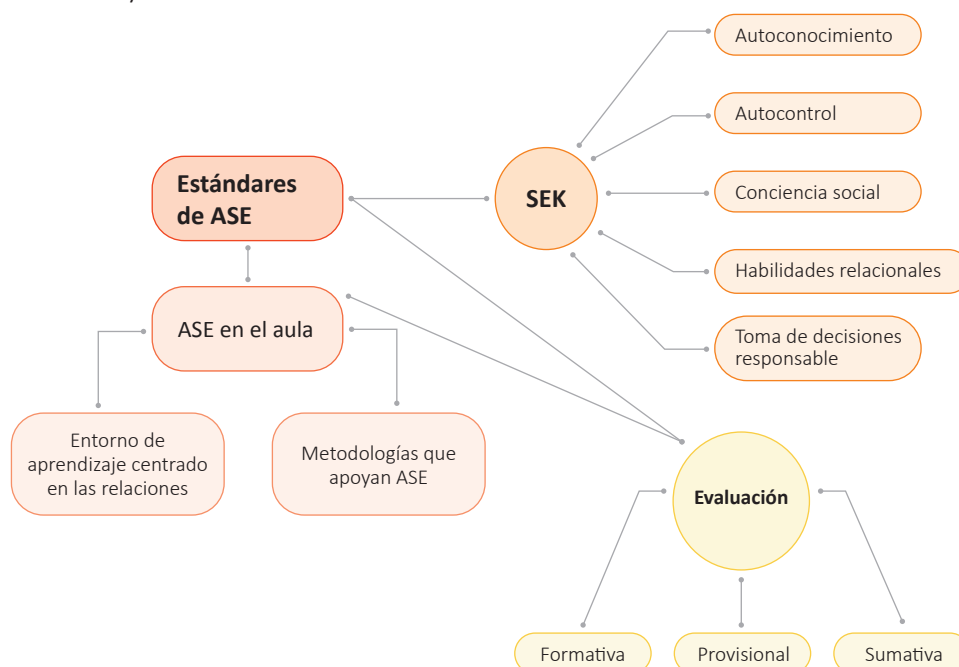
Con frecuencia, investigadores y profesionales señalan que, para provocar un cambio en la sociedad, debemos recurrir a la educación. Es importante comenzar a fomentar las actitudes y valores de las personas desde la edad más temprana posible, de modo que cuando llegue el momento, o cuando surja una determinada situación, sean capaces de tomar decisiones responsables.

Puesto que la educación afecta nuestro bienestar económico y social general, convendría adoptar un enfoque más holístico de la educación, integrando múltiples contextos de aprendizaje y fomentando no solo competencias académicas básicas y un crecimiento académico básico, sino también el desarrollo social y emocional, la salud física y habilidades no académicas para permitir a los alumnos tener una mayor calidad de vida.

Aunque la mayoría de los marcos curriculares nacionales subrayan la importancia de las competencias sociales y emocionales en la educación, se ha observado una falta de conocimiento sobre los métodos para evaluar adecuadamente las competencias sociales y emocionales e integrar estrategias de evaluación de estas competencias en las prácticas educativas existentes. Para aprender estos métodos, necesitamos alcanzar un entendimiento común sobre qué son las competencias sociales y emocionales, cómo se deben fomentar y cómo se relacionan con la evaluación.

De esta forma, el equipo del proyecto «Learning to Be» propone un modelo para el Aprendizaje Social y Emocional que incluye los siguientes elementos clave: las Competencias Sociales y Emocionales (CSE), el Estándar de Aprendizaje Social y Emocional (ASE) y el Aprendizaje Social y Emocional en Clase y Prácticas de Evaluación.

Figura 1. Modelo de aprendizaje social y emocional



Siguiendo la estructura de este modelo, el equipo del proyecto ha elaborado este Manual, que incluye todos los elementos clave del modelo y ofrece métodos que, utilizados en su conjunto, proporcionan directrices para fomentar y evaluar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos en clase.

Las 5 GRANDES preguntas sobre este Manual

Antes de profundizar en este Manual y en la evaluación de las habilidades sociales, emocionales y de salud, nos gustaría introducirlo respondiendo a 5 preguntas importantes, pues guiaron nuestro trabajo en la elaboración de esta publicación en el proyecto «Learning to Be». Estas preguntas le ayudarán a comprender mejor el propósito de este manual y las ideas principales que se exponen.

POR QUÉ. Un desarrollo continuo de las habilidades sociales y emocionales de los niños tiene múltiples beneficios para las personas y la sociedad. El Aprendizaje Social y Emocional (ASE) ha demostrado contribuir a una mejor salud física y mental, una mayor motivación académica, al bienestar y al progreso social saludable. Este Manual tiene el objetivo de visibilizar más la importancia del ASE en los centros educativos proponiendo métodos para evaluar el progreso de los alumnos y potenciar su aprendizaje. Todo esto se presenta con más detalle en las páginas 10-14 y 77-93.

QUIÉN. Este Manual está diseñado para todos los docentes de centros de educación primaria y secundaria, independientemente de las asignaturas que impartan. La dirección escolar también se podrá beneficiar de este recurso, ya que proporciona consejos para fomentar prácticas para el continuo Aprendizaje Social y Emocional en todos los ámbitos del plano escolar. Estos principios clave se describen en las páginas 10-14 y 38-41.

CÓMO. El Manual presenta un modelo para evaluar el aprendizaje social y emocional de los alumnos en la escuela, así como teoría de apoyo y una serie de métodos prácticos para el trabajo en clase. Ofrece herramientas para desarrollar un entorno centrado en las relaciones, mejorando los métodos de enseñanza y ayudando a los alumnos a evaluar su progreso. Las herramientas que se presentan en este manual pueden ser aplicadas universalmente por educadores en programas de aprendizaje no formales, actividades extraescolares y otros contextos educativos. Estos métodos se describen en las páginas 47-75.

CUÁNDO. La mayoría de los métodos que se plantean pueden utilizarse en todas las clases de diferentes materias a lo largo del año escolar. Los docentes son libres de elegir las herramientas que resulten más útiles para la situación particular de su clase. Las instrucciones de los métodos específicos y las recomendaciones sobre el tiempo y el espacio requeridos se describen en las páginas 47-75 y 66-78 (Métodos de enseñanza, fichas de evaluación).

QUÉ. Este Manual incluye

- ∞ Una Introducción Teórica que explora el tema del aprendizaje social y emocional y proporciona directrices para la práctica continua (véanse las páginas 9-19);
- ∞ Descripciones de los 11 métodos de enseñanza diferentes con instrucciones y ejemplos de su uso para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en clase (véanse las páginas 49-75);
- ∞ Herramientas de evaluación para docentes y alumnos para realizar auto-evaluaciones periódicas del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos (véanse las páginas 77-84);
- ∞ Estándares de aprendizaje social y emocional que contemplan objetivos de aprendizaje para alumnos de dos grupos de edad. Estos estándares indican hitos específicos del rendimiento académico que servirán como referencia para la evaluación de los alumnos y la planificación del aprendizaje complementario (véanse los Anexos B1 y B2).



1

Qué es el Aprendizaje Social y Emocional

- 1.1 Promoción de ASE: el enfoque escolar integral 13

Nivel 1. Entorno de aprendizaje y métodos de enseñanza centrados en las relaciones 14

Nivel 2. Programas ASE basados en la evidencia 14

Nivel 3. Incorporación de ASE en el plan de estudios 15

- 1.2 Beneficios del ASE 16

- 1.3 Habilidades ASE y éxito académico 17

- 1.4 ASE y Salud Mental 19

Qué es el Aprendizaje Social y Emocional



CASEL es un grupo colectivo formado por investigadores, profesionales y formuladores de políticas con el objetivo de desarrollar investigaciones sobre ASE basadas en la evidencia, diseminar los resultados acerca de la efectividad de programas ASE y establecer políticas y prácticas en educación a nivel mundial.

El **aprendizaje social y emocional (ASE)** es un término general acuñado en 1994 por el Instituto Fetzer, una fundación estadounidense que apoya una serie de iniciativas destinadas a promover el bienestar social y emocional, a fin de prevenir problemas de comportamiento y conductas de riesgo entre los jóvenes en entornos educativos.

El ASE se define como el **proceso mediante el cual se adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y gestionar las emociones; se desarrolla el afecto y la preocupación por los demás; se toman decisiones responsables; se establecen relaciones positivas y se es capaz de manejar situaciones difíciles de forma competente².**

Nota: «En las ciencias de la educación, se puede emplear una serie de marcos teóricos para definir las habilidades sociales y emocionales en relación con los procesos de aprendizaje. En este manual, los autores hacen referencia al concepto de «Aprendizaje Social y Emocional» considerando exclusivamente el marco CASEL. La investigación de CASEL extrae datos empíricos del análisis sistemático de la literatura actual que refleja el pensamiento y las tendencias recientes».

De esta forma, el aprendizaje social y emocional fomenta el uso de diversas habilidades cognitivas e interpersonales para alcanzar los objetivos pertinentes, tanto a nivel social como evolutivo.

El término «aprendizaje» subraya que estas habilidades deben ser ejercitadas de la misma manera en que se les enseña a los niños a leer, escribir o contar. El aprendizaje puede definirse de muchas formas. El siguiente esquema proporciona las definiciones y los significados más frecuentes del término «aprendizaje»:

- El aprendizaje como un proceso. El aprendizaje es el proceso por el cual se adquieren o modifican conocimientos, comportamientos, capacidades, valores y preferencias nuevos o ya adquiridos previamente.
- El aprendizaje es el producto o el resultado del proceso de aprendizaje (conocimiento adquirido o dominio del que ya se conoce).
- El aprendizaje como una función, cuando el conocimiento adquirido puede trasladarse y adaptarse a otras experiencias para producir un nuevo aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso social. El contacto social con los demás es un elemento fundamental del proceso. El aprendizaje efectivo de los alumnos se lleva a cabo cuando participan en actividades sociales, por ejemplo, trabajando de forma cooperativa en equipos.
- Aprendizaje activo. Cuando los alumnos pueden gestionar y supervisar sus propios procesos de aprendizaje, reconociendo y evaluando lo que comprenden y lo que no. De esta forma, pueden controlar su propio dominio de las materias. El aprendizaje es un proceso activo en el que los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos en base a sus conocimientos actuales y preexistentes.
- Aprendizaje formal. Cuando el aprendizaje tiene lugar en el centro educativo, en el marco de una relación docente-alumno.
- Aprendizaje informal. Los conceptos y los conocimientos se aprenden a través de las experiencias cotidianas de los alumnos, a partir de situaciones de la vida real.
- Aprendizaje no formal. Cuando los procesos de aprendizaje se promueven fuera del sistema de aprendizaje formal, en otros contextos (por ejemplo, en centros deportivos).

² Zins & Elias, 2006

³ Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004

⁴ Gross, 2010

⁵ Smith, 1982

⁶ Bandura, 1977; Pritchard & Woollard, 2010

⁷ Bruner, 1973

⁸ Bell & Dale, 1999

Las escuelas son el principal contexto para el crecimiento social y emocional, ya que los niños pasan mucho tiempo allí. Para desarrollar estas habilidades, las escuelas han implementado ampliamente programas de aprendizaje social y emocional.

La organización Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) identifica los conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales que los programas escolares deben abordar. Se pueden agrupar en cinco áreas clave:

- **Autoconocimiento**
- **Autocontrol**
- **Conciencia social**
- **Habilidades relacionales**
- **Toma de decisiones responsable**



Figura 2. Competencias del aprendizaje social y emocional⁹

1.1 Promoción de ASE: el enfoque escolar integral

Muchos elementos del sistema educativo permiten el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, como es el caso de lecciones especiales, temas integrados en el contenido curricular de una asignatura, actividades educativas no formales, entornos de aprendizaje y métodos de enseñanza especiales, y el comportamiento que demuestran los adultos. Los investigadores¹⁰ coinciden en que mediante la combinación de una amplia gama de elementos se pueden lograr los resultados de aprendizaje deseados. Según investigaciones recientes, y de acuerdo con la información facilitada por CASEL, el aprendizaje social y emocional se puede promover en tres niveles distintos:

- **Nivel 1:** entorno de aprendizaje y métodos de enseñanza centrados en las relaciones.
- **Nivel 2:** programas ASE basados en la evidencia.
- **Nivel 3:** incorporación de ASE en el plan de estudios principal.

La integración total de estos niveles y el enfoque escolar integral de ASE pueden ayudar a lograr los máximos resultados. Cada nivel determina condiciones específicas para fortalecer las habilidades sociales y emocionales.

⁹ Adaptado de Collaborative of Academic, Social, and Emotional Learning
¹⁰ Humphrey, 2013; Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015.

El nivel 3 está relacionado con programas educativos específicos del país, el nivel 2 implica la implementación de programas especiales y la aprobación de toda la comunidad escolar, y el nivel 1 está relacionado exclusivamente con la cualificación y las cualidades personales del docente.

El nivel 1 es bastante delicado, ya que la profesionalidad del docente depende de su programa de educación y formación, su preparación para enseñar, su motivación intrínseca para crear un entorno de aprendizaje centrado en las relaciones y su capacidad para seleccionar métodos de enseñanza apropiados. Además, el nivel 1 constituye la base para crear un ambiente seguro, afectuoso, bien gestionado y centrado en las relaciones¹¹, lo cual resulta necesario para la implementación de los métodos de enseñanza pertinentes, así como para sentar una base sólida para la promoción exitosa del ASE en el Nivel 2 y en el Nivel 3. Por ello, este Manual se centrará especialmente en el Nivel 1.

Nivel 1. Entorno de aprendizaje y métodos de enseñanza centrados en las relaciones.

A largo plazo, la creación y la mejora de un entorno de aprendizaje centrado en las relaciones y la aplicación de métodos de enseñanza didácticos aumentarán el dominio de las competencias sociales y emocionales.



Entorno de aprendizaje centrado en las relaciones

Para ello, resulta necesaria la creación de un entorno centrado en el alumno, relaciones inclusivas y afectuosas entre docentes y alumnos, acuerdos comunes para una comunicación segura y un enfoque de la disciplina que fomente el ASE.

Para obtener más información sobre cómo desarrollar un entorno de aprendizaje centrado en las relaciones, véanse las páginas 41-46.

Métodos de enseñanza

Entre ellos se incluyen los métodos que pueden utilizarse a lo largo del día para impartir asignaturas académicas y para promover el ASE de los alumnos y ayudarles a mantenerse activos en el proceso de aprendizaje¹².

Para más información acerca de los métodos de enseñanza, véanse las páginas 47-75 .

Nivel 2. Programas ASE basados en la evidencia.



Los efectos positivos de **las intervenciones ASE basadas en la evidencia** se observan en múltiples áreas de desarrollo personal, social y académico¹³ en distintas poblaciones¹⁴ y a lo largo del tiempo¹⁵.

Según informes de investigación recientes y metaanálisis, las iniciativas ASE efectivas deben incluir criterios específicos¹⁶:

- Los programas se basan en **teorías científicas rigurosas** usando diseños de investigación basados en la evidencia.
- Los programas son **implementados por los miembros del personal educativo**, en lugar de expertos externos.
- Las habilidades sociales y emocionales **se integran** en el plan de estudios, junto con lengua española, matemáticas, historia y otras asignaturas principales.

11 Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs, 2003

12 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015

13 Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017; Sklad, Diekstra, De Ritter, & Ben, 2012

14 Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015

15 Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, & Pachan, 2008; Weare & Nind, 2011

16 Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Taylor, 2011; Jones & Bouffard, 2012; Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak & Dupre, 2008

Estas habilidades deben **integrarse en las interacciones cotidianas** de los alumnos y docentes en lugar de en una sola práctica en ASE.

- Se ofrecen directrices sobre cómo implementar programas y herramientas para supervisar la implementación al personal educativo con el objetivo de evaluar la **calidad de la implementación**.
- Las prácticas didácticas están dirigidas a **crear un clima afectuoso en las aulas y entornos a nivel escolar** que fomenten el desarrollo social y emocional de los alumnos.
- Los responsables de los centros educativos y los administradores desarrollan **políticas ASE y planes estratégicos** y difunden el ASE a nivel escolar al concebirlo como una parte principal de la misión educativa.
- **El desarrollo y supervisión de un personal profesional de alta calidad** resulta necesario.
- Las iniciativas ASE están **interrelacionadas entre los microcontextos de los niños** en los centros educativos (aulas, patios de recreo, comedores).
- Debe establecerse una fuerte **alianza con las familias y los miembros de la comunidad**, basada en la confianza y en la colaboración.
- Las intervenciones en la primera infancia deben seguirse con **apoyos continuos**, implementados **en todas las edades** hasta la enseñanza secundaria, incluyendo las mejoras continuas, las evaluaciones de los resultados y la diseminación de los mismos.
- Se sugiere un análisis de la **sostenibilidad** del programa con el paso del tiempo para evitar una implementación irregular.
- Los docentes deben aplicar una **evaluación formativa** (evaluación del aprendizaje) y evitar comparaciones que no resulten útiles.
- La efectividad del programa debe evaluarse utilizando un diseño de **prueba previa y prueba posterior, grupo(s) de comparación y cálculos de las actitudes de los alumnos, sus conocimientos y los cambios de comportamiento** a lo largo del tiempo.
- Los programas incluyen cuatro principios caracterizados por el acrónimo **SAFE** («seguro» en inglés).



Secuencial

Los alumnos abordan las actividades en un orden de desarrollo progresivo.



Activo

Las actividades requieren un aprendizaje activo por parte de los alumnos.



Focalizado

Las actividades requieren un tiempo específico para desarrollar una habilidad concreta.



Explícito

Las actividades identifican competencias claras y específicas que se enseñan de forma directa a los alumnos.

Nivel 3. Incorporación de ASE en el plan de estudios



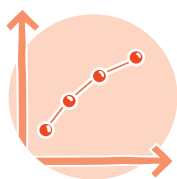
La mayor parte del horario escolar está dedicado al aprendizaje académico. El contenido de algunas asignaturas, como literatura, ciencias sociales o ética, es particularmente propicio para reforzar las habilidades sociales y emocionales. Sin embargo, algunos investigadores sostienen¹⁷ que el aprendizaje social y emocional

debe integrarse en el plan de estudios. Si bien es cierto que, en ocasiones, es posible enseñar estas habilidades de manera fragmentada, resulta más efectivo cuando el ASE se integra en el plan de estudios y la vida académica. Las formas más comunes de abordar las habilidades socioemocionales son:

- Participar en programas ASE basados en la evidencia (Nivel 2) y trabajar sistemáticamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos.
- Integrar el ASE en varias áreas de aprendizaje e incluir temas de la vida real, como, por ejemplo: cuidado de personas mayores, protección del medio ambiente y de los animales, atención de emergencia, estilo de vida saludable, integración de inmigrantes, creación de una comunidad segura y consolidada, cuestiones de necesidades especiales, cambio social, desamparo y pobreza, educación preventiva sobre ETS, etc.¹⁸.
- Utilizar estrategias y enfoques concretos de enseñanza y aprendizaje, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en proyectos, etc.
- (Véase el Anexo C1).

1.2 Beneficios del ASE

Los efectos positivos del ASE se pueden observar en múltiples áreas del desarrollo personal, social y académico¹⁹.



Habilidades sociales y emocionales

En esta área, se incluyen habilidades como identificar emociones, adoptar un enfoque, el autocontrol, la resolución de problemas interpersonales, la resolución de conflictos, las estrategias de respuesta y la toma de decisiones con compañeros y adultos.

Actitudes hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela

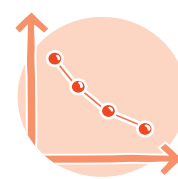
Este resultado está relacionado con los enfoques de los alumnos con respecto a sí mismos (autoestima, confianza, persistencia, autoeficacia y autoconcepto), los demás (creencias prosociales y actitudes en relación con el abuso de sustancias y comportamientos agresivos) y la escuela (creencias sobre el aprendizaje, los logros, el profesorado y la conexión y compromiso escolar).

Conducta social positiva

Abarca las conductas prosociales, incluyendo los entornos no formales fuera de la escuela.

Rendimiento académico

Esta área incluye el rendimiento académico del alumno, incluidos los expedientes académicos, los resultados de las pruebas y la asistencia escolar.



Problemas conductuales

Este resultado incluye comportamientos problemáticos, como violencia escolar, agresión, acoso, perturbación, suspensiones, expulsiones y repetición de cursos.

Malestar emocional

Esta área incluye problemas internalizados, como la depresión, la ansiedad y el estrés.

Uso de sustancias

Incluye el uso y abuso de sustancias tóxicas y drogas legales e ilegales.

Estatus socioeconómico bajo y minoría étnica

Los alumnos con un estatus socioeconómico bajo²⁰ o que proceden de minorías étnicas²¹ se benefician más de la intervención ASE en relación con las habilidades de respuesta emocional, el apego y el rendimiento académico.

Valor económico

Los informes de análisis coste-beneficio subrayan el valor económico de los programas ASE como una inversión social efectiva cuando se comparan las ganancias y costes monetarios a nivel preventivo con el valor monetario de los resultados²².

¹⁷ Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015

¹⁸ LIONS QUEST Skills for Actions, 2015; Skills for Growing, 2015

¹⁹ Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017; Sklad, Diekstra, De Ritter, & Ben, 2012

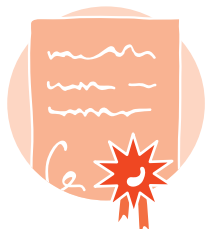
²⁰ Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999

²¹ Kraag, Van Breukelen, Kok, & Hosman, 2009

²² OECD, 2015; Belfield et al., 2015

1.3 Habilidades ASE y éxito académico

Una misión importante de los centros educativos y docentes es integrar la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales en el aula²³.



Si bien es cierto que los programas de aprendizaje social y emocional desempeñan una función esencial en el fomento de las habilidades no académicas, un número considerable de estudios en el campo de las ciencias de la educación, la salud y la economía demuestran que el aprendizaje social y emocional promueven la mejora académica y el aprendizaje permanente. Las competencias sociales y emocionales favorecen un clima escolar más positivo. Se

ha demostrado que los alumnos que tienen la capacidad de regular de forma adaptativa sus emociones y mantener relaciones positivas con los demás muestran una mayor motivación académica, tienen una mayor capacidad para utilizar sus propios recursos en el proceso de aprendizaje²⁵ y consiguen un mayor éxito académico²⁵. El éxito académico puede medirse de varias maneras. Los hallazgos de investigadores relevantes en relación con el impacto del programa ASE en el logro académico identifican tres áreas principales²⁶:

- Actitud en el centro educativo
- Comportamiento en el centro educativo
- Rendimiento académico

Actitud en el centro educativo	Comportamiento en el centro educativo	Rendimiento académico
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor sentimiento de comunidad • Mayor participación escolar (pertenencia, participación, identificación y afiliación al centro educativo) • Mayor motivación académica y mayores aspiraciones • Mejor entendimiento de las consecuencias del comportamiento • Mayor habilidad para hacer frente de forma efectiva al estrés de la enseñanza secundaria • Actitudes positivas hacia la escuela • Mayor preparación escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Más conducta prosocial • Menos ausencias; mayor asistencia o asistencia continuada • Mayor participación en clase • Mayor esfuerzo para conseguir objetivos • Disposición para elaborar un método propio de aprendizaje • Reducción en las agresiones y los problemas; menor índice de problemas conductuales • Menos negociaciones hostiles • Disposición para matricularse en la escuela • Disposición para graduarse • Mejor transición a la enseñanza secundaria • Mayor compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados más elevados en matemáticas • Resultados más elevados en artes del lenguaje y estudios sociales • Más progreso en conciencia fonológica • Aumento del rendimiento en el tiempo (enseñanza secundaria) • No bajan los resultados de las pruebas estandarizadas • Mejoras en la comprensión lectora con niños sordos • Puntuaciones y/o calificaciones más altas en las pruebas de aptitud • Mejor capacidad para resolver problemas y planificar • Uso de estrategias de razonamiento de un nivel más elevado • Mejora del razonamiento no verbal • Mejores competencias para aprender a aprender

²³ Hawkins, 1997

²⁴ Elias et al., 1998; Merrell & Guelder, 2010

²⁵ Weaver & Wilding, 2013

²⁶ Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004

Conviene saber

Pertenencia a la escuela

- Los alumnos que son valorados y alentados por los docentes y compañeros sienten que constituyen una parte importante de la vida de la clase²⁷.
- El sentimiento de pertenencia a la escuela mejora la motivación, la autoestima, la autonomía, las expectativas positivas con respecto a logros futuros, la asistencia a la escuela y un mayor logro académico²⁸.

Clima afectuoso en el aula

- Los alumnos que se sienten cuidados, elogiados, alentados y reconocidos por sus docentes se involucran más en conductas positivas relacionadas con la escuela y es más probable que eviten conductas de alto riesgo, como el abuso de sustancias y los comportamientos agresivos.
- Los entornos afectuosos en la escuela mejoran las oportunidades para que los alumnos desarrollen relaciones de apoyo y aumentan las opciones de participación en la vida escolar, lo cual favorece el éxito académico.

Preparación escolar

- La preparación escolar²⁹ se observa en las habilidades ASE de los preescolares, como la expresividad emocional, la comprensión de las emociones, la regulación de las emociones y los comportamientos, la atención y el compromiso con las conductas sociales y prosociales.

Resiliencia

- Los alumnos que muestran un mayor nivel de habilidades ASE tienen más confianza en su aprendizaje, son más perseverantes en la gestión del estrés y más resilientes a las emociones negativas cuando se enfrentan a dificultades a la hora de realizar las tareas escolares; suelen tener una mayor motivación para rendir mejor y aprender más³⁰.

Relaciones entre los alumnos

- Las relaciones positivas entre los alumnos fomentan la implicación escolar. Tener amigos en el colegio se asocia a un mayor sentimiento de pertenencia, aceptación y apoyo por parte de los compañeros y a un menor nivel de abandono escolar en la adolescencia³¹.

Implicación parental

- La involucración de los alumnos está positivamente relacionada con el apoyo y la implicación de la familia. Los padres pueden fomentar activamente las conversaciones sobre la escuela y proporcionar recursos académicos y herramientas de aprendizaje en casa³².
- El logro académico se ve favorecido por un entorno familiar que enfatiza los esfuerzos de los niños para lograr sus objetivos.
- La calidad del contexto familiar se ha relacionado con el rendimiento académico del alumno (calificaciones, resultados de las pruebas, realización de tareas), la implicación social en la vida escolar (habilidades sociales, participación en clase, asistencia escolar) y las actitudes emocionales hacia la escuela (autoestima, perseverancia, gestión del estrés).

²⁷ Goodenow, 1993

²⁸ Israelashvili, 1997

²⁹ Denham, 2006

³⁰ Cefai, 2008

³¹ Berndt & Keefe, 1995

³² Finn, 1993

Estrategias docentes

- Las estrategias docentes socialmente motivadoras, como el aprendizaje cooperativo, la gestión proactiva del aula y la evaluación formativa ayudan al alumno a centrarse y tener éxito en las tareas de aprendizaje.

1.4 ASE y Salud Mental

Según la Organización Mundial de la Salud, la **salud** es un estado de bienestar físico, social y mental completo³³. De esta forma, la salud mental es una parte integrante del bienestar de las personas que ayuda a llevar una vida plena y a tener relaciones afectuosas y protectoras.



La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo 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 su comunidad³⁴.

La Organización Mundial de la Salud³⁵ declara que cuidar la salud mental implica identificar situaciones de alto riesgo para reducir los factores adversos y aumentar los factores de protección desde la perspectiva de la prevención y la intervención temprana. La tabla 1 proporciona un resumen de los factores relacionados con la salud mental, como los recursos personales del individuo, las circunstancias sociales y los aspectos ambientales que pueden tener un impacto en la salud mental de una persona.

Factores	Adversos	Protectores
Recursos individuales	<ul style="list-style-type: none">• Autoestima baja• Inmadurez cognitiva/emocional• Dificultades para comunicarse• Enfermedad médica, consumo de sustancias• 	<ul style="list-style-type: none">• Autoestima alta, seguridad• Habilidad para resolver problemas y gestionar situaciones de estrés o adversidad• Buenas habilidades comunicativas• Salud física, forma física
Circunstancias sociales	<ul style="list-style-type: none">• Soledad, duelo• Abandono, conflicto familiar• Exposición a violencia/abuso• Ingresos bajos y pobreza• Dificultades o fracaso escolar• Estrés laboral, desempleo	<ul style="list-style-type: none">• Apoyo social de familiares y amigos• Buena interacción familiar• Integridad física y seguridad• Seguridad económica• Logro académico• Satisfacción y éxito laboral

Tabla 1. Factores determinantes en la salud mental³⁶

³³ World Health Organization, 1948

³⁴ World Health Organization, 2013, p. 38

³⁵ World Health Organization, 1986

³⁶ World Health Organization, 2012, p. 5.

Aspectos ambientales	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso limitado a los servicios básicos • Injusticia y discriminación • Desigualdad social y de género • Exposición a guerras o desastres 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad en el acceso a los servicios básicos • Justicia social, tolerancia, integración • Igualdad social y de género • Integridad física y seguridad
-----------------------------	--	---

En las últimas décadas, el concepto de salud mental ha evolucionado del modelo médico tradicional, limitado a la intervención psicológica individual, al modelo de **promoción de la salud mental** (también conocido como **salud mental positiva**) basado en el enfoque que se centra en la escuela como conjunto, dirigido a todos los alumnos³⁷. La identificación temprana y las iniciativas dirigidas a niños en riesgo se desarrollan en este marco integral que incluye intervenciones multinivel y multicomponente.

Se requieren distintos niveles de **prevención** para abordar las necesidades sociales y emocionales de los alumnos en la escuela y para evitar conductas complicadas (como el acoso) y así fomentar la salud mental positiva de los alumnos y el personal educativo³⁸:

- **Construir relaciones positivas** entre los alumnos y entre los alumnos y los docentes.
- **Establecer prácticas preventivas escolares** y compartirlas con los alumnos, el personal docente, las familias y toda la comunidad.
- **Implementar los programas ASE** para prevenir conductas de alto riesgo entre los jóvenes, como el consumo de drogas, la violencia, la actividad sexual precoz y el suicidio³⁹.
- **Planificar una intervención dirigida a niños con conductas difíciles y** trabajar en cooperación con los familiares y los servicios locales de salud.

³⁷ Weare & Nind, 2011.

³⁸ Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003.

³⁹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005.

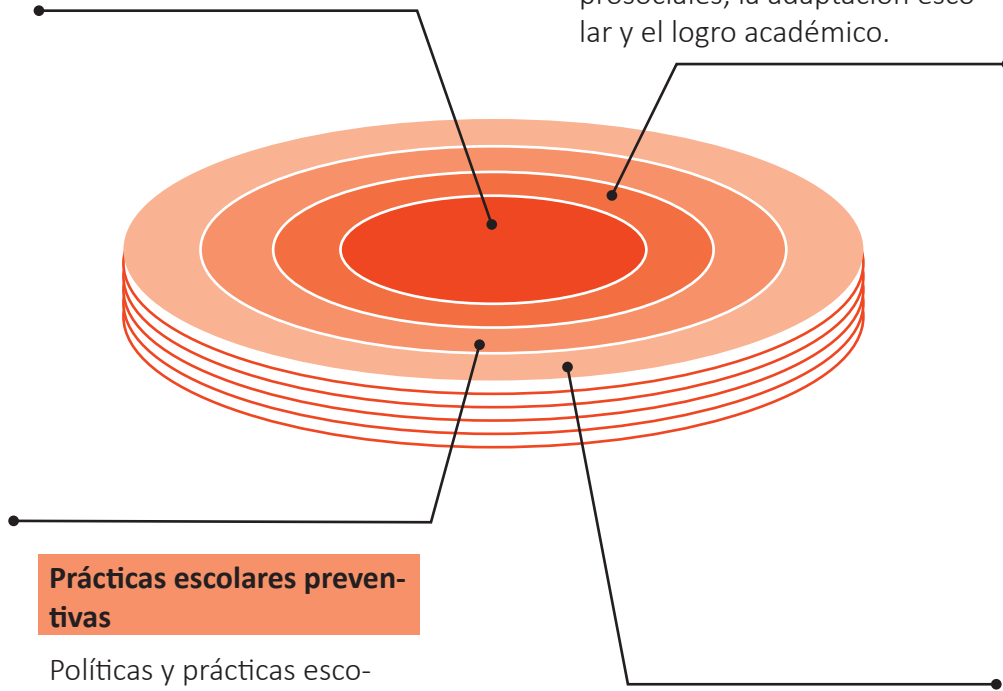
Relaciones positivas

Las relaciones positivas, receptivas y afectuosas con los adultos en el centro educativo influyen en el bienestar y el crecimiento de los niños.

Iniciativas ASE

Programas escolares ASE para todos los niños que tienen como objetivo promover la alfabetización emocional y las relaciones receptivas, prevenir comportamientos difíciles y fomentar conductas sociales y prosociales, la adaptación escolar y el logro académico.

Figura 3. Niveles de prevención: salud mental



Prácticas escolares preventivas

Políticas y prácticas escolares regulares y sistémicas para mejorar los valores cívicos y las conductas prosociales y hacer frente a la violencia escolar para respaldar los programas ASE basados en la evidencia.

Intervención dirigida

Intensivas intervenciones individualizadas dirigidas a niños con dificultades emocionales, sociales y conductuales.



2

Construcción de entornos educativos seguros y afectuosos

- 2.1 ASE en los sistemas de desarrollo 24
- 2.2 Oferta educativa del ASE 26

Educación formal 26
Educación no formal 27
Educación informal 27

Se debe prestar gran atención a las **contribuciones sistémicas** que mejoran la efectividad de las iniciativas ASE. El personal docente puede promover y diseminar prácticas ASE tanto a nivel de la clase como a nivel de toda la escuela, así como coordinar iniciativas ASE en todos los sistemas de desarrollo de los niños, incluidas las familias y la comunidad.

2.1. ASE en los sistemas de desarrollo

Clase

Las interacciones entre compañeros y las interacciones alumno-docente tienen un gran impacto en el desarrollo social y emocional de los alumnos. Las relaciones alumno-docente positivas caracterizadas por el afecto, el apoyo, la seguridad y la confianza están asociadas con una implicación activa positiva, la adaptación escolar y la competencia social⁴⁰. En cambio, las relaciones docente-alumno negativas están asociadas a un rendimiento académico bajo, problemas conductuales en la comunicación con los docentes y compañeros, absentismo escolar y una menor participación e interés en el aprendizaje⁴¹.

Los docentes deben estar capacitados para desarrollar sus propias habilidades ASE y han de disponer de los **recursos adecuados y el apoyo profesional** necesario para fomentar las habilidades sociales y emocionales de los niños. Los resultados académicos y sociales positivos de los alumnos se relacionan con el ambiente de la clase cuando los docentes fomentan la conexión escolar y el sentimiento de pertenencia⁴².

Escuela

El desarrollo social y emocional de los alumnos debe considerarse una prioridad escolar mencionada en la documentación de la Misión Educativa de la escuela. Es importante establecer la cultura de una escuela afectiva que fomenta valores éticos, identifica los resultados previstos relacionados con las relaciones y los comportamientos sociales y promueve el respeto, la amabilidad hacia los demás y un sentimiento de comunidad y pertenencia.

Los responsables de los centros escolares desempeñan un papel fundamental en la promoción del enfoque escolar del ASE al invertir el desarrollo profesional del personal educativo con el objetivo de ampliar los conocimientos del personal acerca del ASE y proporcionar una coordinación sistemática a nivel escolar que garantice la adecuada implementación de las iniciativas ASE.

Familia

Las habilidades ASE se desarrollan inicialmente en la primera infancia, dentro del contexto familiar.

Construir una relación de colaboración con los padres es obligatorio para las escuelas, ya que el impacto de los programas ASE aumenta significativamente cuando las familias tienen un papel activo en el desarrollo social y emocional de sus niños y, por ende, intensifican los esfuerzos de la escuela.

Los padres pueden participar en las actividades en el hogar relacionadas con las áreas ASE vinculadas con la vida familiar para mejorar no solo las habilidades ASE de sus hijos, sino también sus propias habilidades ASE, su bienestar y sus aptitudes parentales.

⁴⁰ Hamre & Pianta, 2001; Hamre & Pianta, 2006; Baker, 2006.

⁴¹ Birch & Ladd, 1997; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010.

⁴² Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013.

⁴³ Weare & Nind, 2011.

La implicación de los padres en las prácticas escolares, como es el caso de las actividades extraescolares o los programas educativos para adultos, tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los niños⁴⁴.

Comunidad

Los alumnos pueden potenciar sus habilidades ASE en numerosos contextos más allá de la escuela. Por ello, es importante construir una asociación positiva de la comunidad educativa con las organizaciones locales involucradas en la educación de la juventud.

Los miembros de la comunidad que pertenezcan a organizaciones locales pueden apoyar iniciativas educativas que brinden a los alumnos oportunidades para aplicar las habilidades ASE en varios contextos adicionales; por ejemplo, durante las actividades extraescolares (como deporte, arte y religión), que mejoran la autopercepción del alumno, la conexión escolar y las conductas sociales positivas.

La comunidad al completo necesita colaborar para promover los valores de cuidado, justicia social, responsabilidad y aprendizaje.

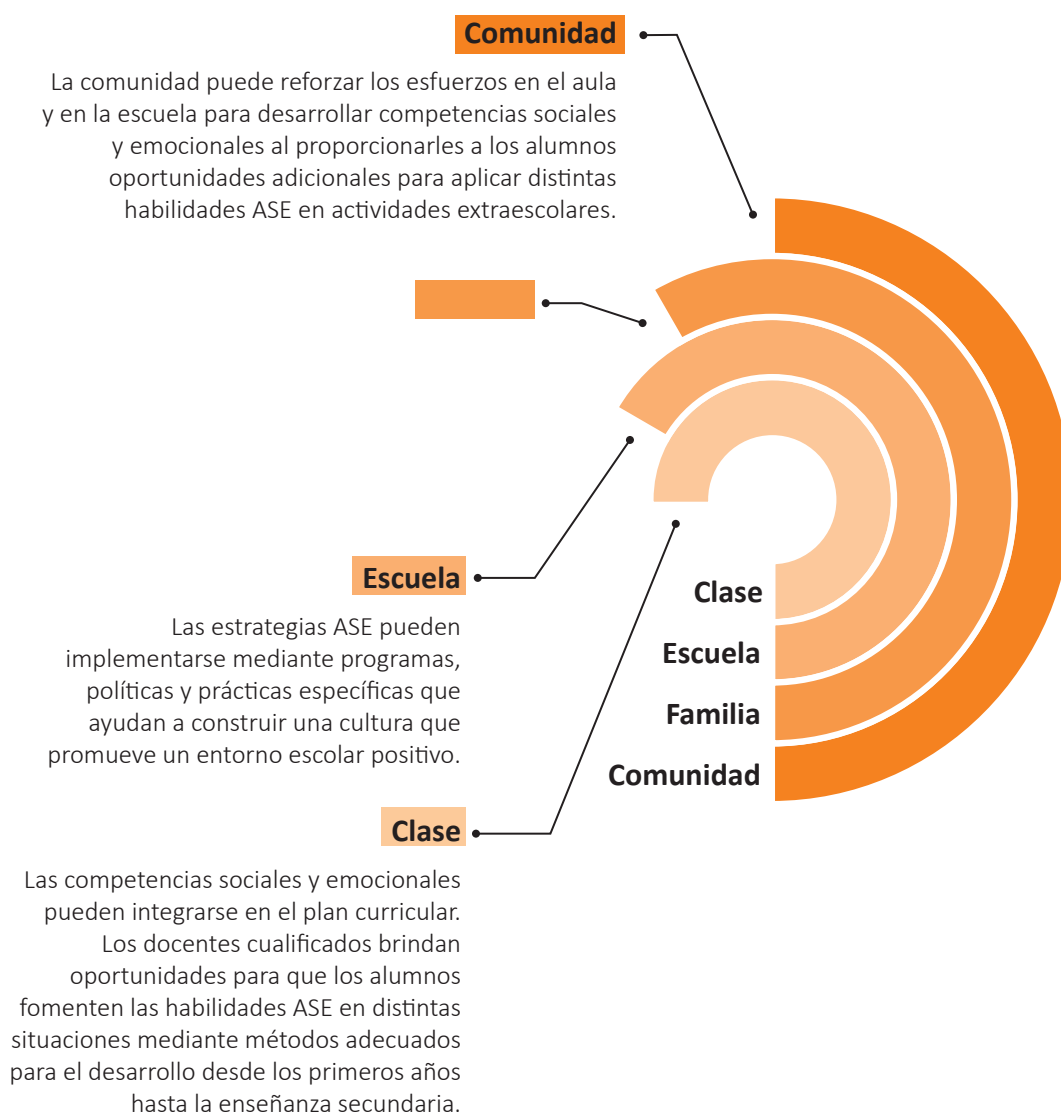


Figura 4. ASE en los sistemas de desarrollo

El grado de continuidad de las relaciones e interacciones constructivas entre clase, escuela, familia y comunidad determina el éxito de los alumnos en la escuela y en la vida.

⁴⁴ Flecha, 2015.

⁴⁵ Durlak & Weissberg, 2006.

2.2. Oferta educativa del ASE

Todos los entornos de aprendizaje, entre los que se encuentran la clase, la escuela, la familia y la comunidad, son relevantes en el desarrollo de los alumnos y en su futuro aprendizaje. A fin de comprender mejor el papel de la educación en el desarrollo social y emocional de los niños, es importante tener una visión más amplia del panorama general de la educación. La oferta educativa puede clasificarse en tres tipos diferentes:

Formal



Sistema educativo jerárquicamente estructurado y cronológicamente nivelado, que va desde preescolar hasta la universidad. Además de los estudios académicos generales, incluye una variedad de programas especializados e instituciones de formación técnica y profesional a tiempo completo.

No formal



Cualquier actividad educativa organizada fuera de las instituciones educativas reconocidas y destinada a adquirir un aprendizaje identificable, generalmente habilidades prácticas y conocimientos⁴⁶.

Informal



El verdadero proceso permanente en el que cada individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos a partir de las experiencias diarias y las influencias y recursos educativos de su entorno: familiares y vecinos, trabajo y ocio, la calle y el mercado, la biblioteca y los medios de comunicación.

El aprendizaje social y emocional de los niños y jóvenes es una de las áreas en las que la educación formal, la educación no formal y el aprendizaje informal interactúan con frecuencia. Por tanto, es fundamental que las comunidades educativas asuman un papel más amplio en la promoción del desarrollo general de los niños y adolescentes, no solo en su parte cognitiva, sino también en su desarrollo social y emocional⁴⁷.

■ Educación formal

La Organización Mundial de la Salud describe el entorno escolar saludable como un entorno que incluye aprendizaje activo, cooperación y relaciones afectuosas e imparciales. La escuela es una institución que no solo sirve para el propósito educativo, sino que también desempeña una función importante en la promoción de la salud psicosocial de los alumnos y en la determinación del desarrollo de un niño⁴⁸.

⁴⁶ Combs, Prosser, & Ahmed, 1974

⁴⁷ Elías et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008

⁴⁸ World Health Organization, 2003

La comunidad educativa debe esforzarse para crear y fortalecer relaciones positivas, centrándose en la autodisciplina, así como en la prevención y en la corrección de problemas conductuales. Esto solo puede lograrse fomentando un clima de respeto y apoyo, explicando las expectativas de comportamiento a los alumnos y creando un entorno de aprendizaje seguro a través del uso de métodos de enseñanza inclusivos y motivadores, implementando un sistema claro de elogios y premios y respondiendo de forma inmediata a los problemas conductuales.

▪ Educación no formal

Los componentes de ASE, como las habilidades relacionales, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, el autoconocimiento, la toma de decisiones democrática y el liderazgo han sido durante mucho tiempo el foco de numerosos programas y organizaciones de aprendizaje no formales.

Los tres resultados más destacados del aprendizaje no formal se asociaron directamente con las categorías del aprendizaje social y emocional: mejor salud y bienestar, relaciones positivas con los demás y mayor conciencia de uno mismo (autoconocimiento, confianza)⁴⁹.

Resultados positivos similares han sido confirmados por diversos estudios en América que exploran los efectos de varios programas extraescolares para niños y jóvenes. Estos resultados incluyen mejoras considerables en la autopercepción, el vínculo escolar y la conducta social positiva; reducciones notables en los problemas conductuales y consumo de drogas; así como aumentos significativos en los resultados de las pruebas de aptitud, las calificaciones y la asistencia escolar.

La práctica del aprendizaje no formal a menudo se basa en la participación voluntaria y activa, el enfoque holístico del desarrollo, el aprendizaje empírico, las dinámicas de grupo y la comunicación no formal entre sus participantes⁵⁰.

Dichos principios ayudan a crear entornos de aprendizaje centrados en las relaciones, el aprendizaje social, la individualidad y la reflexión. Estas condiciones se corresponden directamente con los principales requisitos del ASE (véanse las páginas 41. Desarrollo de entornos de aprendizaje centrados en las relaciones).

▪ Educación informal

Solo una parte del aprendizaje de las personas tiene lugar en los centros educativos y otras actividades organizadas. El aprendizaje social y emocional de los niños y jóvenes acontece cada día, cuando tienen que hacer frente a desafíos de la vida real y gestionar las relaciones con los demás. Estos son los verdaderos exámenes del ASE que los alumnos deben realizar diariamente.

Es por ello que la práctica del ASE no se limita solo a las clases. El objetivo del ASE es capacitar a los alumnos para que puedan usar estas habilidades en sus vidas, aprendan a superar dificultades y tomen decisiones responsables en temas que les conciernen. Esto se consigue promoviendo las asociaciones entre escuelas y comunidades locales, fomentando la cultura de las relaciones positivas y alentando a los alumnos a que adquieran un papel activo en su entorno.

Es aquí donde la evaluación de las habilidades sociales y emocionales juega un papel primordial.

⁴⁹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005

⁵⁰ Dickson, Vigurs & Newman, 2013; European Commission, 2013

⁵¹ Gailius, Malinauskas, Petkauskas, & Ragauskas, 2013

3

Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales

- Determinación de las habilidades sociales y emocionales como una habilidad 30
- 3.1 ¿Qué incluye este Manual? 30
- 3.2 Estándares del Aprendizaje Social y Emocional 32
- 3.3 Estrategias de Evaluación Formativa del ASE 34

La evaluación del rendimiento de los alumnos es una parte inseparable de la educación que influye en la motivación, la confianza, las elecciones académicas y profesionales posteriores y el bienestar general de los alumnos. Los investigadores, docentes y responsables de la toma de decisiones de varios países coinciden en que para mejorar el rendimiento de los alumnos (que constituye un objetivo fundamental de los sistemas educativos), se debe aplicar un sistema de evaluación equilibrado.

Las habilidades sociales y emocionales, como cualquier otra área de aprendizaje, deben evaluarse en los centros educativos con el objetivo de apoyar el aprendizaje de los alumnos. Determinadas prácticas de evaluación podrían ayudar a los alumnos a realizar un seguimiento de su propio progreso y recibir *feedback* sobre el mismo, así como a informar a los docentes sobre qué prácticas de enseñanza deben aplicarse.

Determinación de las habilidades sociales y emocionales como una habilidad.

Dos son los puntos de vista⁵² sobre cómo podemos abordar la evaluación de las competencias sociales y emocionales. La competencia socioemocional como una cualidad hace referencia a las autopercepciones y disposiciones personales del individuo, mientras que las competencias sociales y emocionales como una habilidad incluyen componentes más prácticos que pueden observarse directamente en el comportamiento de uno.

Este Manual sigue el modelo de «habilidad» para abordar la evaluación de las capacidades sociales y emocionales. Propone métodos de evaluación que se basan en observar la conducta de los alumnos y reflexionar sobre ello en situaciones de la vida real en la escuela. La auto-observación y autoevaluación juegan un papel crítico para los alumnos en este proceso.

Además, podría decirse que la mayoría de los instrumentos profesionales diseñados para evaluar las habilidades sociales y emocionales no son adecuados para su uso habitual en la escuela. Las evaluaciones existentes están diseñadas y son más adecuadas para la evaluación individual en el contexto de la evaluación clínica. Generalmente, dichas estrategias de evaluación no son adecuadas para la aplicación universal, ni para la investigación ni medición regular del ASE. La mayoría de las evaluaciones requieren un tiempo considerable para su administración y una formación especial para garantizar la estandarización. Es más, la calificación y la interpretación requieren más trabajo y conocimiento especializado⁵³.

De esta forma, no podemos esperar que los docentes, sin una formación y conocimientos especiales, empleen herramientas de evaluación diseñadas para su uso por médicos y psicólogos. El uso no profesional de dichas herramientas podría empeorar las cosas, crear conflictos en la comunidad educativa y perjudicar a los alumnos. Además, para que la evaluación sea una herramienta útil para el progreso individual, necesitamos desarrollar métodos y prácticas de evaluación que sean fáciles de entender, simples de administrar en clase y que involucren a los niños para que participen activamente en el proceso de evaluación.

3.1. ¿Qué incluye este Manual?

Un enfoque sistémico⁵⁴ de evaluación en la educación generalmente incluye los siguientes elementos:

- ∞ Objetivos de aprendizaje y criterios (es decir, estándares) claramente definidos en relación con el progreso del ASE de los alumnos;
- ∞ Métodos de enseñanza que fomentan las habilidades sociales y emocionales;
- ∞ Investigación universal específica y supervisión del progreso (formativa, provisional, sumativa).

⁵² Petrides & Furnham, 2000

⁵³ McKown, 2017, p. 330

⁵⁴ Denham, 2017, p. 285

Estos elementos sirven de guía para el desarrollo del modelo de evaluación de las habilidades sociales y emocionales que se presenta en este Manual.

Siguiendo la visión general de la evaluación del aprendizaje descrita anteriormente, este Manual presenta varios instrumentos pedagógicos que, usados en su conjunto, proporcionan un sistema para evaluar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos en clase. El Manual no cubre completamente todos los requisitos necesarios de un sistema de evaluación, ya que su objetivo no es desarrollar planes de estudios específicos de ASE. No obstante, ofrece instrumentos para que los educadores realicen un seguimiento del progreso del ASE de los alumnos, fomenten una enseñanza en clase compatible con ASE y ayuden a controlar el progreso del aprendizaje. Los métodos que se contemplan en el Manual están diseñados para ser utilizados por todos los docentes y otros educadores en las clases de distintas materias. El Manual proporciona principios de evaluación universales que se pueden adaptar a clases de cualquier asignatura escolar o actividad educativa no formal.



Figura 5. Elementos de la evaluación del ASE incluidos en este Manual.

Estos elementos se presentan más detalladamente a continuación.

Estrategias de Evaluación Formativa	La Evaluación Formativa es un proceso constante de evaluación y <i>feedback</i> en clase que ayuda a los docentes y alumnos a realizar un seguimiento de su progreso e identificar áreas y necesidades de mejora. Es una práctica activa que puede aplicarse para evaluar no solo el aprendizaje basado en materias, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en clase. Este Manual presenta un modelo de Evaluación Formativa fácil de seguir desarrollado por Dylan Wiliam (2011) y basado en 5 estrategias principales a utilizar en clase.
--	--



Estándares ASE

Los **Estándares ASE** (véanse los ANEXOS B1 y B2) describen los objetivos de aprendizaje con respecto al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales según los distintos grupos de edad de los alumnos. Estos objetivos educativos sirven de punto de referencia para el desarrollo de los planes de estudios y la evaluación del rendimiento de los alumnos en materia de ASE. Los Estándares utilizados en este Manual fueron desarrollados por el Consejo de Educación del Estado de Illinois (EE.UU.), en cooperación con CASEL, y se han empleado en las escuelas del Estado de Illinois. Los Estándares se establecen conforme a 3 Objetivos ASE principales (véase la página 31). Estos 3 Objetivos se amplían por cada grupo de edad y exponen descriptores específicos del rendimiento en varias áreas para diferentes grupos de edad de los alumnos. Proporcionan directrices para los educadores que ayudan a comprender el camino del desarrollo saludable de las habilidades ASE en los niños y establecen criterios que pueden utilizar tanto docentes como alumnos para evaluar su progreso de aprendizaje. Cada una de estas áreas de aprendizaje puede ser observada y evaluada en la escuela usando las distintas herramientas de evaluación que se presentan a continuación.

Estrategias de Evaluación

La Evaluación Formativa es un proceso constante de evaluación y *feedback* en clase que ayuda a los docentes y alumnos a realizar un seguimiento de su progreso e identificar áreas y necesidades de mejora. Es una práctica activa que puede aplicarse para evaluar no solo el aprendizaje basado en materias, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en clase. Este Manual presenta un modelo de Evaluación Formativa fácil de seguir desarrollado por Dylan Wiliam (2011) y basado en 5 estrategias principales a utilizar en clase.

Herramientas Didácticas para usar

Los métodos de enseñanza que se presentan en este Manual constituyen técnicas didácticas que apoyan el aprendizaje social y emocional en clase, independientemente de la asignatura o materia que se imparta. Los objetivos de estos métodos de enseñanza son:

- Proporcionar un método de enseñanza que facilite los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, como ayudar a los alumnos a pensar, a comunicarse, a cooperar, a reflexionar, etc.;
- Ayudar a los docentes a observar el comportamiento de los alumnos y obtener información relevante para evaluar el progreso del ASE de los alumnos;
- Mejorar la calidad y diversidad de los métodos de enseñanza en clase;
- Involucrar a los alumnos para que sean agentes activos en el aprendizaje.

Todos los métodos de enseñanza se presentan en relación con los Estándares ASE y los objetivos de aprendizaje específicos que pueden ayudar a evaluar, junto con instrucciones claras y ejemplos de su implementación en clase.

3.2 Estándares del Aprendizaje Social y Emocional

Tras analizar múltiples estándares y las mejores prácticas de ASE, el equipo del proyecto Learning to Be adaptó los estándares ASE del Consejo de Educación del Estado de Illinois (EE.UU.) para su uso práctico en las escuelas europeas durante el proyecto.

Debido al creciente interés en el ASE y sus beneficios, el Consejo de Educación del Estado de Illinois (EE.UU.), en cooperación con CASEL, desarrolló estándares de aprendizaje social y emocional que pueden integrarse en todas las áreas de aprendizaje. Los estándares ASE del Estado de Illinois proporcionan una guía completa de los objetivos educativos del ASE de los alumnos, realizan un seguimiento de su progresión, y apoyan la formación y el desarrollo de planes de estudios.

NOTA: Los estándares de Illinois que se presentan solo deben usarse como una herramienta educativa práctica, como referencia para la evaluación, durante el proyecto experimental. No son parte de ningún plan de estudios nacional de las escuelas europeas. Cabe señalar que este estándar solo debe utilizarse como guía para entender el progreso del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos.

Los estándares ASE describen lo que los alumnos en formación normalmente deben saber, comprender y ser capaces de hacer para conseguir los siguientes objetivos:

- Desarrollar habilidades de autoconocimiento y autocontrol para lograr éxito en la escuela y en la vida.
- Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
- Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario.

Dentro de los estándares ASE, se identifican objetivos de aprendizaje más detallados. Son criterios que especifican los conocimientos y las habilidades ASE apropiados para el desarrollo en los cinco grupos de nivel-curso (preescolar 3, 4-5, 6-8, 9-10, 11-12). Los criterios aumentan en términos de complejidad y requisitos de un grupo de nivel-curso al siguiente.

Los estándares de aprendizaje y los criterios se exponen como descriptores del rendimiento. Ayudan a los docentes a seleccionar y diseñar planes de estudios, actividades de clase e instrucciones, así como a evaluar el rendimiento y la consecución de los conocimientos y habilidades específicos de ASE por parte de los alumnos.

En las siguientes tablas 3 y 4 figuran ejemplos de objetivos, estándares de aprendizaje, criterios y descriptores de rendimiento de los niveles 4 (edades: 9-10) y 8 (edades: 13 y 14).

Objetivo:	Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
Estándar de aprendizaje:	Usar las habilidades comunicativas y sociales para interactuar eficazmente con los demás.
Criterios:	Describir los enfoques para hacer y mantener amigos; analizar las formas de trabajar eficazmente en grupo.
Descriptores del rendimiento:	Reconocer cuándo resulta apropiado hacer un cumplido, practicar presentado a todos los compañeros de la clase, mostrar cómo hacer un cumplido, mostrar respuestas adecuadas al recibir un cumplido, utilizar los «mensajes-yo» para expresar cómo te sientes cuando alguien te ha hecho daño emocionalmente, mostrar aprecio a alguien que te ha ayudado.

Tabla 2. Ejemplos de los estándares ASE de Illinois para alumnos de Nivel 4

Tabla 3. Ejemplos de los estándares ASE de Illinois para alumnos de Nivel 8

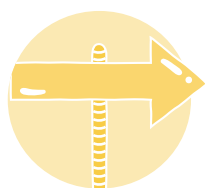
Objetivo:	Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
Estándar de aprendizaje:	Usar las habilidades comunicativas y sociales para interactuar eficazmente con los demás.
Criterios:	Intuir los sentimientos y perspectivas de los demás en diversas situaciones. Analizar cómo el comportamiento de uno puede afectar a los demás.
Descriptor del rendimiento:	Realizar juegos de roles sobre cómo informar de una conducta de acoso, participar en el establecimiento y cumplimiento de las normas de clase, practicar estrategias para mantener relaciones positivas (buscar intereses y actividades comunes, pasar tiempo juntos, dar y recibir ayuda, practicar el perdón, etc.), reconocer la importancia de establecer límites para ti y para los demás, demostrar tanto la capacidad de liderar como la de ser colaborador en un equipo que busca el logro de los objetivos del grupo, aprender a mantener un tono objetivo y no juzgar en las discrepancias.

Toda la información sobre los estándares ASE relativos a los niveles 4 y 8 figura en los Anexos B1 y B2.

Otros elementos del modelo de evaluación de ASE, los métodos de enseñanza y las herramientas de evaluación prácticas, se presentan más detalladamente en los siguientes capítulos (4 y 5).

3.3 Estrategias de Evaluación Formativa del ASE

En la literatura educativa, se distinguen comúnmente tres tipos de evaluación: revisión, evaluación formativa y evaluación sumativa.



La **revisión** es un proceso que permite la implementación de un modelo de enseñanza en tres niveles: enseñanza universal, intervención dirigida y trabajo individualizado. Normalmente, la revisión incluye la realización de cuestionarios y protocolos de supervisión específicos.

La **evaluación** formativa es un proceso continuo de recopilación y análisis de pruebas del aprendizaje del alumno. En base a estas pruebas, la enseñanza se adapta para mejorar el aprendizaje y fomentar el progreso del alumno.



La **evaluación** sumativa tiene lugar al final de un determinado periodo del proceso de aprendizaje. Su objetivo es proporcionar impresiones generales sobre el nivel de rendimiento del alumno en referencia a los estándares definidos en el plan de estudios o los criterios de evaluación establecidos para el periodo de tiempo acordado.

En este Manual, se presta especial atención a la evaluación formativa. El objetivo de la evaluación formativa es mejorar la enseñanza y aprendizaje a

través de una serie de herramientas y métodos de evaluación que identifican los puntos fuertes de los alumnos y permiten a los docentes y alumnos establecer metas de crecimiento. La evaluación formativa no es un sistema de evaluación empleado para calcular el aprendizaje de los estudiantes en base a un hito, sino más bien una variedad de procedimientos utilizados para guiar el proceso de aprendizaje. En las siguientes páginas se explica cómo pueden aplicarse estos principios de evaluación formativa al aprendizaje social y emocional de los alumnos en la escuela.

Cualquier evaluación puede considerarse formativa cuando mejora las decisiones educativas que toman los docentes, los alumnos y sus compañeros. Según Dylan Wiliam (2011), se pueden identificar tres procesos y tres actores principales durante la práctica docente⁵⁷.

Las estrategias de Evaluación formativa propuestas más adelante en este Manual tienen como objetivo:

- ∞ Ayudar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, supervisando, de forma regular, sus experiencias de aprendizaje;
- ∞ Apoyar a los estudiantes para que sigan aprendiendo, a través de objetivos de aprendizaje claros y con la ayuda de los comentarios de los profesores;
- ∞ Medir y reconocer el progreso de aprendizaje de los estudiantes;
- ∞ Fomentar la cooperación entre los estudiantes para que se ayuden mutuamente a aprender;
- ∞ Ayudar a los profesores a evaluar su rendimiento como educadores y mejorar sus prácticas de enseñanza;
- ∞ Desarrollar las habilidades de pensamiento de los estudiantes, así como las de aprender a aprender;
- ∞ Permitir relaciones honestas y positivas en el aula que apoyen dicho aprendizaje.

Procesos:

- Descubrir en qué punto de su aprendizaje se encuentran los alumnos
- Descubrir a dónde se dirigen los alumnos
- Descubrir cómo llegar hasta ahí

Actores:

- docentes
- alumnos
- compañeros

Cuando se mezclan estos roles y procesos, surgen cinco estrategias clave de evaluación formativa en torno a una gran idea, que pone de manifiesto el «espíritu» de la evaluación formativa de ciclo corto:

Alumnos y docentes
Usar la evidencia del aprendizaje
Adaptar la enseñanza y el aprendizaje
Satisfacer las necesidades de aprendizaje inmediatas
*Minuto a minuto y día a día*⁵⁸

Dylan William (2011) ofrece una explicación detallada de las estrategias de evaluación formativa, con ejemplos y recomendaciones de uso. A continuación, se expone un breve repaso de cada estrategia.

⁵⁷ Wiliam, 2011

⁵⁸ Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005

1. Aclarar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito.

Cuando los alumnos participan en conversaciones sobre los objetivos de aprendizaje y comprenden cómo aquello que han aprendido es aplicable a situaciones reales, se sienten más motivados y desarrollan un sentimiento de responsabilidad con respecto al aprendizaje. Fundamentalmente, los alumnos se convierten en partes interesadas en su propio éxito. Invertir en su aprendizaje motiva a los alumnos a esforzarse por cumplir con sus propias expectativas y buscar soluciones alternativas a un problema después de hacer frente a contratiempos. Los docentes deben guiar a los alumnos para que establezcan expectativas hablando sobre los criterios de éxito y creando un plan para seguir avanzando. Un ejemplo de este tipo de conversación puede implicar la reflexión con los alumnos acerca de los éxitos, así como de las áreas de mejora relacionadas con trabajos o comportamientos pasados. Esta conversación debe abarcar las formas en las que un alumno gestionará sus sentimientos personales, contribuirá a un resultado final y afectará al clima general del aula. Elaborar un plan en torno a estos temas también contribuye al desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

A continuación, encontrarán varios consejos sobre cómo aplicar esta estrategia en el aula:

- ∞ Trate las principales metas y objetivos de aprendizaje al principio de la clase.
- ∞ Revise ejemplos de práctica, trabajos de estudiantes de años anteriores (ejemplos de rendimiento bueno, normal y malo). Analice sus puntos fuertes y puntos débiles, criterios para el éxito (Wiliam, 2011).
- ∞ Anime a los estudiantes a reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles, establezca metas personales de aprendizaje, comparta sus expectativas y necesidades.
- ∞ Explique los criterios de evaluación (valoración) para futuros exámenes y tareas.
- ∞ Organice debates en las aulas para evocar conocimientos previos, activar el pensamiento y analizar los temas principales de la clase.

2. Obtener pruebas de los logros de los alumnos.

En un entorno de aprendizaje regido por la evaluación formativa, los docentes animan a los alumnos a expresar lo que han aprendido de diferentes maneras. Es importante que los docentes recaben pruebas suficientes de lo que los alumnos son capaces de hacer, de manera que puedan decidir qué camino seguir. Una de las formas consiste en involucrar a los alumnos en diálogos y crear un ambiente en el que los alumnos se sientan libres para contestar las preguntas de los docentes y pedir aclaraciones si tienen dificultades para comprender un determinado tema o concepto. Cuando el enfoque individual resulta prácticamente imposible, se recomienda a los docentes que utilicen otras estrategias para ayudar a reflejar la comprensión de los alumnos del tema e identificar inmediatamente carencias en el aprendizaje y conceptos erróneos. Para una buena práctica docente, las pruebas recabadas deben emplearse para planificar el aprendizaje futuro o enseñar nuevamente las dificultades o conceptos erróneos que puedan tener los alumnos.

Algunos consejos sobre cómo aplicar esta estrategia en el aula:

- ∞ Realice preguntas críticas relacionadas con los puntos principales del aprendizaje (preguntas clave). De un periodo de tiempo apropiado para que el alumno piense, reflexione y responda (Wiliam, 2011).
- ∞ Cree oportunidades para que los estudiantes demuestren sus conocimientos y habilidades en la práctica, a través de actividades interactivas, reflexio- Organice tareas por parejas y grupos para promover la creación de relaciones y la cooperación.
- ∞ Organice tareas por parejas y grupos para promover la creación de relaciones y la cooperación.
- ∞ Realice preguntas a los estudiantes para que presenten y hablen sobre su trabajo.
- ∞ Utilice actividades de evaluación rápida para supervisar el aprendizaje de los estudiantes, ya que no hay mucho tiempo para responder a las preguntas del profesor y evaluar el aprendizaje (por ejemplo, utilizando minipizarras individuales, tarjetas de salida, escala de pulgares, etc.). Véanse más ejemplos en el Apartado 5 (pp. 84-85).

3. Proporcionar *feedback* para avanzar en el aprendizaje.

La mayoría de las veces se les asigna a los alumnos una calificación en forma de letra o un símbolo a través de un proceso de evaluación. Este tipo de evaluación ofrece poca información cualitativa acerca del progreso que ha hecho un alumno e incluso puede provocar ansiedad y miedo. El *feedback* de calidad no debe causar una reacción emocional, sino que debe conducir a la reflexión. Debe dirigir la atención de los alumnos a lo que viene después, en lugar de señalar cómo de bien o mal ha rendido un alumno. Un *feedback* efectivo debe ser «una receta para la acción futura»⁵⁹. Los alumnos que reciben *feedback* de forma descriptiva se benefician enormemente. Los comentarios relacionados con formas específicas para mejorar permiten a los alumnos alcanzar el siguiente paso en el proceso de aprendizaje.

Los comentarios de los profesores deberán:

- ∞ Entrarse en el aprendizaje y el comportamiento, no en el estudiante.
- ∞ Tratar el aprendizaje durante el proceso, no solo en la presentación;
- ∞ Ser claros acerca de lo que el estudiante ha conseguido y lo que necesita para seguir trabajando en mejorar;
- ∞ Estar redactados de tal manera que el estudiante pueda entender cómo debe responder.
- ∞ Estar redactados con objetivos, o vinculados a objetivos que ya hayan sido compartidos con el estudiante.

Consejos rápidos sobre cómo aplicar esta estrategia en el aula:

- ∞ Realice comentarios positivos acerca del comportamiento del estudiante, haciendo énfasis en los esfuerzos personales positivos y el progreso del aprendizaje, siempre que sea posible.
- ∞ Comparta los comentarios individuales sobre el aprendizaje y el comportamiento, de forma regular, con cada estudiante.

- ∞ Observe el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes, realice anotaciones para sí mismo/a. Esto hará que le resulte más fácil proporcionar comentarios posteriormente.
- ∞ Complemente sus calificaciones (evaluaciones de tareas por escrito) con breves comentarios escritos centrados en el aprendizaje adicional y en las cosas que se deberán mejorar.
- ∞ Utilice símbolos y señales para expresar tanto los comentarios positivos como los negativos (p. ej., utilice rosas o flores, como algo bueno o bonito, y espinas, como algo problemático o desafiante; símbolos estandarizados).
- ∞ Anime a los estudiantes a aprender a dar y recibir comentarios, de unos a unos a otros, en parejas y en grupos.
- ∞ Muéstrese abierto a recibir los comentarios de los estudiantes. Cree oportunidades para que los estudiantes compartan sus opiniones con usted (p. ej., realice encuestas de opinión para los estudiantes, pida a los estudiantes que escriban comentarios en las tarjetas de salida).

Lea más ejemplos sobre cómo utilizar comentarios en clase en el Apartado 4 (pág. 74)

4. Activar a los alumnos como recursos educativos para el otro.

Algunos educadores dudan en brindar una oportunidad a la tutoría entre iguales por miedo a que resulte complicado determinar si el *feedback* entre alumnos es de calidad o para garantizar que la contribución de cada miembro valga la pena. No obstante, la investigación destaca extraordinarios beneficios del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Como los alumnos ven a sus compañeros como iguales, se sienten más cómodos formulando preguntas y pidiendo aclaraciones. Además, el lenguaje que usa el docente puede parecer demasiado técnico para algunos, que entenderán mejor cuando quien habla es un compañero. La tutoría entre iguales es beneficiosa no solo para los alumnos con conceptos erróneos o preguntas, sino también para los que prestan su ayuda, ya que consiguen comprender mejor el tema cuando se lo enseñan a otra persona. El aprendizaje colaborativo también contribuye al desarrollo de las competencias sociales y emocionales, pues los alumnos comparten ideas, se comprometen, escuchan y aceptan el *feedback* de los demás. Cabe destacar que para que el aprendizaje entre iguales sea efectivo, se deben establecer una serie de acuerdos con respecto a las contribuciones de los alumnos y la consecución de un objetivo común. Aunque los docentes fomenten el apoyo entre compañeros, continúan siendo responsables de la calidad del apoyo que se brindan los alumnos entre sí. Para garantizarlo, los docentes supervisan constantemente lo que los alumnos se comentan.

Consejos rápidos sobre cómo aplicar esta estrategia en el aula:

- ∞ Organice tareas en grupos o en parejas para fomentar la cooperación de los estudiantes durante el trabajo.
- ∞ Asigne a cada uno de los «Compañeros de Aprendizaje» tareas específicas para ayudarse mutuamente a aprender o a prepararse (p. ej., cada compañero podría recibir una serie de preguntas, llamada «lista de preparación», para revisar el trabajo de otro estudiante, antes de enviárselo al profesor).

- ∞ Pida a los estudiantes que reaccionen y hagan comentarios sobre el trabajo del compañero en clase, compartan los comentarios constructivos.
- ∞ Anime a los estudiantes a tener más confianza para ayudar a otros a aprender.

5. Activar a los alumnos como dueños de su propio aprendizaje.

Si bien los docentes brindan oportunidades para el aprendizaje, el único que puede generar ese aprendizaje es el alumno. Las oportunidades de aprendizaje auto-regulado permiten a los alumnos ejercer la metacognición y desarrollar un sentimiento de responsabilidad con respecto a su propio progreso. El aprendizaje autodirigido exige que los alumnos piensen de forma crítica para identificar las áreas en las que tienen dificultades y buscar oportunidades para desarrollar habilidades en áreas con deficiencias. Reflexionar sobre el aprendizaje no es un proceso fácil. Requiere su tiempo y puede conllevar una carga emotiva, pero con guía y práctica, los alumnos aprenderán a gestionar su proceso de crecimiento. Desarrollar una mentalidad de crecimiento⁶⁰ es crucial para que los alumnos sean dueños de su aprendizaje.

Estas cinco estrategias sirven de guía para diseñar técnicas de enseñanza eficaces y brindar flexibilidad para que los educadores puedan decidir cómo implementar cada estrategia en su clase a fin de satisfacer las necesidades de sus alumnos. Es imprescindible que los docentes comprendan que el objetivo de estas estrategias de evaluación es guiar el proceso de aprendizaje en lugar de simplemente evaluar el rendimiento de los alumnos en un momento dado. Además, los docentes deben comunicar el valor de estas estrategias a sus alumnos si realmente desean aplicarlas eficazmente.

Las 5 estrategias, procesos y roles pueden describirse de la siguiente manera:

	A dónde se dirige el alumno	Dónde se encuentra el alumno ahora mismo	Cómo llegar hasta ahí
Docentes	1. Aclarar y compartir intenciones de aprendizaje y criterios de éxito	2. Obtener pruebas del aprendizaje del alumno	3. Proporcionar <i>feedback</i> para avanzar en el aprendizaje
Compañeros de clase	Comprender y compartir intenciones de aprendizaje y criterios de éxito	4. El Apartado 4 de esta manual presenta 11 métodos de enseñanza que ayudarán a poner en práctica las estrategias, y a vincularlas con el aprendizaje social y emocional.	
Alumnos	Comprender intenciones de aprendizaje y criterios de éxito	5. Activar a los alumnos como dueños de su propio aprendizaje.	

Tabla 4. Cinco estrategias, procesos y roles para diseñar una enseñanza efectiva

Consejos rápidos sobre cómo aplicar esta estrategia en el aula:

- ∞ Pida a los estudiantes que autoevalúen, de forma regular, su aprendizaje y progreso.
- ∞ Anime a los estudiantes a establecer metas personales de aprendizaje y a realizar un seguimiento de su progreso en los diarios/cuadernos de aprendizaje.

- ∞ Utilice autoevaluaciones rápidas para evaluar el aprendizaje individual durante la clase (p. ej., pida a los estudiantes que usen las luces del semáforo/colores para mostrar cómo de seguros están con respecto al tema de la clase).
- ∞ Dedique tiempo durante la clase para reflexionar y autoevaluarse.
- ∞ Anime a los estudiantes a recopilar pruebas de sus experiencias de aprendizaje y éxito (p. ej., recopilar portafolios de estudiantes, redactar registros/cuadernos de aprendizaje, etc.).

Otros puntos a considerar cuando se evalúa el ASE:

∞ Es posible que los alumnos no autoevalúen con exactitud sus habilidades sociales y emocionales. A veces, pueden subestimar o sobrestimar sus habilidades. Por tanto, la observación y el *feedback* de los docentes es esencial para ayudar a los alumnos a emitir juicios adecuados sobre su aprendizaje. Cabe destacar que la capacidad de autoevaluación es un aspecto importante del autoconocimiento y, por tanto, puede considerarse una habilidad ASE importante que se puede desarrollar.

∞ Los alumnos pueden «engañar» a las herramientas de evaluación ASE aportando respuestas que no reflejen sus creencias y haciendo creer al docente que están reflexionando. Asimismo, los alumnos pueden intentar parecer mejores ante el docente o sus compañeros (deseabilidad social). Esto es especialmente cierto cuando en los centros educativos se les da una importancia especial a las autoevaluaciones. Para prevenirlo, los docentes deben evitar hacer comparaciones entre las autoevaluaciones de los distintos alumnos y calificar a los alumnos en base a las puntuaciones de sus autoevaluaciones.

∞ Un buen rendimiento no siempre implica un buen aprendizaje. El hecho de que los alumnos puedan demostrar un determinado nivel de capacidad ASE en una tarea determinada (rendimiento) no significa necesariamente que hayan desarrollado buenas habilidades (aprendizaje). El desarrollo real de las habilidades ASE es probable que ocurra muy lentamente.

∞ Hay varios factores contextuales que pueden afectar la evaluación del ASE: los alumnos pueden mostrar buenas habilidades ASE en una determinada tarea y obtener peores resultados en una tarea similar en un contexto diferente (por ejemplo, trabajando con personas que no conocen, bajo presión o en un lugar distinto). Por ello, es posible que resulte necesario efectuar varias evaluaciones diferentes a lo largo del tiempo para entender el aprendizaje de los alumnos.

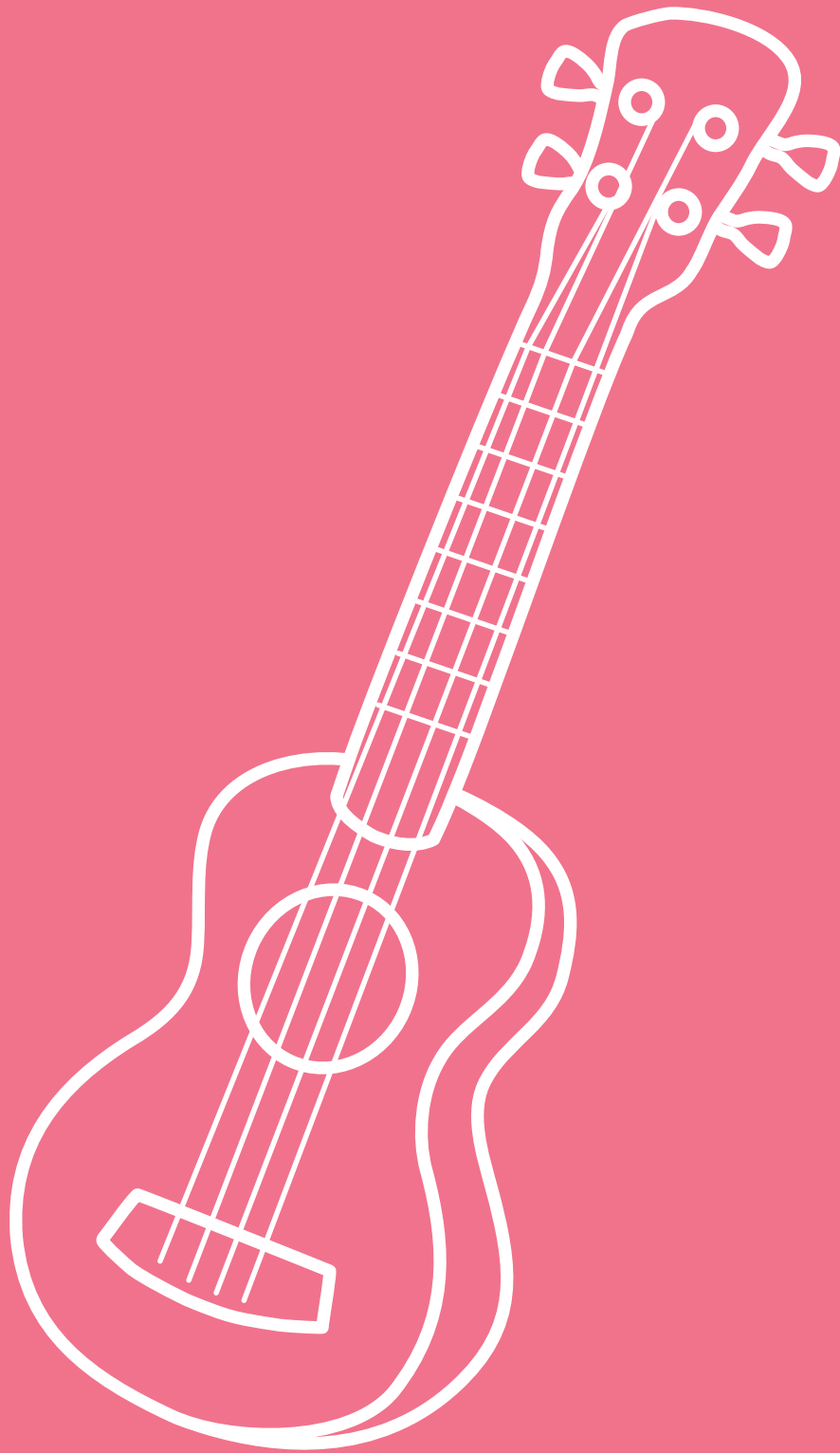
Los métodos de evaluación presentados en este Manual tienen como objetivo principal ayudar a los estudiantes y profesores a ser más conscientes de ellos mismos, guiar su propio aprendizaje y dar forma a la enseñanza en el aula. Sin embargo, cabe destacar que estas evaluaciones no están diseñadas para ser utilizadas a modo de una evaluación formal del rendimiento, o de una comparación objetiva entre individuos. Por lo tanto, es importante utilizar estos instrumentos de forma inteligente, de acuerdo con sus objetivos:

∞ Hay varios factores contextuales que pueden afectar la evaluación del ASE: los alumnos pueden mostrar buenas habilidades ASE en una determinada tarea y obtener peores resultados en una tarea similar en un contexto diferente (por ejemplo, trabajando con personas que no conocen, bajo presión o en un lugar

distinto). Por ello, es posible que resulte necesario efectuar varias evaluaciones diferentes a lo largo del tiempo para entender el aprendizaje de los alumnos.

∞ Los métodos de evaluación presentados en este Manual tienen como objetivo principal ayudar a los estudiantes y profesores a ser más conscientes de ellos mismos, guiar su propio aprendizaje y dar forma a la enseñanza en el aula. Sin embargo, cabe destacar que estas evaluaciones no están diseñadas para ser utilizadas a modo de una evaluación formal del rendimiento, o de una comparación objetiva entre individuos. Por lo tanto, es importante utilizar estos instrumentos de forma inteligente, de acuerdo con sus objetivos:

SÍ	<ul style="list-style-type: none">• Explicar a los estudiantes (y sus familias) que estas evaluaciones no son pruebas de rendimiento, sino actividades para ayudarles a aprender más sobre sí mismos y sobre los demás.• Dedicar tiempo a realizar estas evaluaciones, de forma regular, para crear una rutina que les resulte familiar (durante las clases o durante otras actividades).• Proporcionar a los estudiantes tiempo para reflexionar acerca de sus autoevaluaciones;• Planificar actividades de aprendizaje (tareas, juegos, eventos) para crear oportunidades para que los estudiantes puedan practicar y demostrar sus habilidades.• Permitir que los estudiantes cometan errores, que no sean precisos a la hora de evaluarse a sí mismos. La creación de una conciencia exacta de uno/a mismo/a es una habilidad que lleva tiempo desarrollar.• Fomentar el diálogo entre los alumnos y la reflexión grupal sobre sí mismos y las relaciones dentro del grupo.• Proporcionar comentarios individuales a los estudiantes, centrándose principalmente en los aspectos positivos y los desafíos de su aprendizaje social y emocional. Explicar los próximos pasos de aprendizaje para cada estudiante.
NO	<p>Comparar a los estudiantes, de forma individual, en base a sus puntuaciones de autoevaluación;</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar evaluaciones formales de rendimiento, o asignar calificaciones para las habilidades sociales y emocionales;• Tratar las autoevaluaciones, de forma individual, con otros estudiantes o delante de la clase, sin el permiso específico de ese estudiante (privacidad);• Obligar a los estudiantes a redactar respuestas perfectas o completar todas las tareas a la primera;• Olvidar compartir sus comentarios y revisar las evaluaciones con los estudiantes (es decir, no deje a los estudiantes desatendidos).



4

ASE en la Práctica

- 4.1 Planificación del proceso de implementación del ASE 44
- 4.2 Relaciones familiares y escolares 47
- 4.3 Creación de un entorno de aprendizaje en el aula centrado en las relaciones 48
- 4.4 Métodos de enseñanza para reforzar el ASE 54
- 4.4 Métodos de enseñanza didácticos 56
 1. Establecer objetivos de aprendizaje 57
 2. Pensar-unirse-compartir 59
 3. Tiempo de espera 60
 4. Trabajo en grupo 61
 5. Conversación responsable 65
 6. Simular / Demostrar 68
 7. Aprender jugando 70
 8. Actividades kinestésicas 73
 9. Reflexión 76
 10. Organizadores gráficos y otros organizadores visuales 79
 11. *Feedback* 81

Diversos estudios han revelado que el desarrollo parcial de las habilidades sociales y emocionales no produce los resultados esperados⁶¹. Para conseguir los resultados esperados, se debe integrar la educación social y emocional en la vida escolar y estudiantil, un trabajo planificado y consistente. En este capítulo, se proporciona información sobre:

- ∞ Planificación de la implementación del ASE en el centro educativo;
- ∞ Creación de un entorno de aprendizaje en el aula centrado en las relaciones;
- ∞ Métodos de enseñanza para reforzar el ASE.

4.1 Planificación del proceso de implementación del ASE

Los profesionales que integran la educación social y emocional afirman que lograr resultados positivos implica centrarse en el trabajo comunitario, adoptar el enfoque paso-a-paso y trabajar de forma coherente. Hacer todo paso a paso de una manera coherente y focalizada. Planificar el proceso de la integración del ASE implica 7 pasos⁶².

Figura 6. La rueda de los 7 pasos que componen el proceso de planificación



En la siguiente tabla se explican más detalladamente estos siete pasos.

Tabla 5. Los 7 pasos del proceso de planificación

<p>Construir una infraestructura educativa que apoye el ASE</p>	<p>El ASE requiere una planificación constante, por lo que se recomienda la formación de un equipo de desarrollo del ASE en el centro educativo para elaborar un plan de implementación del ASE. El equipo de desarrollo del ASE debe formarse según el principio de representación: el equipo debe estar integrado por miembros de todos los grupos de la comunidad educativa.</p>
<p>Evaluar los recursos ASE y la coordinación en el centro educativo</p>	<p>Evaluar los recursos ASE respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los recursos ASE respondiendo a las siguientes preguntas: • ¿Todos los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales? • ¿Los docentes emplean métodos de enseñanza que mejoran las habilidades sociales y emocionales durante las clases? • ¿Se les ofrece a los alumnos las condiciones para demostrar sus habilidades socioemocionales fuera de la escuela? • ¿Los alumnos participan en el establecimiento de las normas escolares? • ¿El centro educativo practica una disciplina no punitiva?

⁶¹ Humphrey, 2013.

⁶² Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015.

Evaluar la cultura y el ambiente del centro educativo	<p>Llevar a cabo un estudio del ambiente del centro integrando a todos los grupos de edades de alumnos, a todo el personal y a los padres de los alumnos. (El diseño del estudio puede variar, pero los instrumentos empleados en esta investigación deben estar dirigidos a revelar la cultura y el ambiente del centro). El estudio ayudará a identificar los puntos fuertes y débiles y a planificar la integración del ASE con mayor precisión.</p>
Identificar valores comunes, temas y hábitos de vida esenciales	<p>Comunicarse con la comunidad y determinar la visión general de la implementación del ASE y negociar cómo alcanzar la visión acordada. Informar explícitamente a la comunidad educativa de que el objetivo es construir una comunidad basada en buenas relaciones interpersonales. El objetivo es que todos los miembros del centro se sientan a salvo e incluidos.</p> <p>Identificar y articular los valores clave del centro y garantizar que los alumnos los aprendan en todos los cursos. Esto juega un papel fundamental en la reducción de la fragmentación y aumenta la probabilidad de que los alumnos se sientan inspirados para aprender.</p>
Proporcionar a los alumnos oportunidades consistentes y permanentes para practicar las habilidades ASE	<p>Las habilidades sociales y emocionales son necesarias cada día y en cada momento. La formación parcial de las habilidades sociales y emocionales produce resultados parciales. Si queremos fomentar las habilidades sociales y emocionales en nuestros alumnos, debemos formarles de forma consistente, permitiéndoles adaptar estas habilidades a la escuela y a otras situaciones de la vida.</p>
Mejorar la preparación del personal para enseñar ASE	<p>La comunidad educativa, tras completar el plan de implementación del ASE, prevé que todos los miembros de la comunidad deben estar preparados para este proceso, especialmente los docentes. Los docentes deben estar preparados para enseñar cualquier lección de una forma que los alumnos se sientan entusiasmados al respecto, aprendan activamente y logren los mejores resultados. Por tanto, la preparación de los docentes para aplicar métodos de enseñanza centrados en los alumnos se convierte en una parte esencial de la integración de la educación social y emocional.</p>
Relacionarse con los que ya han implementado el ASE	<p>Los centros educativos, cuando comienzan a implantar la educación social y emocional, generalmente se plantean muchas preguntas y se encuentran con algunas dificultades. Por ello, es aconsejable buscar ayuda y asistencia. Se puede obtener el apoyo de organizaciones que están desarrollando e implementando programas sociales y emocionales, o bien de otros centros donde ya se haya implantado la educación social y emocional.</p>

Para conseguir una adecuada integración del ASE en la vida escolar, se necesita la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa: director del centro, docentes, padres, familia y miembros de la comunidad local, especialistas en educación (psicólogos, pedagogos sociales, profesionales sanitarios, orientadores, etc.), personal de apoyo y alumnos⁶³.

Cada miembro de la comunidad educativa es imprescindible para el éxito del ASE, por lo que se deben tener en cuenta las opiniones de cada uno de ellos. Es importante que los miembros de la comunidad educativa:

⁶³ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2006.

- ∞ se comporten de forma que muestren habilidades personales, sociales y emocionales;
 - ∞ Confíen en el potencial positivo y en el éxito de todos los alumnos;
 - ∞ Comprendan la necesidad e importancia del aprendizaje social y emocional
- Además, la implicación de todos los miembros de la comunidad resulta más fácil cuando cada uno es consciente de sus funciones.

Tabla 6. Funciones de los miembros de la comunidad

<p>Director del centro educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la integración del ASE en la vida escolar. • Forma al equipo de desarrollo del ASE. • Garantiza el acceso a los recursos necesarios para la integración del ASE. • Mantiene un diálogo constante con el personal acerca de experiencias ASE.
<p>Jefe del equipo de desarrollo del aprendizaje social y emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el contacto entre el director del centro educativo, el equipo de desarrollo del ASE, la comunidad educativa y los actores sociales. • Proporciona información y recursos literarios sobre el ASE a los miembros de la comunidad educativa. • Coordina todas las actividades relacionadas con el ASE en el centro: planificación, formación del profesorado, investigación, integración y selección de programas. • Plantea el presupuesto necesario para las actividades relacionadas con el ASE. • Ayuda a los docentes a mejorar el ASE creando un entorno de aprendizaje seguro. • Representa al centro educativo en conferencias y reuniones e informa de los resultados del desarrollo del ASE en el centro.
<p>Docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en el equipo de desarrollo del ASE e identifican los puntos fuertes y las dificultades existentes y potenciales. • Mantienen la visión del ASE y su implementación entre los colegas a través del diálogo, la reflexión y la colaboración en las experiencias ASE y animan al personal a interesarse personalmente por el ASE. • Plantean objetivos realistas para la mejora del centro educativo. Proponen métodos específicos para implementar el ASE a nivel de clase y a nivel del centro.
<p>Padres, familia y miembros de la comunidad local</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en el equipo de desarrollo del ASE, proporcionan <i>feedback</i> familiar y comunitario sobre la implementación del ASE e identifican las dificultades existentes y potenciales, así como los puntos fuertes. • Ayudan a identificar objetivos importantes de las iniciativas ASE y proporcionan información a la comunidad. • Ayudan a la utilización efectiva de los recursos económicos para emprender iniciativas ASE e identifican posibles fuentes de ayuda para llevar a cabo más iniciativas ASE.
<p>Psicólogos, pedagogos sociales, profesionales sanitarios y orientadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en el equipo de desarrollo del ASE y proporcionan información especializada en materia de salud mental, los procesos de desarrollo de los niños y la efectividad de diversos esfuerzos preventivos. Correlacionan estos elementos con el aprendizaje académico y los problemas conductuales de los alumnos. • Ayudan a analizar las necesidades evaluadas de la comunidad educativa, identifican estrategias adecuadas para la intervención y seleccionan programas ASE adecuados. • Garantizan que todos los alumnos del centro educativo participen en el proceso ASE.



Personal de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionan observaciones sobre cómo el personal educativo y los alumnos aplican las habilidades sociales y emocionales en las instalaciones escolares (pasillos, vestíbulos, patio de recreo, bar, autobús, etc.) durante el día. • Evalúan la relación entre el personal, la familia, los miembros de la comunidad local y los alumnos, así como el microclima general del centro educativo.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en el equipo de desarrollo del ASE e identifican barreras que pueden obstaculizar el éxito del desarrollo de las habilidades socioemocionales. • Participan activamente y animan a otros a participar en actividades que ayudan a reforzar las habilidades socioemocionales. • Comparten la información del equipo de desarrollo del ASE con otros alumnos. • Participan en la observación y análisis de las habilidades relacionadas con el ASE y comparten información con miembros de la comunidad y el equipo de desarrollo del ASE.

4.2 Relaciones familiares y escolares

El aprendizaje social y emocional comienza en el núcleo familiar. Las primeras habilidades sociales y emocionales se aprenden en familia. Si los padres muestran habilidades de aprendizaje social y emocional, el niño las adquiere observando y aprendiendo de lo que hacen sus padres (Dawson P. Guare R., 2018). Enfocarse en el desarrollo de las habilidades del niño es importante en todas las edades. Con el paso del tiempo, el número de individuos involucrados en la educación del niño es cada vez mayor. Los profesores de preescolar y guardería, y más tarde los profesores de primaria, se convierten en una parte esencial de la educación del niño. El mejor resultado educativo y el más efectivo se logra cuando la comunicación entre los familiares y las instituciones educativas se basa en la confianza y la cooperación. La participación de los padres en la vida académica de los niños es particularmente importante para ayudar a los propios niños a sentirse mejor en el colegio y tener éxito, tanto en las relaciones, como en los logros académicos (Slušnys L., Šukytė D., 2016).

Para mejorar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales del estudiante, se necesita el apoyo de los padres.

A continuación, se enumeran algunos pasos que se podrían seguir:

1. Informar a los padres sobre un mayor enfoque en el aprendizaje social y emocional.
2. Escuchar las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje social y emocional
3. Expresar sus expectativas con respecto al aprendizaje social y emocional, como escuela, como asignatura o profesor del colegio.

Es recomendable tener una reunión con los padres acerca del aprendizaje social y emocional. Presente, de forma esquematizada, a los padres qué es el aprendizaje social y emocional y qué competencias y habilidades se están desarrollando. Si se implementa un programa social y emocional especial, será necesario ofrecer una breve introducción. Y si el aprendizaje social y emocional se implementa a través del desarrollo de un ambiente de aprendizaje, centrado en las relaciones y estrategias de enseñanza, se podría presentar la estructura de las clases para ilustrar cómo se integrará el ASE.

- ∞ Merece la pena contar a los padres que pueden contribuir en los resultados del aprendizaje:
- ∞ Ayudando a los niños a desarrollar una actitud respetuosa hacia el aprendizaje.
- ∞ Mostrando interés en los éxitos y fracasos del aprendizaje.
- ∞ Respondiendo a los comentarios y solicitudes de los profesores.
- ∞ Mostrando interés en las relaciones entre los estudiantes.
- ∞ Manteniéndose al día con la disciplina en casa y la rutina diaria.
- ∞ Prestando atención al lugar de aprendizaje en casa.
- ∞ Proporcionando al niño las herramientas de aprendizaje necesarias.

Los niños tendrán éxito si el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales se fortalecen gracias al trabajo conjunto del colegio y las familias.

4.3 Creación de un entorno de aprendizaje en el aula centrado en las relaciones

Cuando se desarrolla un entorno que favorece el aprendizaje en el aula, el objetivo principal es promover relaciones afectuosas y alentadoras que faciliten un aprendizaje significativo, fomentar las competencias socioemocionales y potenciar la resiliencia de los alumnos.

Este apartado proporciona directrices para crear un entorno de aprendizaje en el aula centrado en las relaciones

Entorno de aprendizaje físico. El entorno en el aula debe estar diseñado para satisfacer las necesidades de los alumnos. Debe ser acogedor, ordenado, cómodo y bien iluminado. Los alumnos pueden sentarse de tal manera que puedan verse y sean capaces de interactuar entre ellos. Puesto que el entorno de aprendizaje físico se refiere a lo que vemos, oímos u olemos, es importante que los colores, sonidos y olores que predominan en el aula favorezcan, y no entorpezcan, el aprendizaje. Los recursos visuales deben ser fáciles de leer y deben reflejar la información más importante para que los alumnos se refieran a ella.

Los primeros y los últimos minutos de la clase. Determinar objetivos claros y planificar actividades y tareas es muy importante, pero no se deben olvidar otros elementos, como establecer el ambiente para iniciar la clase y para finalizarla. Los primeros y los últimos minutos de una clase pueden tener un gran impacto en la sensación general de los alumnos. Comience cada día pasando lista y establezca como meta personal saludar a cada alumno individualmente. Se puede llevar a cabo estableciendo rituales y tradiciones, aunque un simple saludo afectuoso debería ser suficiente.

El comienzo de una clase depende del tema del día y de otras circunstancias (por ejemplo: ¿la clase tiene lugar justo después de un fin de semana/vacaciones?). Esto, junto con la edad de los alumnos, influirá en el tiempo que se requiere para comenzar una clase. Al dedicar un par de minutos a empezar la clase, el docente:

- creará el ambiente adecuado para que los alumnos trabajen;
- tendrá la oportunidad de observar y responder a las emociones de los alumnos;
- desarrollará una relación con los alumnos y les ayudará a establecer relaciones entre ellos;
- al señalar cuándo fue la última vez que se vieron, el docente creará una conexión importante entre la última clase y la nueva.

Además, al final de la clase, el docente puede pedir a los alumnos que identifiquen cómo se sienten y reflexionen sobre lo que han aprendido ese día.



Actividades propuestas

■ Tira el dado, salta el número y saluda.

- Los alumnos se colocan en círculo.
- Uno tira el dado, salta el número de alumnos que se indica en el dado y saluda a la siguiente persona (es decir, si el alumno obtiene un «dos» al tirar el dado, saltará dos personas y saludará a la tercera persona del círculo).
- El que ha saludado se sienta.
- El que ha recibido el saludo, tira el dado.
- Los saludos continúan hasta que todos hayan sido saludados.



■ Reflexión y semáforo

- Al final de la clase, pida a los alumnos que reflexionen sobre sus sensaciones con respecto al tema y a la clase en general.
- Introduzca la actividad del semáforo a los alumnos y explique el significado de cada luz, es decir: verde- entiendo el tema y me siento satisfecho; amarillo - entiendo la mayoría de las cosas, pero necesito un poco de ayuda; rojo- hay muchas cosas que no entiendo y necesito ayuda.
- Pida a los alumnos que elijan la luz adecuada para reflejar cómo se sienten.



■ Escala de energía con los pulgares. Puede utilizarse para evaluar rápidamente el nivel de preparación, entendimiento, satisfacción, etc.

- Al comienzo de una actividad, los alumnos evalúan su nivel de energía mostrando los pulgares.
- Indique a los alumnos lo que significan las distintas posiciones de los pulgares: hacia arriba- con las pilas completamente cargadas/energético; hacia abajo - completamente cansado/aburrido; horizontal- se siente regular.
- Pida a todo el mundo que, a la cuenta de tres, muestre su nivel de energía a través de sus pulgares (el docente también participa).
- El docente guía la reflexión.



■ Termómetro vivo. La actividad es adecuada para los comienzos y finales de las clases.

- Utilice notas adhesivas para indicar la escala de temperatura desde negativa a positiva (-/ 0 / +) en el suelo, de forma diagonal desde una esquina a la otra, colocando el cero en el centro.
- Explique a la clase que le pedirá a cada uno de ellos que evalúe diferentes enunciados moviéndose a la posición que corresponda en la escala (estoy de acuerdo +, no estoy de acuerdo-, no estoy seguro 0). La distancia indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado (más cerca del centro, más cerca del extremo, etc.)
- Presente los enunciados (uno a uno) que quiere que los alumnos evalúen o los temas que desea tratar. Por ejemplo: «estoy preparado para la clase de hoy», «me siento feliz después del fin de semana», «he aprendido cosas nuevas hoy».

- Pida a los alumnos que, si quieren, compartan por qué han elegido determinadas posiciones.
- El docente guía la reflexión.

.....

▪ **Todos los que.** Esta actividad es adecuada para hablar sobre las experiencias diarias, entender las actitudes de los alumnos e introducir temas de la clase.

- Los alumnos se colocan en círculo.
- Explique a la clase que leerá distintos enunciados y que, todos los que estén de acuerdo con dicho enunciado, deberán dar un paso adelante hacia el centro del círculo.
- Presente los enunciados de la siguiente manera: por ejemplo, «todos los que tengan sueño», «a todos los que les guste el baloncesto», «todos los que no hayan hecho sus deberes». Pida a los alumnos que, si quieren, compartan por qué han elegido determinadas posiciones.
- El docente guía la reflexión.

Lenguaje verbal y no verbal del docente. El lenguaje verbal y no verbal del docente es importante desde el primer hasta el último minuto de la clase. Los alumnos pueden notar el estado de ánimo del docente en cuanto entra por la clase. Un lenguaje corporal entusiasta y una sonrisa pueden estimular el interés del alumno y ayudar a crear una atmósfera positiva. Al usar un lenguaje corporal abierto, el docente puede mostrar que está listo/a para escuchar e interactuar. La forma de hablar del docente debe ser un ejemplo de comunicación respetuosa. Si mira o habla a los alumnos de forma respetuosa, puede alentarlos a participar en las actividades de clase. Los alumnos apreciarán si el docente utiliza sus nombres de pila para dirigirse a ellos.

Responder de forma respetuosa. Una comunicación en clase que promueva el respeto es esencial no solo para crear relaciones, sino también para potenciar la autoconfianza de los alumnos y lograr el éxito académico.

Un entorno de aprendizaje positivo no solo se crea cuando el docente anima a los alumnos a interactuar con un tono respetuoso o a responder adecuadamente a las objeciones e intimidaciones de los alumnos, sino también cuando aplica métodos que involucran a todos y respetan el estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Un elemento importante de la clase es la forma en que el docente responde a la producción de los alumnos. El docente no debe evaluar, juzgar o poner etiquetas; sino que tendrá éxito si, en lugar de usar las palabras «genial», «maravilloso» o «excelente», dice «gracias» o «vale». Cuando se evalúa el rendimiento y progreso del alumno, se recomienda no añadir evaluaciones que no proporcionen ninguna información específica. Por ejemplo, el laconismo «bien hecho» debe reemplazarse por una palabra o frase que defina por qué el docente considera que el alumno lo ha hecho bien. Los alumnos pueden observar el logro o el progreso, la evaluación positiva y el apoyo del docente, por lo que este último debe transmitir palabras de aliento a todos en clase y encontrar incluso el más mínimo motivo para celebrar algo sobre cada alumno. La forma de proporcionar refuerzo positivo depende de la situación, la dinámica de grupo y la edad de los alumnos. De esta forma, 1) el docente puede hacerlo individualmente 1:1 (por ejemplo, para adolescentes o alumnos con un progreso lento), 2) el docente puede hacerlo individualmente delante de la clase (para alumnos más jóvenes) o 3) el docente puede emitir una evaluación positiva para todo el grupo/clase.

Reaccionar a la resistencia de los alumnos. Durante la clase, hay muchos acontecimientos que el docente ha planeado y espera, pero también pueden darse otros que no se habían previsto. Las clases pueden verse afectadas por muchos factores: acontecimientos previos a la clase o fuera del contexto escolar, sentimientos fisiológicos de los alumnos, relaciones, carencia de conocimientos, etc. Cuando un docente intenta de alentar a los alumnos a pensar y debatir, puede encontrarse con cierta resistencia. Al reaccionar a la resistencia de los alumnos a participar, el docente debe:

- reconocer y responder a los sentimientos del alumno (por ejemplo: «veo que te sientes frustrado», «noto que te sientes inseguro»);
- hablar con los alumnos sobre las consecuencias de no participar o no entender la tarea.

Confidencialidad. La confidencialidad es un tema delicado, especialmente en los cursos de primaria. Los alumnos de corta edad a veces pueden ser muy abiertos al hablar de sus familiares y amigos. Si el docente ve que los alumnos están compartiendo pensamientos que pueden ser motivo de acoso, violencia doméstica, autolesión, etc., deben frenar al alumno y cambiar de tema. No obstante, es fundamental prestar atención al alumno después de la clase y hablar con él/ella acerca del tema. Dicha conversación y la atención del docente pueden prevenir acciones irresponsables o ayudar a fortalecer al alumno⁶⁴.

Actividades de bajo y alto riesgo. Comenzar algo nuevo e insólito en clase puede resultar complicado. Cuando se integran nuevos métodos de enseñanza, debemos introducirlos de forma gradual. El docente necesita tener especial cuidado al elegir un método que requiera buenas relaciones entre el alumnado. Tras evaluar el riesgo del método seleccionado, el docente podrá predecir el resultado de su aplicación. El riesgo puede reducirse si el docente aprende las instrucciones para aplicar el método y se asegura de que los alumnos las han entendido bien. Un docente que haya comenzado a aplicar actividades de bajo riesgo, como trabajar individualmente, puede aumentar gradualmente los factores de alto riesgo, como reagrupar a los alumnos en varios equipos, implementar proyectos exitosos a largo plazo y activar la participación en la clase⁶⁵.

Énfasis en la conducta positiva. Los adultos tienden a pensar que es normal e incuestionable que los niños se comporten de forma educada y adecuada. De esta forma, llama la atención cuando un niño se comporta de una manera que incumple las normas de comportamiento contempladas. Los adultos consiguen que los niños obedezcan, pero cuando estos se encuentran en un ambiente sin compañía de adultos, su comportamiento cambia. Por lo tanto, es aconsejable que el docente concrete qué supone una conducta adecuada y positiva en el aula y dirija la atención al respecto. Por ejemplo, si los alumnos trabajan en colaboración, puede decir «he observado vuestra capacidad para cooperar durante la tarea» o, si la clase ha sido fructífera, conviene agradecerse a los alumnos. Para enseñar a los alumnos a observar y apreciar el éxito del trabajo que realizan, el docente debe alentar a los alumnos a que se den las gracias los unos a los otros una vez finalizada la tarea. Esto contribuirá a desarrollar una actitud que favorecerá la cooperación. Como resultado, hacer especial énfasis en la conducta positiva anima a los alumnos a continuar con esta conducta incluso cuando no haya adultos cerca.

⁶⁴ LIONS QUEST program, Skills for Growing, 2015.

⁶⁵ LIONS QUEST programs, Skills for Action, 2015



Actividades propuestas

▪ **Autorretrato** Los alumnos comparten sus emociones y sentimientos con respecto a la vida y las rutinas diarias, desarrollando así un sentido de identidad, a la vez que examinan los comportamientos, la raza, la diversidad y los objetivos personales.

- A modo de diario semanal, cada alumno puede escribir un poema o compartir algo por lo que se sienta feliz o infeliz. Se trata del diario del alumno, es decir, el docente solo lo leerá si el alumno lo permite.
- Se alienta a cada alumno a hablar sobre los rasgos positivos de su compañero. El énfasis debe ponerse en el comportamiento, en lugar de en algo que no se pueda cambiar o controlar como, por ejemplo, la apariencia.
- Crear un ambiente donde los alumnos tengan voz, donde se sientan libres de expresar sus emociones y pensamientos.



▪ **Narración.** Una oportunidad para que el docente cuente historias a un grupo con el objetivo de gestionar/debatir sobre comportamientos adecuados/emociones e invitar a los alumnos a compartir/contar historias por parejas o en pequeños grupos, de forma que se desarrollen nuevas habilidades.

- El docente promueve tareas que fomentan el desarrollo de la comunicación no verbal usando la cara, el cuerpo y la gestualidad del alumno para expresar emociones e ilustrar comportamientos.
- El docente permite a los alumnos crear su propia versión de la historia (adaptación e improvisación).
- El docente lleva a cabo actividades para fomentar la cooperación entre alumnos y desarrollar la capacidad de escucha.



▪ **Notas adhesivas.** Esta actividad puede llevarse a cabo cuando el docente se da cuenta de que los alumnos contribuyen al bienestar de la clase o la comunidad.

- Observe la conducta del alumnado y anote los comportamientos adecuados.
- Escriba en una nota adhesiva los comportamientos que han sido correctos y el porqué.
- Coloque un panel con los nombres y fotografías de todos los niños en el aula.
- Asigne las notas adhesivas obtenidas a los alumnos.
- Los alumnos pueden intercambiar *feedback* constructivo.
- Anime a los alumnos a usar notas adhesivas para registrar el *feedback* obtenido.

Normas de clase comunes. Normalmente, los centros educativos tienen varios tipos de normas de comportamiento:

- Normas escolares comunes que definen el comportamiento esperado en todos los espacios del centro (aula, recreos, patio, autobús escolar, etc.);
- Normas de seguridad en materia de protección y salud (en las aulas de informática o al utilizar aparatos electrónicos y otros dispositivos);
- Normas establecidas por el docente (que ayudan a completar con éxito tareas y acuerdos).

A fin de mantener un entorno de aprendizaje centrado en las relaciones, se recomienda que los docentes debatan con los alumnos las expectativas conductuales en el aula, como las normas para hablar, moverse, expresar emociones, ayudar a los demás, etc.

Consejos para crear normas de clase comunes:

- Todos los alumnos de la clase y su docente participan en el establecimiento de las normas.
- El número de normas/acuerdos no debe ser demasiado elevado, de forma que sean fáciles de recordar (si existen problemas conductuales en la clase, la lista de normas debe ser lo más corta posible). Las expectativas conductuales deben estar bien definidas y ser reconocibles. Por ejemplo, «si alguien habla, el resto escucha» o «hay que llegar a tiempo».
- Todas las normas/expectativas deben expresarse a través de descripciones positivas del comportamiento, sin instrucciones de lo que está prohibido.
- Las expectativas conductuales deben estar claramente redactadas y colocadas en un lugar visible en la pared.
- Se puede usar una serie de métodos para ayudar a los alumnos a recordar estas expectativas conductuales. Por ejemplo, dibujar las normas, reescribirlas, decorar el póster, crear una canción o un poema, etc.
- Debata regularmente con la clase cómo cumplir con las normas/acuerdos, celebre el éxito y, ocasionalmente, ajuste las normas para que sigan siendo relevantes y establezca nuevas expectativas.
- Las normas se aplican por igual a los alumnos y al docente, ya que todos, incluido el docente, están de acuerdo con ellas. Por ejemplo, si le pedimos a los alumnos que no usen el teléfono en clase, esta norma también es aplicable al docente.

La señal de SILENCIO. Se recomienda a los alumnos y al docente que acuerden utilizar la señal de SILENCIO cuando se trabaja en grupo o se cambia de una actividad a otra. Al usar esta señal, el docente puede ahorrar tiempo de clase y evitar problemas de disciplina innecesarios. La señal de SILENCIO ayudará a los alumnos a desarrollar autocontrol, ya que cuando el docente muestra la señal (por ejemplo, levanta la mano), los alumnos también deben indicar SILENCIO, según lo acordado.

Humor. El humor es una condición indispensable para una buena clase. Aporta una sensación de ligereza, reduce el estrés y mejora las relaciones interpersonales. Desafortunadamente, existe el riesgo de que el humor pueda perturbar el transcurso de la clase; si el humor va dirigido a un alumno en concreto, puede ser una forma de acoso y, por ende, destructivo para las relaciones interpersonales. El humor y la risa nunca perjudicarán las relaciones si van dirigidas a uno mismo. El humor también ha de ser relevante para el tema o la situación de la clase.

Formación versátil / Enseñanza y aprendizaje múltiple. Cada uno tiene su propia forma de memorizar. A algunos alumnos les resulta más fácil leer, mientras que a otros les resulta más fácil dibujar o escuchar. Es probable que los alumnos recuerden mejor el tema de la clase si el docente aplica una serie de métodos de enseñanza, permitiéndoles leer, escribir, hablar y escuchar, comunicarse entre ellos y, a ser posible, moverse, cantar o dibujar. De esta forma, se debe proporcionar a los alumnos oportunidades para estudiar de la manera que les resulte más efectiva.

4.4 Métodos de enseñanza para reforzar el ASE



Cada minuto cuenta durante una clase. Los métodos de enseñanza seleccionados adecuadamente pueden alentar a los alumnos a permanecer activos durante la clase, asumir la responsabilidad de su aprendizaje y ser participantes activos en el proceso de aprendizaje. Algunos métodos pueden ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos del tema, así como habilidades sociales y emocionales.

Los métodos de enseñanza que se incluyen en la siguiente MATRIZ ayudan a potenciar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y contribuyen a la creación de un entorno de aprendizaje seguro. La seguridad es un requisito esencial para que los alumnos sean participantes activos y aprovechen al máximo su tiempo de aprendizaje.

La matriz refleja la conexión entre los métodos de enseñanza, las estrategias de evaluación formativa y los estándares ASE en relación con el nivel 4 (edad comprendida entre los 9 y 10 años) y 8 (entre 13 y 14 años).

Estándar ASE Estrategia de evaluación formativa	Objetivo 1 Desarrollar habilidades de autoconocimiento y autocontrol para lograr éxito en la escuela y en la vida.	Objetivo 2 Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.	Objetivo 3 Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario.
1. Aclarar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito	Establecer objetivos de aprendizaje Pensar-unirse-compartir Trabajo en grupo Demostrar/simular Aprender jugando Organizadores gráficos	Establecer objetivos de aprendizaje Pensar-unirse-compartir Trabajo en grupo Aprender jugando	Establecer objetivos de aprendizaje Pensar-unirse-compartir Trabajo en grupo Demostrar/simular Aprender jugando
2. Obtener pruebas del aprendizaje del alumno	Pensar-unirse-compartir Tiempo de espera Trabajo en grupo Conversación responsable Aprender jugando Actividades kinestésicas Reflexión Organizadores gráficos	Pensar-unirse-compartir Tiempo de espera Trabajo en grupo Conversación responsable Aprender jugando Actividades kinestésicas Reflexión	Pensar-unirse-compartir Tiempo de espera Trabajo en grupo Conversación responsable Aprender jugando Actividades kinestésicas Reflexión
3. Proporcionar <i>feedback</i> para avanzar en el aprendizaje	Conversación responsable <i>Feedback</i>	Conversación responsable <i>Feedback</i>	Conversación responsable <i>Feedback</i>
4. Activar a los alumnos como recursos educativos para el otro	Pensar-unirse-compartir Tiempo de espera Trabajo en grupo Conversación responsable Aprender jugando Actividades kinestésicas	Pensar-unirse-compartir Tiempo de espera Trabajo en grupo Conversación responsable Aprender jugando Actividades kinestésicas	Pensar-unirse-compartir Tiempo de espera Trabajo en grupo Conversación responsable Aprender jugando Actividades kinestésicas

Tabla 7. MATRIZ: estándares ASE y estrategias de evaluación formativa

Cada método de enseñanza puede ser adoptado por todos los docentes en todas las clases. No obstante, para implementar de forma efectiva los métodos indicados anteriormente, es fundamental que se utilicen en el momento de la clase pertinente. Según el modelo de aprendizaje universal, todo aprendizaje humano está formado por cuatro fases. Este modelo también es conocido como «La Rueda del Aprendizaje»:

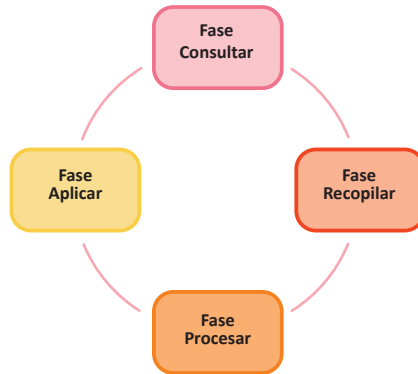


Figura 7. La rueda del aprendizaje.

La siguiente tabla proporciona una breve descripción de las fases de la clase en lo que respecta a sus propósitos, funciones, beneficios para los alumnos, roles de los docentes y métodos de enseñanza.

Fase	Consultar	Recopilar	Procesar	Aplicar
Propósito	Se suscita el interés.	Primer contacto con los nuevos conocimientos y habilidades.	Integración de los nuevos conocimientos y habilidades.	Aplicación de los conocimientos y habilidades en situaciones de la vida real.
Función	Se formulan preguntas cuya respuesta se dará durante la unidad/clase. Se descubren los conocimientos previos.	Se presenta la información. Se recopilan datos y conceptos. Se observan y describen los materiales.	Se analiza, compara, jerarquiza y categoriza la información recopilada.	La nueva información adquirida se utiliza para crear un producto o se aplica a algo concreto de la vida del alumno.
Beneficio(s) para el alumno	El docente consulta qué quieren obtener los alumnos de la clase. Se ratifican los conocimientos del alumno.	Los alumnos recopilan información a través de diversos medios que utilizan las múltiples inteligencias únicas de cada alumno.	Se organizan, clasifican y categorizan nuevos datos y conceptos.	Se exploran formas de aplicar los datos y conceptos a la vida real del alumno.
Rol del docente	Evalúa los conocimientos de los alumnos. Evalúa el contenido y las habilidades que necesitan adquirir los alumnos.	Los alumnos recopilan información a través de diversos medios que utilizan las múltiples inteligencias únicas de cada alumno.	Se establecen conexiones con experiencias y materiales previos.	Permite a los alumnos expresar sus conocimientos de varias formas. Promueve aplicaciones más allá del área de contenido del tema.

Tabla 8. Resumen de las fases del aprendizaje⁶⁶

La preparación de un docente para impartir la clase y la planificación de la misma son esenciales para el adecuado aprendizaje del alumnado. Cuando prepara una clase, el docente debe:

- Considerar formas de explicar a los alumnos lo que van a aprender y por qué necesitan aprenderlo.
- Seleccionar el método de exposición que proporcionará una explicación detallada del tema y de lo que se necesita aprender.
- Decidir cómo alentar a los alumnos a repetir lo que están aprendiendo y participar en la exposición.
- Seleccionar los métodos de enseñanza adecuados que se usarán en clase.
- Planificar encargos para los alumnos.
- Planificar el proceso de supervisión.
- Elaborar un *feedback* que ayude a los alumnos a progresar.

4.5 Métodos de enseñanza didácticos

El principal objetivo de utilizar métodos de enseñanza didácticos es fomentar un entorno de aprendizaje centrado en las relaciones que promueva el ASE de los alumnos a través de la práctica y les ayude a implicarse en el proceso de aprendizaje⁶⁸.

En el siguiente apartado se describen 11 métodos de enseñanza específicos. Cada descripción incluye información sobre:

- la fase de la clase en la que se debe emplear el método;
- la descripción general del método;
- instrucciones detalladas para la aplicación del método;
- ejemplos de actividades que pueden utilizarse en el aula;
- la relación entre el método y los estándares ASE;
- la relación entre el método y la estrategia pertinente de la Evaluación Formativa;

Los métodos son una forma de enseñanza didáctica. La enseñanza didáctica es un tipo de enseñanza/aprendizaje que implica un proceso paso a paso de enseñanza/aprendizaje que permite a los alumnos practicar, simular y demostrar sus habilidades, ideas y conocimientos y les permite observar y evaluar su propio aprendizaje.



1. Establecer objetivos de aprendizaje
2. Pensar-unirse-compartir/escribir-unirse-compartir
3. Tiempo de espera
4. Trabajo en grupo
5. Conversación responsable
6. Simular / Demostrar
7. Aprender jugando
8. Actividades kinestésicas
9. Reflexión
10. Organizadores gráficos y otros organizadores visuales
11. *Feedback*

⁶⁷ Charlton, 2005

⁶⁸ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015

4.5.1 Establecer objetivos de aprendizaje

Fase de la clase:
fase de consulta



Descripción

El establecimiento de objetivos es la base del aprendizaje dirigido y personalizado. Permite a los estudiantes elegir qué quieren conseguir en la escuela y cómo desean aprender, lo cual les motiva y les hace partícipes.

Generalmente, las personas pierden interés en aquello que les resulta ambiguo, impreciso o incomprensible. Por ello, los objetivos de aprendizaje deben ser personalmente relevantes para el alumno, es decir, debe ser un objetivo personalizado. Además, es importante que los objetivos de aprendizaje se relacionen con el entorno de los alumnos y sus experiencias y se adapten a sus actividades cotidianas, pues esto les ayudará a entender mejor lo que están aprendiendo y a comprender el proceso de aprendizaje en sí mismo.

Cuando se establecen los objetivos de aprendizaje, es crucial que el propósito y la decisión de cómo alcanzarlo dependa del propio alumno, y no de los demás. El objetivo puede alcanzarse dividiéndolo en distintas fases y ofreciendo a los alumnos la oportunidad de elegir por dónde empezar y qué pasos seguir (ya que no todos los pasos serán necesarios para determinados alumnos, pues puede que ya hayan dado esos pasos, etc.). Este enfoque paso a paso permite al alumno tomar decisiones y sentirse motivado para participar de forma activa en el proceso de aprendizaje.

El docente puede ayudar a los alumnos a establecer sus objetivos utilizando el sistema S.M.A.R.T. (inteligente en inglés).

El sistema S.M.A.R.T. proporciona criterios para un establecimiento adecuado de los objetivos. Los objetivos S.M.A.R.T. son:

- **Specific (eSpecífico):** simple, apropiado, significativo.
- **Measurable (Medible):** valioso, motivador.
- **Achievable (Alcanzable):** acordado, asequible.
- **Relevant (Relevante):** razonable, realista, basado en recursos, basado en resultados.
- **Time bound (acotado en el Tiempo):** basado en el tiempo, limitado en el tiempo, limitado en el tiempo/coste, oportuno y afectado por el factor tiempo.



Instrucciones

- 1.** El docente presenta el tema de acuerdo con el plan de estudios. Se recomienda el uso de visualizaciones.
- 2.** El docente pide a los alumnos que piensen en un objetivo personal/común para esta clase (el docente puede sugerir que los alumnos hojeen el libro de texto, lean algunos recursos en Internet o hablen con un amigo).
- 3.** El docente modera la conversación sobre el establecimiento de objetivos personales/comunes.
- 4.** Tras la conversación con el docente, los alumnos formulan sus objetivos personales/comunes.
- 5.** Los alumnos anotan sus objetivos individuales, o el docente anota los objetivos comunes.
- 6.** El docente fija un tiempo concreto en el que los alumnos podrán conversar sobre su progreso en la consecución de los objetivos personales/comunes.

69 SMART Goals: How to Make Your Goals Achievable, n.d.



Ejemplos:

Saber, Querer saber, Aprendido

Saber, Querer saber, Aprendido es una estrategia didáctica que involucra a los alumnos en un tema nuevo, activa sus conocimientos previos sobre el tema y les permite determinar sus objetivos y monitorizar el progreso de aprendizaje.

Instrucciones:

1. El docente pregunta qué SABEN los alumnos acerca de un tema.
2. El docente utiliza la estrategia pensar-unirse-compartir (véanse las páginas 52-53).
3. El docente pide a los alumnos que piensen qué QUIEREN SABER acerca del tema.
4. El docente utiliza la estrategia pensar-unirse-compartir.
5. Tras completar un proceso de aprendizaje concreto (por ejemplo, tras una actividad específica, al final de una clase, tras finalizar un tema, etc.), el docente pregunta a los alumnos qué han APRENDIDO.
6. El docente utiliza una reflexión en tres niveles (pensar-unirse-compartir, escritura reflexiva, pirámide reflexiva) (véanse las páginas 52-53 y 69-71).



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9 – 10)

La habilidad de los alumnos para mencionar los pasos que se deben seguir para lograr el objetivo y monitorizar su progreso hacia el mismo mejorará. Los alumnos aprenderán a describir las habilidades e intereses que desean desarrollar y cómo los demás (compañeros, familiares, etc.) pueden ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos aprenderán a establecer un objetivo a corto plazo, crear un plan para conseguirlo y analizar por qué se logró o no dicho objetivo. Los alumnos evaluarán cómo sus cualidades personales influyen en sus propias elecciones y en los objetivos que persiguen. Además, analizarán cómo pueden recurrir al apoyo externo disponible en el centro educativo y en la comunidad para alcanzar sus objetivos.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 1: la actividad ayudará a examinar las expectativas y los criterios de éxito en relación con los docentes y los alumnos.

N.º 5: el método requiere que cada alumno evalúe individualmente sus conocimientos previos y expectativas de aprendizaje.

4.5.2 Pensar-unirse-compartir

Fase de la clase:
todas las fases



Descripción

El método pensar-unirse-compartir permite a los alumnos pensar individualmente, les ayuda a compartir sus ideas con un compañero y, a continuación, con el resto de la clase. Mejora la participación, desarrolla las habilidades comunicativas e involucra a los alumnos en la mejora de la comprensión del tema. Estimula el pensamiento y enriquece el aprendizaje permitiendo a los alumnos compartir ideas por parejas y comentarlas en clase.

Este método ayuda al docente a crear las condiciones para favorecer una participación segura. Para lograr un efecto óptimo, debe usarse junto con el método Tiempo de espera (véanse las páginas 54-55).



Instrucciones

1. El docente determina una tarea específica o una pregunta.
2. PENSAR: el docente comienza formulando una pregunta concreta sobre un tema. Los alumnos «piensan» (7-10 segundos) sobre lo que saben o han aprendido acerca del tema previamente.
3. UNIRSE: El docente forma parejas o pequeños grupos entre los alumnos, de manera que estos compartan sus ideas con un compañero o con el grupo formado.
4. COMPARTIR: El docente amplía la actividad anterior; de compartir ideas por parejas o pequeños grupos, se pasa a compartirlas con toda la clase.
5. El docente supervisa el proceso y responde cuando proceda.



Ejemplos:

- La parte de PENSAR puede llevarse a cabo pidiendo a los alumnos que piensen acerca de sus conocimientos o que escriban al respecto o incluso que dibujen imágenes relacionadas.
- La parte de UNIRSE puede realizarse pidiendo a los alumnos que compartan sus ideas sobre el tema o busquen similitudes y diferencias entre sus puntos de vista.
- La parte de COMPARTIR puede llevarse a cabo pidiendo a los alumnos que compartan su exposición con el resto de la clase o en grupos más pequeños.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9 – 10)

Los alumnos aprenderán a escuchar eficazmente a los demás y su capacidad para identificar señales verbales, físicas y situaciones que indiquen cómo se siente el resto mejorará. Asimismo, desarrollarán su capacidad para reconocer que los demás pueden experimentar situaciones de manera diferente a como ellos las vivirían y aprenderán a resolver conflictos de forma más efectiva. Los alumnos mejorarán sus habilidades para trabajar en grupos.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos demostrarán su capacidad de cooperación y trabajo en equipo y se promoverá la eficacia del grupo. Mejorarán su capacidad de predecir los sentimientos y puntos de vista de los demás en diversas situaciones y comprenderán mejor cómo sus propios comportamientos pueden afectar a los demás. Asimismo, mejorarán su capacidad para analizar distintas formas de establecer relaciones positivas.



Relación con la evaluación formativa:

Este método puede utilizarse tanto para evaluar a los demás como para autoevaluarse. Además, también puede relacionarse con la evaluación formativa de la Conversación responsable (véase la página 59-60)

N.º 1: si se emplea para aclarar o ajustar los objetivos de aprendizaje, las expectativas y los criterios de los planes de estudio.

N.º 2: la actividad pensar-unirse-compartir ayuda a los docentes a obtener de forma instantánea una idea del aprendizaje de los alumnos sobre el tema en cuestión y observar sus habilidades socioemocionales al trabajar juntos.

N.º 4: los alumnos se ayudan entre sí a comprender el tema aclarando los conceptos juntos. Además, al trabajar juntos, desarrollan sus habilidades relacionales.

4.5.3 Tiempo de espera

Fase de la clase:
todas las fases



Descripción

Tiempo de espera hace referencia a la técnica de enseñanza que emplea el docente cuando deliberadamente realiza una pausa en un momento estratégico durante la formulación de preguntas. No obstante, el tiempo de espera no es sinónimo de perder el tiempo. Ofrece a los alumnos una oportunidad muy necesaria para procesar la pregunta y formular su propia respuesta. Los docentes deben explicar el concepto antes de que comience la formulación de preguntas, de forma que los alumnos comprendan que no se pedirá a nadie que responda durante el tiempo de espera.

Este método se basa en el hecho de que el procesamiento de la información implica múltiples tareas cognitivas para las cuales se requiere tiempo. Los alumnos deben contar con periodos de tiempo ininterrumpidos para procesar la información, reflexionar sobre lo que se ha dicho, observado o hecho, y considerar cuáles serán sus respuestas personales.

Por lo tanto, se insta a los docentes a «esperar» en silencio durante 7-10 segundos tras formular una pregunta, ya que se considera que esto tiene una serie de resultados positivos, tales como:

- respuestas más largas y más correctas;
- menos respuestas «no sé»;
- más respuestas voluntarias y adecuadas por parte de un mayor número

- ro de alumnos;
- calificaciones más altas en las pruebas de rendimiento académico de los alumnos.



Instrucciones

1. El docente formula una pregunta.
2. El docente realiza una pausa deliberada de 7-10 segundos (mientras la cual los alumnos piensan de forma productiva).
3. El docente recopila las respuestas.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9 – 10)

Los alumnos consolidarán su capacidad de respetar sus derechos y los de los demás alumnos. Practicarán cómo gestionar situaciones de presión y mejorarán sus comportamientos cooperativos en el grupo.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos evaluarán cómo la honestidad y el respeto le permiten a uno tener en cuenta las necesidades de otros alumnos en el proceso de la toma de decisiones. Asimismo, aprenderán a demostrar aptitudes de cooperación y trabajo en equipo para favorecer la eficacia del grupo.

4.5.4 Trabajo en grupo



Descripción

Un grupo se puede definir como dos o más personas que están conectadas por y mediante relaciones sociales. El trabajo en grupo es un método que ayuda a enseñar a los alumnos a trabajar en colaboración, una habilidad fundamental para la vida. Cuanto más diverso es el grupo, más aprenderán los alumnos. Al trabajar en grupo, los alumnos aprenden a negociar y a desarrollar la capacidad de liderazgo, aprenden más sobre sí mismos y a contribuir al resultado del trabajo colaborativo.

Trabajar en grupo no solo es una herramienta excelente para adquirir conocimientos, sino también para diagnosticar relaciones. Si existe una resistencia de los alumnos a trabajar en grupos, puede ser por falta de experiencia en ello o porque las relaciones con los compañeros del grupo son deficientes. Si las relaciones entre los alumnos son buenas y el docente regularmente les pide que trabajen en grupo, se convierte en una forma de aprender fácil y eficaz. Hay varios puntos a considerar antes de organizar el trabajo en grupos:

Antes de asignar cualquier trabajo a un grupo, el docente debe comunicar a los alumnos el objetivo del mismo y proporcionar instrucciones paso a paso. Si los alumnos tienen que aplicar los conocimientos teóricos de la clase durante una tarea grupal, el docente tendrá que ofrecer un ejemplo de cómo aplicar correctamente dichos conocimientos (simular/demostrar, véanse las páginas 61-62) y asegurarse de que se ha entendido la tarea correctamente antes de permitir a los alumnos trabajar de forma independiente.

Procedimiento

El trabajo en grupo a corto plazo se realiza durante la clase y puede estar relacionado con cualquier parte de la misma. Normalmente, la tarea es corta y no requiere otros compromisos.

El trabajo en grupo a largo plazo empieza durante la clase y continúa después de la misma. Cuando se planifica un trabajo en grupo a largo plazo, es importante indicar a los alumnos las fases que lo componen:

1) Reunión. El docente divide a los alumnos en grupos, o son ellos mismos los que se dividen en grupos. Se identifica el objetivo del trabajo en grupo, se asignan las tareas, se debate el método de informe del trabajo en grupo, se proporciona el sistema de evaluación y se determinan los tiempos y plazos. 2) Acuerdos. Los alumnos se reúnen en su grupo de trabajo, asumen distintas funciones, debaten los plazos y las responsabilidades. 3) Gestión del conflicto. Los alumnos acuerdan las normas del trabajo en grupo y debaten sobre lo que ocurre si alguien no cumple con sus obligaciones. 4) Actividades. Los alumnos trabajan en la tarea en grupo y cumplen con sus obligaciones. 5) Entrega y evaluación. Mientras se preparan para presentar los resultados de su trabajo, los alumnos ensayan y comprueban su trabajo. A continuación, presentan los resultados de su trabajo a la clase, reciben la evaluación del docente y celebran sus logros.

Estos pasos se comentan con los alumnos antes de asignarles trabajo en grupo a realizar después de las clases. Se pueden requerir varios días, una semana o un mes para completar un trabajo en grupo a largo plazo. Además, este puede implementarse usando modelos de planes curriculares, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio. Estos modelos de planes curriculares permiten a los alumnos que trabajan en grupos adquirir conocimientos y habilidades al aplicar el material que se enseña en clase a situaciones y problemas del mundo real. Para obtener más información sobre los modelos de planes curriculares, véase el Anexo C1.

Tamaño del grupo

Al organizar trabajos en grupo, se debe prestar especial atención al tamaño del grupo, el cual varía dependiendo de la naturaleza del encargo.

El grupo más efectivo es una pareja, ya que es más fácil para el docente observar a los alumnos cuando trabajan por parejas y asegurarse de que todos los alumnos participan. Trabajando por parejas, los alumnos aprenden a colaborar y a tomar decisiones personales y conjuntas. Asimismo, aprenden a hablar entre ellos, a escucharse unos a otros, formular preguntas y responder de una manera apropiada.

Diferentes actividades pueden requerir diferentes tamaños de grupo, y para mantener a los alumnos involucrados, se recomienda formar grupos de 3-5 alumnos, a menos que las instrucciones de un método de enseñanza concreto requieran otra cosa (por ejemplo, los ROMPECABEZAS- véase la página 57).

71 Los términos «multidisciplinario» y «transdisciplinario» se usan como sinónimos para describir el objetivo de traspasar los límites entre diferentes disciplinas, de forma que un mismo tema se estudie desde el punto de vista de más de una disciplina (Oficina Internacional de Educación).

Roles de grupo

Si la tarea implica el aprendizaje multidisciplinario, se recomienda que, además de asignarle un encargo al grupo, el docente distribuya los roles a los alumnos. Los roles de grupo tradicionales son: el líder, el registrador, el colector, el reportero y el cronometrador. Para los proyectos a largo plazo, se recomienda añadir un rol más- el cronista.

Si se asignan los roles de manera acertada y se supervisan las relaciones entre los alumnos y la participación, el docente puede asignar roles o dejar que sean ellos quienes los elijan aleatoriamente, pero es importante que todos los alumnos de la clase prueben todos los roles. De esta forma, se les da a los alumnos la oportunidad de asumir la responsabilidad de gestionar el trabajo del grupo, presentar el trabajo, registrar las ideas de los miembros de los grupos, etc.

Individual accountability

Cada miembro del grupo debe ser individualmente responsable del mismo. Al organizar el trabajo en grupo, el docente debe asegurarse de que el rendimiento de cada persona es visible y cuantificable para los demás miembros del grupo.



Instrucciones

1. El docente divide a la clase en grupos de 3-5 alumnos.
2. El docente formula una pregunta y asigna una tarea a los grupos (si el docente formula una pregunta, se debe respetar el tiempo de espera (véase las páginas 54-55); si el docente asigna una tarea más elaborada, los alumnos deben elegir sus roles de grupo principales y las tareas adecuadas para cada miembro del grupo).
3. El docente establece un tiempo determinado para completar la tarea o responder la pregunta.
4. Cada grupo presenta su respuesta o presenta su tarea completada (informes orales o escritos- los informes escritos pueden colocarse en la pared, de forma que los alumnos pueden circular informalmente por el aula y leer las respuestas de los demás).



Ejemplos:

Trabajo por parejas

El objetivo de este método es darles a todos la oportunidad de permanecer activos.

1. El docente divide a la clase por parejas o cada alumno se pone con su compañero/a.
- 2.1. El docente formula una pregunta o asigna una tarea. (El docente puede emplear el método pensar-unirse-compartir; véanse las páginas 52-53).
3. El docente recopila las respuestas.

Rompecabezas

El rompecabezas es un tipo de actividad en la que el aprendizaje ocurre mediante la enseñanza. Este método se puede utilizar cuando se tienen que analizar muchos materiales en poco tiempo. El rompecabezas puede resultar especialmente efectivo cuando se usa en la fase de recopilación de la clase.

1. El docente divide a la clase en grupos. El número de alumnos en un grupo debe corresponderse con el número de tareas o pasajes de lectura únicos. Este tipo de grupo se denomina grupo «base».
2. El docente asigna a cada miembro del grupo una tarea o un texto de lectura único, como trabajo en clase o como trabajo fuera de clase.
3. El docente establece el plazo de tiempo.
4. Cada alumno trabaja de forma individual.
5. El docente pide a los alumnos que formen grupos «expertos». Un grupo «experto» está formado por alumnos de diferentes grupos «base» que trabajaron en la misma tarea o leyeron el mismo texto. El docente asigna una tarea para los grupos «expertos».
6. Los grupos expertos debaten y señalan los datos más importantes que obtuvieron trabajando en las tareas o leyendo los pasajes y/o preparan una breve presentación/visualización.
7. El docente pide a los alumnos que vuelvan a sus grupos «base».
8. El docente explica que cada alumno tendrá un tiempo determinado para hablar y presentar su trabajo en el grupo «experto» a su grupo «base». El periodo de tiempo establecido puede ser de 2-5 minutos por persona.
9. El docente controla el tiempo.
10. El docente guía la reflexión.

Por turnos

1. El docente decide la tarea para los alumnos.
2. El docente divide a los alumnos en grupos en función del número de fases de la tarea. El número de alumnos de cada grupo debe ser igual al número de fases de la tarea.
3. El docente pide a cada miembro del grupo que complete una fase de la tarea.
4. El docente les pide a los alumnos que relacionen las partes completadas de la tarea con una.

Nota: cada alumno debe tener la oportunidad de practicar cada una de las fases.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos aprenderán que determinadas señales físicas y verbales indican cómo se pueden sentir los demás. Los alumnos observan las diferencias entre grupos y aprenden a aceptarlas. Asimismo, aprenderán a mostrar un comportamiento socialmente aceptable y a analizar y comprender cómo trabajar eficazmente en grupo.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos aprenderán a anticipar e identificar los sentimientos y opiniones de otros miembros del grupo y a observar cómo el comportamiento de otras personas afecta al resto. Además, entenderán y aceptarán diferentes grupos.

Los alumnos aprenderán a establecer deliberadamente relaciones positivas con los demás. Asimismo, demostrarán una cooperación consciente para garantizar la efectividad del grupo y la consecución de los objetivos.

effectiveness and goal achievement.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 1: al trabajar en grupos, colaborar y escucharse los unos a los otros, los alumnos pueden comprender mejor las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito.

N.º 2: al permitir que los alumnos trabajen en grupos, el docente les ofrece múltiples oportunidades para demostrar que han entendido el tema en cuestión.

N.º 4: los alumnos se ayudan mutuamente para comprender mejor el tema. Además, al trabajar juntos, desarrollan sus habilidades relacionales.

4.5.5 Conversación responsable

Fase de la clase: fase de consulta fase de recopilación



Descripción

La conversación responsable es aquella en la que los alumnos comentan, responden y amplían lo que los demás han dicho ofreciendo sus observaciones, ideas, opiniones o más información. La conversación responsable anima a los alumnos a elaborar argumentos basados en la evidencia. Los alumnos aprenden a formar sus propios argumentos y a respetar las opiniones de sus compañeros.

Durante la conversación responsable, el docente acepta al menos tres respuestas para cada pregunta, e incluso más cuando es posible. De esta forma, se pone de manifiesto que el docente no está buscando una respuesta concreta y se fomenta la diversidad de opinión entre los alumnos. Es importante que el docente dé tiempo a los alumnos para pensar (tiempo de espera,

véanse las páginas 54-55) y espere sus respuestas antes de comentarlas. Tras recibir tres respuestas, el docente puede animar a los alumnos a pensar más profundamente formulando preguntas como: «¿qué piensas acerca de... (se debe nombrar un tema específico)»? , «¿por qué piensas eso?» etc., en lugar de una pregunta de una sola palabra («¿por qué?»).



Instrucciones

1. El docente comienza un debate en clase relacionado con el tema de la lección.
2. El docente explica que, en un debate sobre el aprendizaje, cada contribuyente es responsable, es decir, se espera que proporcione razones y pruebas de su opinión.
3. El docente formula una pregunta abierta y guía a los alumnos en una conversación responsable.
4. El docente le pide a un voluntario que responda a la pregunta.
5. El docente les pide a dos/tres alumnos que añadan información a lo que ha dicho el primero.
6. El docente guía la reflexión.



Ejemplos de preguntas y estructura oracional de la conversación responsable:

¿Puedes decirme más sobre _____?

¿Me puedes dar otros ejemplos para poder entenderlo?

Esto me recuerda a _____ porque _____

Considero que es cierto porque _____

¿Por qué piensas/dices eso?

¿No podría ser también que _____?

¿Podrías darme un ejemplo del texto que muestre que _____?

¿En qué parte del texto aparece eso?

¿Puedes repetir, por favor?

Estoy de acuerdo con _____ porque _____

Me gustaría añadir que _____

No estoy de acuerdo con _____ porque _____

Respeto tu opinión, pero _____

He resuelto el problema _____

Esta prueba me demuestra _____

Otra estrategia que podemos usar para comprobar esto es _____

Tengo una pregunta sobre _____

Preveo/supongo que _____

La estrategia que utilicé fue _____.

He corroborado mi punto de vista _____.

Otro ejemplo de esto es _____.

Puedo demostrar/probar esto de otra forma _____.

Me gustaría añadir que _____

No estoy de acuerdo con _____ porque _____

Respeto tu opinión, pero _____

He resuelto el problema _____

Esta prueba me demuestra _____

Otra estrategia que podemos usar para comprobar esto es _____

Tengo una pregunta sobre _____

Preveo/supongo que _____

La estrategia que utilicé fue _____.

He corroborado mi punto de vista _____.

Otro ejemplo de esto es _____.

Puedo demostrar/probar esto de otra forma _____.

Y obtener diferentes puntos de vista, haciendo una serie de preguntas que estimulen formas alternativas de pensar sobre el tema: «¿Podemos pensar en una solución diferente?» o «¿Y qué comentarios harías sobre X?».

Es importante destacar las diferencias y ver cómo se relacionan las diferentes ideas.

Formatos:

Diálogo en el aula dirigido por el profesor, en el que se invita a los alumnos a participar. El profesor guía el contenido a tratar, sondeando las respuestas de los estudiantes, proporcionando comentarios o añadiendo la información necesaria, aclarando y fomentando la participación.

Pequeño grupo, diálogos dirigidos por los estudiantes, donde a los estudiantes en grupos (véase el trabajo en grupo, pág. 55) se les asigna un tema, los profesores se desplazan por los distintos grupos, supervisándoles y ayudándoles.

Diálogo en parejas, se trata un tema durante unos pocos minutos con la persona sentada a tu lado. El diálogo en parejas puede integrarse de forma satisfactoria en una clase de diálogo en el aula dirigido por el profesor para mejorar la participación del estudiante.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos serán capaces de identificar y comprender los argumentos, opiniones y emociones de los demás. Aprenderán a mostrar comportamientos socialmente aceptables en el grupo, cooperar con los miembros del grupo que sean diferentes y mostrar respeto hacia ellos.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos serán capaces de identificar las emociones y comportamientos de otros alumnos o docentes en distintas situaciones. Serán capaces de construir y mantener conscientemente relaciones positivas con los demás durante el debate y elegir estrategias que promuevan la cooperación y eviten los conflictos.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 2: la conversación responsable ofrece a los alumnos la oportunidad de demostrar su entendimiento del material didáctico y emplear varios procesos cognitivos (análisis, síntesis, atención, memoria) y habilidades socioeconómicas al abordar dicho material.

N.º 3: la conversación responsable está estrechamente ligada al *feedback*. Puede mejorar la calidad del *feedback*, y aumentar por ende la comprensión de los alumnos de la información proporcionada.

N.º 4: la conversación responsable motiva a los alumnos a aprender los unos de los otros al alentarlos a observar y escuchar las opiniones y respuestas de los demás. Los alumnos participan en debates y desarrollan sus propias respuestas y conocimientos relacionándose entre sí.

4.5.6 Simular / Demostrar

Fase de la clase:
fase de recopilación
fase de procesamiento



Descripción

Los docentes involucran a los alumnos en la imitación de comportamientos que promueven el aprendizaje. Cuando el docente simula/demuestra una nueva habilidad o actividad, los alumnos pueden percibir lo que piensa el docente mientras aprenden una nueva habilidad o desarrollan la comprensión de un nuevo concepto.

La observación de las simulaciones/demostraciones mejora la atención y concentración de los alumnos y aumenta la probabilidad de una memorización más fácil y una correcta reproducción (desempeño) de la tarea. Durante la simulación/demostración, los alumnos escuchan la explicación y observan la presentación sobre cómo realizar correctamente una acción, cómo aplicar una habilidad, una norma, una fórmula o realizar una tarea.

Una vez finalizada la observación, la misma tarea es llevada a cabo por los propios alumnos.

Los alumnos pueden aprender mucho observando no solo a su docente, sino también a sus compañeros, por lo que la simulación/demostración puede ser realizada por el docente o por el docente junto con los alumnos, o bien solo por estos últimos.

Si son los alumnos los que efectúan la simulación/demostración, el rol del docente es muy específico. Debe supervisar atentamente si los alumnos simulan/demuestran adecuadamente. En caso de error, el docente debe interrumpir el proceso para evitar que surjan experiencias negativas. En tal caso, cuando se detiene la actividad, el docente puede pedir a los alumnos que corrijan el error y, a continuación, proseguir con la actividad, o bien fomentar el debate con todos los alumnos de la clase, o continuar simulando/demostrando él mismo.

Cabe destacar que si el contenido de la clase requiere que se simule o se demuestre una conducta negativa, debe ser un adulto quien desempeñe el rol negativo.



Instrucciones

1. El docente describe claramente las características de un concepto o los pasos para desarrollar una habilidad, subrayando los elementos clave.
2. El docente descompone el concepto o habilidad en pequeños segmentos aprendibles.
3. El docente piensa en voz alta mientras simula, dando ejemplos de prácticas y hábitos humanos buenos y malos del día a día.
4. El docente motiva a los alumnos a aprender mostrando entusiasmo y manteniendo activa a la clase. El docente involucra a los alumnos formulándoles preguntas regularmente y verificando su comprensión, mostrando así un ejemplo de una persona motivada.
5. El docente pide a los alumnos que practiquen ellos mismos el desempeño de la habilidad.



Ejemplos:

La Pecera

Este método permite a los alumnos observar a su docente y/o compañeros mientras simulan una nueva habilidad y practicarla ellos mismos.

1. El docente solicita voluntarios para ayudar a simular una actividad o una habilidad.
2. El docente y los voluntarios se ponen en el centro del aula.
3. El docente le pide al resto de la clase que forme un círculo alrededor de ellos.
4. Al grupo situado en el centro se le denomina «pecera»; participan en una actividad o desempeñan una habilidad, simulando cómo se realiza/debería realizarse. El resto del grupo observa la demostración.
5. A continuación, todos los alumnos intentan involucrarse en el mismo tipo de actividad o desempeñar la misma habilidad.

Pensar en voz alta

Pensar en voz alta constituye una estrategia que enseña a los alumnos a monitorizar su propio pensamiento cuando leen un pasaje que les ha sido asignado.

1. El docente explica la estrategia.
2. El docente selecciona un fragmento de texto en el que los alumnos pueden encontrar dificultades, o un nuevo concepto.
3. El docente simula su pensamiento mientras lee el texto o explica el concepto.
4. El docente puede emplear una serie de preguntas que favorecen pensar en voz alta, como, por ejemplo: ¿qué sé sobre este tema?, ¿entiendo lo que acabo de leer/decir?, ¿cuáles son los puntos más importantes?, ¿qué he aprendido?
5. El docente debe brindar a los alumnos la oportunidad de probar esta técnica de forma individual, por parejas o en pequeños grupos.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos aprenderán a describir los pasos necesarios para desempeñar una tarea o conseguir objetivos. Aprenderán a explicar cómo la práctica mejora su rendimiento y habilidades. Asimismo, aprenderán a identificar cómo superar obstáculos y a evaluar cómo podrían haberse hecho las cosas de otra forma.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos mejorarán su habilidad para establecer objetivos a corto plazo, hacer planes y analizar su rendimiento. Aprenderán a gestionar eficazmente el tiempo y a mejorar sus habilidades organizativas. Comprenderán mejor cómo determinadas decisiones pueden afectar sus logros académicos.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 1: al simular un comportamiento concreto, los docentes pueden examinar los resultados de aprendizaje esperados y los criterios de éxito en la clase. Esto hace referencia tanto al contenido de la clase como al comportamiento que se espera de los alumnos.

N.º 5: la simulación alienta a los alumnos a evaluar sus propias conductas y a responsabilizarse personalmente de su desarrollo.

4.5.7 Aprender jugando

Fase de la clase:

Fase de consulta;

Fase de recopilación;

Fase de procesamiento;



Descripción

Los docentes pueden emplear o crear juegos para que los alumnos desarrollen sus habilidades ASE y mejoren su comprensión del contenido de un tema. Los juegos interactivos pueden unir a las personas, familiarizar a los miembros del grupo, suscitar el debate o cambiar el ritmo de una actividad. Aprender jugando es un método que puede incorporarse al aprendizaje diario; no obstante, resulta esencial tener en cuenta que el objetivo de las actividades lúdicas son los resultados del aprendizaje, y no solo la participación.

Hay varias cosas que deben contemplarse cuando se recurre a los juegos como forma de aprendizaje: nivel de riesgo, juegos con y sin contacto, recursos y espacios.

Nivel de riesgo

Al seleccionar los juegos, es importante tener en cuenta los niveles de riesgo.

Se recomienda empezar con los juegos de menor riesgo y ir aumentando gradualmente el nivel de riesgo. Cada alumno puede tener un nivel de riesgo distinto. Por ello, es responsabilidad del docente identificar qué alumnos se encuentran en cada nivel y ayudarles a ganar seguridad, de forma que participen en actividades de mayor riesgo. En la siguiente lista, se enumeran los niveles de riesgo:

Nivel 1. Pensar y trabajar individualmente.

Nivel 2. Escribir las ideas.

Nivel 3. Debatir un tema con una persona.

Nivel 4. Debatir el tema con un grupo pequeño.

Nivel 5. Decir/hacer algo delante de todo el grupo como integrante de un grupo más pequeño.

Nivel 6. Decir/hacer algo delante del grupo con un compañero.

Nivel 7. Decir/hacer algo delante del grupo de forma individual.⁷¹

Juegos con y sin contacto

Cuando se aprende jugando, es importante centrarse en cómo reaccionan los alumnos al contacto. Conceda algo de tiempo para que los alumnos se familiaricen entre sí mediante la realización de juegos que no implique contacto, de forma que, a medida que avanzan en los niveles de riesgo, se pueden ir introduciendo más juegos con un mínimo de contacto (por ejemplo, un apretón de manos).

Recursos

Antes de elegir un juego, se recomienda considerar qué tipo de recursos son necesarios. Los juegos pueden dividirse en las siguientes categorías:

- Juegos que no requieren recursos;
- Juegos que requieren recursos básicos, como lápices, sillas y papel;
- Juegos que requieren recursos especiales, como impresos, cuerdas, una preparación más larga, etc.

Espacio

Seleccionar un estimulante adecuado para un entorno concreto resulta esencial. El docente debe tener en cuenta el espacio necesario. ¿Los estudiantes pueden jugar in situ, sentados en sus pupitres o de pie en un aula normal con mesas y sillas alrededor? ¿O, en cambio, el estimulante requiere más espacio y, por tanto, es preciso apartar a un lado sillas y mesas? ¿O necesitamos un espacio más grande, como un salón? ¿O es más adecuado un espacio abierto para un juego concreto?



Instrucciones

1. El docente selecciona un juego que refleje el tema de la clase.
2. El docente considera el propósito del juego y decide si el juego se utilizará para la fase de consulta, para la fase de recopilación o para la fase de procesamiento.
3. Durante la clase, el docente explica a los alumnos las normas y el propósito del juego.
4. Con varios voluntarios, el docente muestra cómo se debe jugar al juego (para más información sobre simulación/demostración, véanse las páginas 61-62). Los alumnos participan en el juego. Durante la reflexión, el docente intenta establecer relaciones entre las experiencias de los alumnos y el tema de la lección. (¿Qué?, ¿y qué?, ¿ahora qué? Véanse las páginas 70-71).



Ejemplo

Juegos de roles

Un juego de roles es aquel en el que los participantes asumen las funciones de determinados personajes y crean historias de forma colaborativa. Los participantes determinan las acciones de sus personajes, las cuales resultan exitosas según un sistema formal de normas y directrices elaboradas por el docente. El juego de roles brinda a los estudiantes la oportunidad de participar en situaciones experimentales, aplicar sus conocimientos y mejorar su capacidad de retención.

Los juegos de roles deben:

1. Crear situaciones en las que los alumnos deben tomar una decisión, resolver un conflicto o escenificar el desenlace de una historia inacabada.
2. Promover la empatía de los alumnos y la comprensión de los demás para, por ejemplo, entender el punto de vista de otra persona, incluyendo lo que otras personas piensan y cómo se sienten.
3. Evaluar e informar de la actividad de los juegos de roles. Se trata de una oportunidad para que los participantes y observadores hablen sobre lo que ha ocurrido durante la actividad y por qué.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos desarrollarán y reforzarán su habilidad para identificar y describir (etiquetar) varios rasgos que caracterizan sus propias emociones y las de los demás. Tendrán la capacidad de trabajar en colaboración con distintos compañeros, identificando y reconociendo las diferencias y contribuciones de distintos grupos e individuos. Los alumnos mejorarán diversas estrategias de resolución de conflictos.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos aprenderán a predecir sus propias emociones y las de los demás en distintas situaciones y a analizar cómo las personas, con su comportamiento, ejercen una influencia sobre el resto. Serán capaces de construir relaciones positivas con los demás de forma consciente y deliberada demostrando cooperación. Los alumnos podrán evaluar las estrategias más efectivas para resolver problemas y utilizarlas de manera práctica para resistir la presión de los compañeros.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 1: aprender jugando ofrece a los alumnos una serie de oportunidades para demostrar su aprendizaje y comprensión del contenido del plan de estudios.

N.º 2: los alumnos que aprenden jugando desarrollan sus habilidades relacionales y sus competencias socioemocionales a través del trabajo conjunto. Los alumnos se animan y ayudan mutuamente a comprender mejor la tarea.

N.º 4: por lo general, los juegos de roles involucran a más de un alumno; a través del juego, pueden aprender los unos de los otros.

4.5.8 Actividades kinestésicas

Fase de la clase:
todas las fases



Descripción

Los alumnos aprenden de múltiples formas. Muchos niños pueden mejorar su aprendizaje incorporando el movimiento, es decir, a través de actividades kinestésicas. Requiere el uso de habilidades motrices grandes y pequeñas como parte del proceso de aprendizaje. Las actividades kinestésicas permiten a los alumnos aprender, retener y manipular información mientras se mueven, así como ubicar su aprendizaje en el contexto que entienden.

Los alumnos en cuyo aprendizaje se emplean actividades kinestésicas son capaces de retener más conceptos clave y establecer conexiones significativas con la materia en cuestión. Los alumnos a los que les resulta más fácil lograr resultados de aprendizaje al tocar, escribir, dibujar, experimentar, jugar o actuar, estarán más involucrados en el aprendizaje si las clases tienen lugar en espacios no convencionales. Dichas actividades ayudan a los alumnos a implicarse de forma más activa en el aprendizaje, les enseñan a lidiar con los problemas tomando medidas y mejoran la creatividad a través de la autoexpresión.

Las actividades kinestésicas también son muy importantes para los alumnos hiperactivos, a los que les resulta difícil mantenerse quietos durante toda la clase. Para dichos alumnos, el método de enseñanza tradicional, junto con una escucha y observación pasivas, resulta muy desmotivador y les desanima a participar activamente en la clase. Esto origina premisas para la aparición de brechas en el aprendizaje que acabarán convirtiéndose en la base de la falta de disposición para aprender y las malas relaciones entre los alumnos y el docente y entre los alumnos.



Instrucciones

1. El docente decide qué actividad kinestésica se adapta al tema y al objetivo de la clase.
2. En el momento apropiado de la clase, el docente explica y muestra la actividad.
3. Los alumnos llevan a cabo la actividad kinestésica de acuerdo con las instrucciones del docente.
4. El docente supervisa el trabajo de los alumnos.
5. Después de la actividad, el docente y los alumnos reflexionan sobre cómo fue la actividad.



Ejemplos:

Dentro y fuera del círculo

Dentro y fuera del círculo es una técnica que hace que los alumnos se levanten y se muevan. Constituye una manera de mover a los alumnos que normalmente no estarían dispuestos a interactuar.

1. Los alumnos leen una sección de un texto o el docente plantea una pregunta a la clase.
2. El docente divide a la clase en 2 grupos. La mitad de los alumnos forma un círculo con la espalda hacia el interior del círculo. Componen el círculo Interno y se les denominará Socio A.
3. La otra mitad de los alumnos se colocan fuera del círculo interno frente a un compañero de dicho círculo. Estos conforman el círculo Externo y se les denominará Socio B.
4. El Socio A hablará primero, resumiendo rápidamente lo que han leído. En esto se tarda aproximadamente un minuto. El Socio B habla durante el mismo periodo de tiempo, ampliando el resumen. Alternativamente, los alumnos A y B debaten juntos la pregunta formulada por el docente.
5. El docente se coloca en el centro del círculo, desde donde puede supervisar fácilmente las respuestas de los alumnos.
6. El docente pide a los alumnos que se muevan.
7. El docente pide a los alumnos que forman el Socio A que levanten la mano y den un paso a la derecha para encontrarse con un nuevo Socio B.
8. Los alumnos repiten el resumen, siendo el socio B quien habla primero.
9. En el tercer movimiento, los alumnos que forman el Socio B se mueven dos/tres personas hacia la derecha.
10. Una vez que la misma pregunta haya sido debatida tres veces, el docente continúa la actividad con una pregunta diferente.

Cuatro esquinas

1. El docente emite una declaración controvertida o formula una pregunta relacionada con el tema de estudio.
2. El docente establece cuatro opciones diferentes para expresar una opinión (por ejemplo, «totalmente de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo») en relación con la declaración o cuatro posibles respuestas a la pregunta.
3. El docente las coloca sobre papel milimetrado en cuatro zonas distintas del aula. Las opiniones/respuestas también se pueden mostrar en el encabezado en forma de tipo test, mientras que cada esquina del aula se designa como A, B, C o D.
4. El docente lee la declaración o la pregunta a la clase, sin darles las opciones.
5. El docente da tiempo a los alumnos para que piensen individualmente una respuesta a la declaración/pregunta. Los alumnos pueden anotar su respuesta y la razón de su elección.
6. El docente proporciona las opciones de respuesta.
7. El docente pide a los alumnos que elijan la opción más parecida a su respuesta original.
8. El docente pide a los alumnos que se reúnan en la esquina del aula que se corresponda con su elección.
9. En cada esquina, los alumnos forman grupos de dos o tres personas para debatir las razones para elegir una opción en particular. Se dan dos o tres minutos para este debate.
10. El docente pide a los alumnos que presenten un resumen grupal de sus opiniones, lo cual puede hacerse mediante una presentación oral o una declaración escrita.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos mejorarán su capacidad para explicar cómo la práctica mejora el desempeño de una habilidad. Además, comprenderán y analizarán mejor lo que resulta complicado de la escuela y aprenderán a describir cómo pueden mejorar su capacidad para realizar una habilidad valiosa.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos mejorarán su capacidad para evaluar cómo las características físicas han contribuido a sus decisiones. Asimismo, entenderán mejor cómo determinadas experiencias han contribuido al desarrollo de un interés o una habilidad. Además, aprenderán a reconocer emociones como indicadores de situaciones que requieren atención.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 2: este método permite a los alumnos demostrar su comprensión del tema y de los conceptos clave.

N.º 4: las actividades kinestésicas permiten a los alumnos interactuar y observarse entre sí, lo que brinda oportunidades para el aprendizaje cooperativo.

4.5.9 Reflexión

Fase de la clase:
Fase de recopilación
Fase de procesamiento
Fase de aplicación



Descripción

La reflexión puede ser la parte más importante de la clase. Cuanto más activamente use el docente diferentes formas de reflexión, más significado tendrán las clases.

Hay tres niveles de reflexión:

- La reflexión personal;
- La reflexión con un compañero o un grupo pequeño;
- La reflexión con todo el grupo.

El aprendizaje multidisciplinario⁷³ ayuda a los alumnos a elegir las formas más efectivas de aprender y reforzar sus conocimientos. La reflexión brinda a los alumnos la oportunidad de procesar y debatir lo que han aprendido. Por tanto, las principales preguntas para la reflexión (¿qué?, ¿y qué?, ¿qué es lo siguiente?) se pueden combinar de manera creativa con otras formas de reflexión.

Reflexionar acerca de una actividad de aprendizaje concreta ayuda a los alumnos a darle sentido a una información nueva que han recibido y, en consecuencia, a reforzar las conexiones entre los nuevos conocimientos/experiencias y los conocimientos/experiencias que ya poseían.

Instrucciones:

1. El docente formula una pregunta o una afirmación para reflexionar sobre el tema de la clase.
2. Durante el proceso de aprendizaje o antes de finalizar el tema, el docente les formula la pregunta o la afirmación a los alumnos.
3. Los alumnos participan en la reflexión respondiendo a la pregunta o comentando la afirmación. Se recomienda el uso del método pensar-unirse-compartir (véanse las páginas 52-53).

Ejemplos:

Escritura reflexiva

La escritura reflexiva es una forma de crear una respuesta personal a una nueva información, actividad o tarea. Es adecuada para la fase de procesamiento y para la fase de aplicación. La escritura reflexiva ayudará a los alumnos a reconocer y aclarar las conexiones importantes entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo. Además, puede ayudarles a convertirse en alumnos activos, conscientes y críticos y aporta un conocimiento valioso a cada experiencia.

1. Antes de que los alumnos se marchen de clase, el docente les pide que escriban rápidamente lo que han aprendido.
2. Semanalmente, los alumnos eligen una idea de esa semana y la publican en un espacio común. Se puede hacer colocando notas adhesivas en la pared o con alguna herramienta informática. A continuación, los alumnos deben elaborar un texto con algunas de las ideas de clase semanales.

73 Los términos «multidisciplinario» y «transdisciplinario» se usan como sinónimos para describir el objetivo de traspasar los límites entre diferentes disciplinas, de forma que un mismo tema se estudie desde el punto de vista de más de una disciplina (Oficina Internacional de Educación).

1. Se usarán citas célebres, teniendo en cuenta el contenido que se va a desarrollar, para iniciar la reflexión. Normalmente, son citas cortas e inspiradoras.

¿Qué?, ¿y qué?, ¿ahora qué?

Cada clase puede terminar con las preguntas ¿qué?, ¿y qué?, ¿ahora qué? La reflexión es una parte esencial de la estructura de la clase y estas tres preguntas incitan a los alumnos a reflexionar, debatir y personalizar el proceso de aprendizaje.

Instrucciones

1. Al final de la clase, el docente formula tres preguntas:
Preguntas «¿qué?»: ¿qué he hecho en esta clase?
Preguntas «¿y qué?»: ¿qué he aprendido?, ¿cómo me siento?, ¿qué estoy pensando?
Preguntas «¿y ahora qué?»: ¿dónde y cómo aplicaré esta nueva habilidad o conocimiento a otras situaciones y entornos?
2. Cuando se responda a cada pregunta, se recomienda utilizar el método pensar-unirse-compartir (véanse las páginas 52-53) u otras estrategias para recopilar de manera efectiva las respuestas.

Escritura de un diario común

Un diario común es aquel que se coloca en un lugar accesible para que todos los alumnos puedan escribir en él. Los alumnos pueden leer las respuestas de sus compañeros y responderse los unos a los otros.

Pirámide de reflexión

El objetivo de este método es fomentar la autoevaluación del alumno y el establecimiento de metas para el futuro. El análisis de diferentes pirámides de reflexión permitirá a los alumnos supervisar su proceso de aprendizaje. Esta estrategia se puede utilizar de forma paralela a las preguntas ¿qué?, ¿y qué?, ¿y ahora qué?

1. Los alumnos dibujan un triángulo y lo dividen en tres secciones horizontales.
2. En la sección de abajo, los alumnos anotan tres cosas que hayan aprendido ese día.
3. En la sección del medio, los alumnos anotan dos preguntas que aún se planteen y de las cuales querrían obtener la respuesta.
4. En la sección de arriba, los alumnos describen una cosa que ya sabían antes de la clase.

Tuitéalo

El juego «tuitéalo» permite al docente evaluar los conocimientos de los alumnos o mejorar su comprensión del contenido de la materia haciendo que los alumnos redacten un tuit de solo 280 caracteres para transmitir su mensaje.

1. Si es necesario, introduzca el concepto de Twitter como una herramienta de red social.
2. Presente el elemento de aprendizaje o el tema en el que quiera que se centren sus alumnos.
3. Pida a cada alumno que redacte su tuit.
4. Pida voluntarios para que compartan sus tuits con todo el grupo.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos podrán describir las acciones y los procesos realizados para conseguir el objetivo. Podrán identificar y describir cómo pueden utilizar sus aptitudes personales y el apoyo de los demás (compañeros y docentes) para conseguir sus objetivos. Los alumnos podrán ver la relación entre las actividades que han llevado a cabo y las emociones resultantes.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos podrán establecer independientemente un objetivo a corto plazo, identificar los pasos para conseguirlo y analizar las causas del éxito o fracaso. Evaluarán cómo sus aptitudes personales, el apoyo de la gente que les rodea, la capacidad para gestionar el estrés y la automotivación para trabajar influyen en el rendimiento personal y los logros.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 2: la reflexión personal escrita sobre el aprendizaje (si se comparten con el docente) sirve para demostrar el aprendizaje del alumno.

N.º 5: con las reflexiones personales, los alumnos aprenden a observar y evaluar sus propios progresos y a identificar cuáles son los pasos necesarios para seguir aprendiendo.

4.5.10 Organizadores gráficos y otros organizadores visuales

Fase de la clase:
todas las fases



Descripción

Un organizador gráfico es una representación gráfica y visual que plasma la relación entre hechos, términos y/o ideas de una tarea de aprendizaje. Los organizadores gráficos pueden usarse para ayudar a los alumnos a sintetizar información, establecer relaciones, identificar asociaciones, realizar conexiones, organizar datos, analizar y generar ideas y organizar reflexiones. Los organizadores visuales pueden incitar a los alumnos a escribir tareas, proyectos, debates y muchas otras actividades.

Los organizadores gráficos también se conocen como mapas de conocimiento, mapas conceptuales, mapas de historia u organizadores cognitivos, y pueden presentarse como organizadores avanzados antes de la tarea de aprendizaje o en otros puntos del proceso de aprendizaje.

El docente puede utilizar carteles con el nombre de emociones, escalas de emociones, normas de la clase, recordatorios para una comunicación efectiva, estrategias de respuesta, etc. Tras experimentar situaciones deseables (una comunicación mutua excelente, gestionar emociones, pedir ayuda, resolver conflictos, solucionar malentendidos, etc.), el docente puede elaborar un organizador en forma de cartel. Esto conlleva resumir los puntos principales de la experiencia de los alumnos en el rotafolio y dejarlo durante un tiempo en un lugar accesible.



Instrucciones

1. El docente o toda la clase preparan organizadores gráficos u otros organizadores visuales sobre un tema concreto.
2. Los organizadores gráficos y/o visuales se colocan en un lugar visible de la pared.
3. Durante la clase, en el momento adecuado, el docente dirige la atención de los alumnos hacia el organizador gráfico y/o visual.



Ejemplos:

Los organizadores gráficos ayudan a establecer una relación entre la representación visual de ideas y las habilidades de razonamiento de orden superior. Según su función, los organizadores gráficos se pueden dividir en diferentes tipos:

- Lluvia de ideas y asociación (red conceptual, mapa mental o diagrama solar);
- Comparación y priorización (diagrama de Venn, tabla de analogía, tabla en forma de T, diagrama en escalera);

- Análisis y clasificación (diagrama de Ishikawa, diagrama de matriz, tabla en forma de T doble);
- Secuenciación y visualización (diagrama de flujo; tabla en forma de Y- cómo es, cómo suena y qué se siente; gráfico circular);
- Relación y reflexión (Saber-Querer saber-Aprendido; Qué sabes-Qué haces-Qué has aprendido sobre las relaciones entre el conocimiento y el comportamiento; Puntos positivos-Puntos negativos-Puntos interesantes; y diagrama de ángulo recto).

Creación de narraciones desde el punto de vista de otra persona

Los alumnos pueden expresar sus emociones u opiniones desde el punto de vista de otra persona. Este método enseña la empatía, ya que los alumnos tienen la oportunidad de aprender cómo es estar en la situación de otra persona. La adopción de esta nueva perspectiva se puede hacer de diferentes formas: mediante narraciones escritas, carteles, imágenes, etc.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos aprenderán a describir su aprendizaje, habilidades y emociones dibujando o haciendo un cartel. Los alumnos podrán entender mejor cómo desarrollar deliberadamente las habilidades necesarias para adquirir y consolidar sus conocimientos.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos aprenderán a identificar los recursos que les ayudarán a avanzar hacia un objetivo determinado. Aprenderán a entender y a utilizar sus aptitudes personales para conseguir sus objetivos personales y académicos.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 2: los organizadores gráficos muestran el potencial de los alumnos y ofrecen a los docentes la posibilidad de observar la evolución de estos.

N.º 1: la organización gráfica se puede utilizar como método para trabajar los objetivos y criterios de éxito y para mostrar la relación entre ambos.

4.5.11 Feedback

Fase de la clase:
Fase de procesamiento
Fase de aplicación



Descripción

El *feedback* ayuda a realizar un seguimiento del propio proceso de aprendizaje y aporta al alumno información relevante sobre cuál es su nivel actual, qué es lo que quiere conseguir y cómo conseguirlo. El *feedback* debe estar orientado a lograr los objetivos y debe proporcionar a los alumnos información no solo sobre su rendimiento actual, sino también sobre cómo mejorar en el futuro. Para ello, se debe anotar constantemente el *feedback* aportado/recibido, ya que este se asocia a los objetivos de aprendizajes específicos de cada alumno y debe ser relevante para su éxito.

El *feedback* se proporciona durante el aprendizaje e inmediatamente después respondiendo con rapidez a la situación de aprendizaje, ya que es la única manera de identificar las áreas que se deben modificar. Se puede proporcionar tanto oralmente como por escrito, mediante comentarios, símbolos, reseñas y otras formas acordadas entre el docente y el alumno. Lo importante de dar/recibir *feedback* es que el alumno lo recibe para poder usarlo posteriormente y poder llevar un control activo de su propio aprendizaje.

Para el alumno, recibir *feedback* regularmente es como un catalizador del progreso que le permite pasar con éxito de un nivel a otro.

Es esencial que exista una relación de confianza entre el docente y el alumno para que el *feedback* sea eficaz. El docente debe conocer al alumno para saber qué tipo de *feedback* puede resultarle más útil, y este último debe confiar en el docente para recibir el *feedback* de una manera efectiva.



Instrucciones

1. El docente observa al alumno o lee sus escritos y evalúa su nivel actual de conocimiento y rendimiento.
2. El docente decide cómo proporcionará el *feedback* de una tarea específica.
3. El docente reflexiona sobre cuáles pueden ser los pasos que el alumno podría seguir para mejorar sus conocimientos y habilidades actuales.
4. El docente proporciona *feedback* a los alumnos.
5. El docente les da tiempo suficiente a los alumnos para que analicen el *feedback* y establezcan objetivos y métodos de mejora.



Ejemplos:

Emparejar comentarios con el trabajo

1. El docente recoge los escritos de los alumnos y escribe comentarios al respecto en tiras de papel.
2. El docente organiza la clase en grupos de cuatro.
3. El docente le devuelve a cada grupo sus escritos y las cuatro

1. tiras en las que se indican los comentarios del docente.
2. El docente pide a los miembros del grupo que decidan qué comentario va con cada trabajo.
3. El docente pide a los alumnos que piensen cómo podrían mejorar su trabajo de acuerdo con los comentarios.

Encuentra y corrige los errores

1. Tras recoger y comprobar los trabajos de los alumnos, el docente no señala las respuestas como correctas o incorrectas, sino que simplemente cuenta los errores.
2. El docente devuelve a los alumnos sus trabajos y les indica el número de respuestas incorrectas.
3. Después, les pide que sean ellos mismos quienes encuentren las respuestas incorrectas.
4. Los alumnos tienen tiempo suficiente para encontrar y corregir sus propios errores de manera individual o en grupos.

El *feedback* «DPD»

Los alumnos se intercambian *feedback* escrito u oral siguiendo las instrucciones del docente:

1. Diles a tus compañeros algo que te guste de sus trabajos.
2. Pregúntales algo sobre el trabajo.
3. Aporta alguna sugerencia para mejorar.



Relación con los estándares ASE:

Nivel 4 (edades: 9-10)

Los alumnos podrán entender y describir cuáles son sus objetivos y qué deben hacer para conseguirlos. Además, podrán describir las emociones que sienten durante el proceso y expresarlas de una manera socialmente aceptable.

Nivel 8 (edades: 13-14)

Los alumnos aprenderán a identificar y analizar los factores que les motivan a trabajar. Asimismo, los alumnos aprenderán a prestar atención a las estrategias que les ayudarán a gestionar el estrés y así conseguir el objetivo establecido. Los alumnos utilizarán diversos recursos comunitarios disponibles a fin de conseguir objetivos individuales y grupales.



Relación con la evaluación formativa:

N.º 3: si los alumnos reciben continuamente *feedback* del docente y de sus compañeros, obtendrán información descriptiva sobre qué es lo que necesitan hacer para mejorar sus conocimientos y habilidades.

N.º 4: cuando son los compañeros los que proporcionan el *feedback*, los alumnos lo aceptan y entienden más fácilmente.

Descripción

La reflexión puede ser la parte más importante de la clase. Cuanto más activamente use el docente diferentes formas de reflexión, más significado tendrán las clases. Hay tres niveles de reflexión:

- La reflexión personal;
- La reflexión con un compañero o un grupo pequeño;
- La reflexión con todo el grupo.

El aprendizaje multidisciplinario⁷³ ayuda a los alumnos a elegir las formas más efectivas de aprender y reforzar sus conocimientos. La reflexión brinda a los alumnos la oportunidad de procesar y debatir lo que han aprendido. Por tanto, las principales preguntas para la reflexión (¿qué?, ¿y qué?, ¿qué es lo siguiente?) se pueden combinar de manera creativa con otras formas de reflexión.

Reflexionar acerca de una actividad de aprendizaje concreta ayuda a los alumnos a darle sentido a una información nueva que han recibido y, en consecuencia, a reforzar las conexiones entre los nuevos conocimientos/experiencias y los conocimientos/experiencias que ya poseían.

Cosas que recordar a la hora de realizar comentarios:

- ∞ Enfoque los comentarios en el aprendizaje y el comportamiento, no en el estudiante.
- ∞ Ponga la atención en los elementos positivos del trabajo del estudiante, sus esfuerzos personales y su progreso de aprendizaje.
- ∞ Céntrese en las principales áreas de rendimiento para ayudar a los estudiantes a mantenerse centrados en las partes más importantes de su trabajo.
- ∞ Tome notas sobre el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, que permitirá dar una referencia específica de un nivel de habilidad o conocimiento específico.
- ∞ Ponga la atención en lo que el estudiante ha logrado y lo que aún necesita que se trabaje más. Y refiérase a los cambios en el rendimiento.
- ∞ Proporcione comentarios, lo más rápidamente posible. Esto asegura que los estudiantes recuerden mejor su trabajo, por lo que los comentarios tienen más sentido.
- ∞ Agregue comentarios cortos, por escrito, al lado de la calificación y, si fuera necesario, ofrezca a los estudiantes la oportunidad de hablarles directamente si tuvieran alguna pregunta.
- ∞ Proporcione oportunidades para que el estudiante aprenda a dar y recibir comentarios de los demás. Muéstrese también abierto a recibir comentarios de los propios estudiantes.

La evaluación formativa anima a los profesores a ajustar sus prácticas docentes. Así es como las estrategias de evaluación formativa pueden contribuir al aprendizaje social y emocional. Combinar el ASE con estos procedimientos de enseñanza diaria puede constituir una herramienta poderosa para los profesores y una manera significativa de promover el ASE en las aulas. Las prácticas de evaluación formativa, combinadas con el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en las aulas, permitirán a los profesores reflexionar sobre su práctica y dar pequeños pasos para mejorar el ASE de los estudiantes. Más específicamente, este Manual pretende aclarar (explicar, definir) lo que queremos que los estudiantes aprendan (estándares ASE), para luego usar métodos de evaluación para poder averiguar si están aprendiendo lo que queremos que aprendan (estrategias y herramientas de evaluación formativa) y promover prácticas en las aulas (métodos de aprendizaje) que ayuden a los estudiantes a alcanzar estas metas de aprendizaje.



5

Herramientas para la evaluación del ASE en el centro educativo

- 5.1 Herramientas de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales de los Alumnos **86**
Fichas de autoevaluación para los alumnos 86
- 5.2 Herramientas de Evaluación para la Clase **88**
Fichas de Evaluación del Trabajo en Grupo 89
Prácticas para una evaluación formativa rápida en clase 91
- 5.3 Herramientas de Autoevaluación del Docente **93**
- 5.4 Evaluación a Nivel Escolar del ASE **97**

En este capítulo se presentan diversas herramientas prácticas que pueden usar los docentes y la dirección del centro educativo para evaluar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en diferentes niveles:

A nivel del alumnado. Estas herramientas sirven para que los alumnos puedan autoevaluarse y se recomienda usarlas de forma regular. Las fichas de autoevaluación ayudarán al alumno a controlar y evaluar su propio progreso en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales.

A nivel de la clase. Estos instrumentos de evaluación y estas sencillas prácticas se han desarrollado para que los docentes las usen durante las clases con el objetivo de evaluar el rendimiento y comportamiento de los alumnos.

A nivel docente. Estas herramientas sirven para que los docentes autoevalúen sus prácticas didácticas, además de su comportamiento y actitudes personales. Estas herramientas son útiles para que los docentes reflexionen sobre sus métodos de enseñanza y para potenciar el desarrollo profesional.

A nivel escolar. Constituyen prácticas de evaluación que se pueden aplicar en toda la escuela para reforzar el ASE. Estas herramientas se han desarrollado para ayudar a evaluar el entorno escolar, las normas y las prácticas administrativas. Sobre todo, serán útiles para la administración escolar, la comunidad y otras partes interesadas (por ejemplo, para los gobiernos locales, los fundadores, los socios, los consejos escolares, etc.)

Las principales herramientas descritas en este capítulo figuran en los Anexos de este Manual.

5.1 Herramientas de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales de los Alumnos



Fichas de autoevaluación para los alumnos

¿Qué son?

Son documentos de autoevaluación que los alumnos deben rellenar de manera regular para realizar un seguimiento de su propio progreso en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales. Hay dos herramientas diferentes para dos grupos de edad distintos: uno para los alumnos de 13 a 14 años y otro para alumnos de entre 9 y 10 años.

▪ ▪ «Yo mismo/a y los demás». Fichas de autoevaluación para alumnos de entre 13 y 14 años (Anexo A1)

Esta tabla de autoevaluación mensual para alumnos contiene 20 objetivos de aprendizaje divididos en 3 áreas:

- «Aprender a Ser Yo Mismo/a» contempla como objetivos el autoconocimiento y el autocontrol;
- «Aprender a Estar con los Demás» abarca las habilidades relacionales;
- «Aprender a Ser Responsable» conlleva demostrar habilidades para una toma de decisiones responsable.

Los alumnos deberán autoevaluarse todos los meses conforme a estas declaraciones y deberán describir las pruebas de su aprendizaje.

Las fichas motivan a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje y a ser conscientes de las situaciones en las que sucede dicho aprendizaje. Para esta actividad, los docentes deben ayudar a los alumnos en su esfuerzo por autoevaluarse proporcionándoles *feedback* en los apartados apropiados: los docentes deben escribir breves comentarios en las fichas después de que los alumnos se hayan autoevaluado.

A final de cada mes, el docente responsable (por ejemplo, el supervisor de la clase), recoge las fichas de todos los alumnos y proporciona comentarios generales para que los alumnos sigan avanzando en su aprendizaje. Posteriormente, se devuelven las fichas a los alumnos para que las guarden. Se les anima a que comenten los resultados de la autoevaluación con sus padres y comparen sus resultados actuales con los resultados de la autoevaluación del mes anterior.

Además de la tabla de autoevaluación principal, hay dos tablas secundarias para identificar la ayuda entre compañeros y establecer los objetivos de aprendizaje del mes siguiente. Más abajo se describen las instrucciones para que los docentes sepan cómo y cuándo usar estas fichas.

■ ■ «Mi registro de aprendizaje personal». Tareas de autoevaluación para alumnos de entre 9 y 10 años (Anexo A2)

Esta herramienta de autoevaluación mensual para niños más pequeños está compuesta por un conjunto de fichas de tareas menos formales que los niños deben completar. Hay 3 fichas de tareas que se centran en los mismos tres objetivos ASE: «Aprender a ser yo mismo/a», «Aprender a estar con los demás» y «Aprender a ser responsable». Durante el mes, el docente debe darles a los niños las tres fichas de tareas para que las rellenen. Una vez que hayan terminado, el docente recoge las fichas y escribe en ellas sus comentarios.

¿Cómo?

Las preguntas y tareas que se incluyen en ambos instrumentos se basan en los 3 objetivos ASE principales:

- Desarrollar el autoconocimiento y el autocontrol para lograr éxito en la escuela y en la vida. («Aprender a ser yo mismo/a»);
- Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas («Aprender a estar con los demás»);
- Demostrar la capacidad de tomar decisiones y comportarse de manera responsable en contextos de ámbitos personales, escolares y comunitarios («Aprender a ser responsable»).

Estas tareas se estructuran según los objetivos educativos que se describen en los estándares ASE para dos grupos de edades diferentes: alumnos de entre 9 y 10 años y alumnos de entre 13 y 14 años (véanse los anexos B1 y B2). La estructura de estas fichas de evaluación también se corresponde con las 5 estrategias principales de la evaluación formativa (véase el capítulo 3). Todas las herramientas de autoevaluación tienen las siguientes funciones:

1. Proporcionar un conjunto de objetivos de aprendizaje claramente definidos para que cada alumno los siga y evalúe. (Estrategia n.º 1: aclarar,

1. compartir y entender las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito).
2. Pedir a los alumnos que reflexionen y aporten pruebas de su aprendizaje en diferentes áreas describiendo situaciones concretas y hechos que demuestren su aprendizaje. (Estrategia n.º 2: obtener pruebas del aprendizaje del alumno).
3. Incluir secciones para recibir *feedback* o comentarios sobre el aprendizaje del alumno por parte de docentes y compañeros. Además, se recomienda a los docentes que dediquen un tiempo a revisar estas autoevaluaciones individuales con sus alumnos para comentar los progresos y compartir opiniones. (Estrategia n.º 3: *feedback* para avanzar en el aprendizaje).
4. Pedir a los alumnos que se comuniquen con sus compañeros y comenten cómo podrían ayudarse los unos a los otros en el aprendizaje. (Estrategia n.º 4: activar a los alumnos como recursos educativos para el otro).
5. Pedir a los alumnos que sean responsables de observar y evaluar su propio progreso, de este modo, se les anima a ser más activos en su propio proceso de aprendizaje. (Estrategia n.º 5: activar a los alumnos como dueños de su propio aprendizaje).

Estas fichas de autoevaluación se han diseñado no solo para animar a los alumnos a que evalúen su propio aprendizaje, sino también para ayudar a los docentes a aplicar las 5 estrategias de evaluación formativa.

¿Cuándo?

Estas fichas están diseñadas para llevar a cabo una autoevaluación mensual.

- Cada alumno recibe una nueva ficha de autoevaluación al principio de cada mes.
- Durante el mes, se les pide que las cumplimenten. Se recomienda dedicar tiempo y espacio específicos para rellenar estas fichas cada semana. Esta actividad se puede realizar al final de una clase o durante una reunión de clase especial.
- Al final del mes, el docente responsable de la clase recoge todas las fichas de autoevaluación, las examina y escribe comentarios en los apartados correspondientes. Después, el docente devuelve las fichas junto con los comentarios a los alumnos.
- Al principio del mes siguiente, los alumnos reciben nuevas fichas de autoevaluación y el proceso se repite.
- Al final del periodo escolar, se les pide a los alumnos que revisen todas sus fichas mensuales e identifiquen en qué áreas han progresado más y cuáles son sus principales necesidades para seguir aprendiendo.

5.2 Herramientas de Evaluación para la Clase



Herramienta de Observación de la Clase para Docentes (Anexo A3)

¿Qué es?

Esta herramienta está diseñada para que los docentes puedan observar y evaluar a todos los alumnos de la clase.

En general, los docentes son buenos informadores de sus alumnos, ya que están familiarizados con el comportamiento de los niños. Normalmente, los docentes son observadores y evaluadores expertos, pues conocen a muchos

niños con quien comparar las habilidades o comportamientos de cualquier alumno. Esta herramienta está basada en las cinco competencias ASE principales y en los principales objetivos del aprendizaje social y emocional.

¿Cómo?

El documento de evaluación de la clase tiene 3 partes:

- Tabla de observación de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos. Esta tabla incluye una lista de categorías ASE que se deben observar en el comportamiento de los alumnos en clase. El docente debe escribir algunos comentarios breves de cada alumno de acuerdo con las diferentes categorías ASE.
- Registro de las situaciones en clase. En esta tabla, el docente indica las experiencias/situaciones específicas en las que los alumnos se pueden ver involucrados en clase y que afectan al comportamiento de los alumnos (por ejemplo, experiencias/situaciones negativas: conflictos, acoso, conducta molesta; o experiencias/situaciones positivas: una gran implicación por parte del alumnado, celebraciones, logros de clase). Observar estas experiencias/situaciones ayudará al docente a ser más consciente de lo que ocurre en clase y a planear cómo responder a tales situaciones.
- Reflexión sobre la práctica docente. Esta parte tiene como objetivo que el docente evalúe sus prácticas didácticas y su impacto en los alumnos, para así desarrollar competencias profesionales en áreas concretas.

Instrucciones

- El docente decide con antelación qué alumnos observará durante la clase.
- Se debe planificar una tarea interactiva adecuada para permitir a los alumnos mostrar ciertas habilidades socioemocionales (por ejemplo, una actividad en grupo o un debate).
- El docente observa la conducta de los alumnos en cuestión y rellena la tabla con comentarios sobre sus comportamientos.
- El docente comparte sus comentarios con el alumno durante las sesiones periódicas en las que se aborda el proceso de aprendizaje individual. El docente también puede escribir sus observaciones más importantes en la ficha de autoevaluación del alumno.

¿Cuándo?

- Esta herramienta debe usarse en cada clase para observar a diferentes alumnos.
- Se debe observar a todos los alumnos al menos una vez al mes.
- Cada mes se debe comenzar una nueva hoja de observación.

■ Fichas de Evaluación del Trabajo en Grupo

¿Qué es?

Observar el trabajo en grupo de los alumnos cuando participan en diferentes tareas grupales puede proporcionar información muy útil a los docentes sobre las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y puede servir para identificar las necesidades de desarrollo. A continuación, se presentan

distintas fichas de evaluación del trabajo en grupo para ayudar a los docentes a sacar el máximo partido a las actividades grupales en clase:

▪ **Ficha de Autoevaluación del Trabajo Grupal de los Alumnos** (Anexo A4)

Se trata de un breve cuestionario que deben rellenar los alumnos de manera individual después de realizar un trabajo en grupo.

▪ **Formulario de Informe del Trabajo Grupal de los Alumnos** (Anexo A5)

Se trata de una lista de preguntas para reflexionar que los alumnos deben responder de manera individual y por parejas después de realizar un trabajo en grupo.

▪ **Rúbrica de Presentaciones Grupales** (Anexo A6)

Se trata de un conjunto de criterios de calidad y niveles de evaluación que ayudan al docente a evaluar las presentaciones grupales de los alumnos. La rúbrica utilizada se ha obtenido de: Williams & Dunn (2008).

¿Cómo?

Antes de organizar el trabajo en grupo, el docente debe decidir con antelación:

- ¿Cuál es la finalidad de la tarea grupal? ¿El objetivo principal de la tarea es ayudar a los alumnos a aprender a aplicar los nuevos conocimientos/habilidades? ¿O solo evaluar si han adquirido bien los nuevos conocimientos/habilidades?
- ¿Se va a evaluar el proceso del trabajo grupal? ¿O solo se evaluarán los resultados del trabajo?
- ¿En qué aspectos del trabajo grupal es posible que se requiera la ayuda del docente?

Cada situación necesita un planteamiento diferente. Por ejemplo:

- Si el trabajo grupal se realiza en una clase donde los alumnos aplican conocimientos/habilidades, se recomienda que el docente se acerque a cada grupo de vez en cuando. Se ha constatado que cuando el docente se acerca a un grupo, los alumnos formulan más preguntas con mayor frecuencia que cuando el docente no se dirige a ellos. Cuando los alumnos hacen más preguntas, consiguen dominar mejor el tema y aplicar los nuevos conocimientos/habilidades.
- Si el docente usa el trabajo en grupo para evaluar el proceso de adquisición de las habilidades ASE por parte de los alumnos (cooperación, habilidades relacionales, implicación, etc.), el docente no se acercará a los grupos y les dejará trabajar solos.
- Si los alumnos trabajan en grupo en una tarea a largo plazo, el docente debe, en la fase de recopilación, especificar qué tipo de supervisión y ayuda proporcionará. Esto resulta especialmente importante si el nivel de motivación entre los miembros del grupo difiere. Durante las observaciones a mitad de trabajo o las reuniones asistenciales, el docente puede evitar posibles conflictos entre los alumnos y, por tanto, ayudar a mejorar las relaciones entre ellos.

Las fichas de evaluación pueden ser útiles para evaluar y autoevaluar el trabajo grupal.

¿Cuándo?

En cualquier actividad en grupo que se haga en clase, siempre que el docente decida evaluar si los alumnos trabajan bien en grupo.

■ Prácticas para una evaluación formativa rápida en clase

¿Qué es?

A continuación, se ofrece una lista de prácticas rápidas y sencillas que se pueden utilizar en clase para evaluar el aprendizaje de los alumnos a medida que se adquiere. Junto con las herramientas anteriormente descritas, pueden enriquecer la clase e informar al docente sobre las impresiones y el progreso de los alumnos.

¿Cómo?

El docente puede elegir cómo aplicar varias prácticas dependiendo de las características de los alumnos, el contexto escolar y los objetivos de la clase.

Conversación por parejas

Proporcione a los alumnos una tarea específica para que la completen. Conceda un tiempo para que puedan comentar en parejas cómo abordarían la tarea y para que compartan ideas y conocimientos que resultarán necesarios para realizar el encargo. La labor del docente en este momento será la de caminar por la clase y escuchar las conversaciones de los alumnos acerca de la tarea. El docente observará: ¿cómo reaccionan los alumnos ante la tarea?, ¿qué emociones predominan en la clase?, ¿cómo se relacionan los alumnos?, ¿cómo organizan las parejas el trabajo? Esto proporciona al docente información muy valiosa acerca de los alumnos, de forma que podrá conocerlos mejor y preparar futuras actividades de aprendizaje.

Observar el lenguaje corporal de los alumnos

Observe el lenguaje corporal de sus alumnos. Una observación profunda puede ser útil para comprender cuándo se sienten a gusto los alumnos con la tarea y cuándo encuentran dificultades.

Responder al lenguaje de los alumnos

Preste atención al tipo de lenguaje que utilizan los alumnos en sus reflexiones de autoevaluación. Responda cuando vea que los alumnos se sientan frustrados, se menosprecien o no crean en su propio éxito. Anímelos a creer en ellos mismos.

Tarea por parejas

Primera fase: se les da a los alumnos una tarea que deben completar por parejas con la ayuda del compañero.

Segunda fase: los alumnos completan de manera individual una tarea del mismo tipo, pero con una presentación diferente (por ejemplo, un ejercicio con la misma fórmula matemática, pero con diferentes datos).

Tercera fase: tras finalizar la tarea, los alumnos comentan entre ellos cómo se han sentido al realizar la tarea.

Proporcionar *feedback* por escrito

Cuando lea los trabajos escritos de los alumnos, anóteles algunos comentarios constructivos para que sepan cómo pueden mejorar. Además, indíqueles qué es lo que han aprendido bien, ya que un *feedback* positivo aumenta la confianza de los alumnos y refuerza su relación con ellos.

Autoanálisis

Cuando los alumnos terminen una tarea, concédales tiempo para que redacten un autoinforme sobre cómo creen que lo han hecho, qué piensan que podría haber ido mejor y cómo se han sentido realizando la tarea. Los alumnos pueden responder a estas preguntas:

- ¿Cuál ha sido tu tarea y tu objetivo final o el principal resultado de esta actividad?
- ¿Cuáles son algunos de los conceptos o ideas importantes que has aprendido? ¿Por qué son importantes?
- ¿Has logrado tu objetivo? ¿Por qué? / ¿Por qué no? Explícalo.
- ¿Harías algo de forma diferente si tuvieras que hacer esta tarea de nuevo? ¿Por qué? / ¿Por qué no? Explícalo.

Fichas finales

Cuando los alumnos terminen una tarea, concédales tiempo para que redacten un autoinforme sobre cómo creen que lo han hecho, qué piensan que podría haber ido mejor y cómo se han sentido realizando la tarea. Los alumnos pueden responder a estas preguntas:

- ¿Cuál ha sido tu tarea y tu objetivo final o el principal resultado de esta actividad?
- ¿Cuáles son algunos de los conceptos o ideas importantes que has aprendido? ¿Por qué son importantes?
- ¿Has logrado tu objetivo? ¿Por qué? / ¿Por qué no? Explícalo.
- ¿Harías algo de forma diferente si tuvieras que hacer esta tarea de nuevo? ¿Por qué? / ¿Por qué no? Explícalo.

Pizarras blancas individuales

Las pizarras blancas individuales son una buena forma de responsabilizar a todos los alumnos de su trabajo. Implican de forma activa a los alumnos en el aprendizaje y son herramientas muy importantes en el proceso de evaluación formativa, ya que permiten al docente obtener información inmediata acerca del aprendizaje del alumno. Pídeles a los alumnos que hagan sus tareas en las pizarras individuales. Cuando acaben la tarea, pídeles que levanten las pizarras. De esta forma, podrá comprobar rápidamente quién las ha realizado adecuadamente y quién necesita ayuda y adaptar su metodología de enseñanza de acuerdo con las necesidades.

Pausa de 3 minutos

La pausa de 3 minutos es una actividad de evaluación formativa que se puede llevar a cabo para verificar rápidamente la comprensión por parte del alumnado. El docente formula entre 1 y 3 preguntas en cualquier momento de la clase. Los alumnos tienen 3 minutos para responderlas por escrito en un trozo pequeño de papel, por ejemplo, en una ficha. El docente recoge los papeles y revisa lo que han escrito los alumnos para poder adaptar el método de enseñanza en base a esa información para la siguiente clase. El docente puede pedir a varios voluntarios que lean sus respuestas sobre la marcha, de forma que el docente pueda adaptar el método durante la misma clase. Ejemplos de preguntas/afirmaciones para reflexionar:

- Me ha sorprendido...
- He aprendido más sobre...
- Quiero saber más sobre...

5.3. Herramientas de Autoevaluación del Docente



▪ Herramienta de Autoevaluación de las Competencias Sociales y Emocionales del Docente

(Annex A7)

¿Qué son?

Una educación social y emocional efectiva no es posible sin el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los docentes. Si queremos conseguir buenos resultados en clase, primero debemos empezar por nosotros mismos.

Ser una persona social y emocionalmente instruida no significa que tenga que sonreír siempre o demostrar un comportamiento ejemplar todo el tiempo. La vida de una persona varía, se experimentan tanto momentos felices como tristes, se cometen errores y se atraviesan situaciones conflictivas. Todas estas experiencias son normales, pero la cuestión principal es cómo las aceptamos.

La capacidad de aceptar y superar los fracasos es necesaria para el bienestar humano. Las relaciones con la familia y los amigos, encontrar tiempo para uno mismo, buscar un momento para reflexionar y pensar en acontecimientos actuales son cosas importantes para el bienestar personal.

La capacidad del docente para ser él mismo y disfrutar de su vida personal quizá no esté directamente relacionada con una buena relación docente-alumno, pero crea las condiciones necesarias para que el docente esté satisfecho con su trabajo, lo cual puede favorecer el establecimiento de buenas relaciones con sus alumnos. Además, puede hacerle sentir más entusiasmado con su trabajo, lo que, a su vez, puede motivar a los alumnos a la hora de aprender la materia impartida.

La autoevaluación del docente es una oportunidad para analizar la propia experiencia laboral, reconocer e identificar en qué se es bueno y cuáles son los retos y obstáculos en el camino.

La autoevaluación o autoanálisis establecen condiciones previas para adaptar y mejorar el trabajo para conseguir mejores resultados. El autoanálisis debe ser un proceso continuo y una práctica regular que puede realizarse de muchas formas. Se recomienda preguntarse a uno mismo al menos dos preguntas después de cada actividad: ¿Qué ha ido bien?, ¿Qué haría de forma diferente la próxima vez?

Este apartado proporciona una herramienta de autoevaluación para docentes adaptada de Yoder, N., (2014) *Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies*, Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research. Enlace: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf>.

¿Cómo?

La herramienta de autoevaluación es una escala que consta de un total de 21 afirmaciones sobre la enseñanza del docente divididas en 5 categorías de competencias sociales y emocionales: autoconocimiento, autocontrol/regulación emocional; conciencia social; gestión de las relaciones; y toma de decisiones responsable. Cada afirmación se debe calificar personalmente en una escala tipo Likert con 4 opciones. Al final de la escala hay una sencilla tabla de puntuación y varias preguntas para reflexionar.

- Esta herramienta es SOLO para la autoevaluación y reflexión personal del docente, con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional del mismo. NO debe usarse como un instrumento de evaluación externa de las competencias de los docentes o para hacer comparaciones entre los encuestados. A continuación, se ofrecen algunos consejos sobre cómo usar esta herramienta: las nuevas habilidades o competencias laborales se desarrollan únicamente cuando les dedicamos tiempo y atención. Es imposible aprender algo nuevo solo a nivel teórico. La experiencia se consigue con la práctica. Por ello, la evaluación inicial de las competencias propias se debe volver a examinar y acompañar con acciones concretas.
- Si los retos identificados están relacionados con competencias personales, sociales y emocionales, se recomienda que se lleve a cabo un entrenamiento de desarrollo personal o que se lean recursos literarios sobre el autodesarrollo. En la mayoría de los casos, se recomienda a los docentes que realicen un curso de mindfulness para conocerse más a sí mismos, superar el estrés, etc.
- Si los retos identificados con la autoevaluación están relacionados con las prácticas didácticas, se recomienda utilizar los métodos docentes incluidos en este Manual.
- Tras el autoanálisis inicial y los posteriores, se recomienda pedir a otros compañeros que observen una clase. Asistir a las clases de otros compañeros es una buena forma de que los docentes mejoren. Este método no solo ayuda a los docentes de manera individual, también consolida la comunidad y su capacidad de cooperación.

¿Cuándo?

- Se recomienda realizar una autoevaluación inicial cuando se comienza a trabajar por primera vez con programas de aprendizaje social y emocional, dedicándole más tiempo a escribir notas y comentarios.
- Cada dos semanas, revise la herramienta completada y reconsidere qué está yendo bien y qué debe mejorar.
- Vuelva a valorar su autoevaluación cada tres meses.
- Cuando se desarrollen nuevas competencias, lleve un registro de sus logros y dedique tiempo regularmente a la reflexión.

▪ ▪ Lista de Verificación de las Estrategias Educativas para una Clase Centrada en las Relaciones (Anexo A8)

¿Qué es?

Esta lista de verificación resume muchas de las estrategias de clase efectivas para maximizar la práctica docente y consolidar las competencias sociales y

emocionales, así como para crear una comunidad de aprendizaje centrada en las relaciones. Consta de 39 afirmaciones que describen diferentes estrategias educativas divididas en 5 áreas de la gestión del aula:

- Preparar el entorno físico;
- Comenzar una clase;
- Introducir información nueva;
- Preparar la práctica y la aplicación;
- Gestionar la disciplina.

Esta lista de verificación será una herramienta útil para analizar las prácticas docentes y preparar las clases.

¿Cómo?

Repase las afirmaciones de la lista y marque las casillas junto a las estrategias que esté utilizando en su trabajo. Reflexione sobre las casillas vacías:

- ¿Cómo podrían ayudar estas nuevas estrategias en el desarrollo de la clase?
- ¿Qué formas se le ocurre para llevarlas a cabo?
- ¿Se le ocurre alguna dificultad que pueda surgir? ¿Cómo la solucionaría?

¿Cuándo?

Repase la lista con regularidad (al menos una vez cada semestre) o cada vez que se prepare para conocer a una nueva clase.

■ ■ Notas de los Docentes para la Planificación de la Práctica ASE y la Autoevaluación (Anexo A9)

¿Qué son?

Estas notas de planificación y reflexión permitirán a los docentes aprovechar al máximo las prácticas ASE contempladas en este Manual. Los formularios exigen que los docentes planifiquen, actúen, observen y evalúen con regularidad sus prácticas pedagógicas durante el proyecto «Learning to Be» en el centro educativo. Las notas animan a los docentes a planificar actividades y métodos específicos para conseguir tres objetivos principales:

1. Crear un entorno de aprendizaje positivo;
2. Implementar métodos de enseñanza para reforzar el ASE;
3. Supervisar el progreso de los alumnos usando las herramientas de evaluación ASE.

Posteriormente, los docentes deben reflexionar sobre las actividades implementadas y ajustar en consonancia sus nuevos planes.

¿Cómo?

La Herramienta se divide en dos partes:

La **parte A** contempla la planificación y autoevaluación individual de los

docentes con respecto a sus prácticas. Cada docente debe rellenar estas notas regularmente.

La **parte B** sirve para que un conjunto de docentes planifique, revise y evalúe de forma colectiva sus prácticas pedagógicas en el centro. Esta parte se deberá comentar durante la reunión de los docentes.

Cada parte consta de cuatro secciones principales:

PLANIFICAR: en primer lugar, al comienzo del periodo escolar, anote medidas específicas – métodos y estrategias que pretende usar en clase para lograr los objetivos indicados anteriormente.

ACTUAR: de manera regular, tome nota de las estrategias que implemente en clase. ¿Qué métodos está usando por primera vez?, ¿qué estrategias nuevas ha utilizado?

OBSERVAR: preste atención a sus prácticas pedagógicas y en cómo influyen en sus alumnos. Tome notas de forma regular: ¿qué cambios ha observado en su trabajo pedagógico?, ¿qué cambios observa en los alumnos?

EVALUAR: al final del trimestre, reflexione sobre sus prácticas: ¿qué es lo que mejor ha hecho durante este periodo?, ¿qué cosas nuevas ha aprendido?, ¿cuál ha sido su mayor reto?, ¿cómo podría afrontar estos retos en el futuro?

Después, elabore un nuevo plan para el próximo periodo escolar.

¿Cuándo?

Se recomienda realizar una autoevaluación y revisar los planes a menudo, cada 2 o 3 meses. No obstante, la frecuencia de los ciclos de planificación y evaluación se pueden ajustar según el contexto específico de cada centro educativo.

▪ ▪ Encuestas de Opinión para los alumnos - «Tu opinión cuenta» (Anexo A10)

¿Qué son?

Un docente puede evaluar su trabajo no solo reflexionando individualmente sobre sus prácticas pedagógicas, sino también recopilando información sobre la opinión de los alumnos. Las encuestas a los alumnos pueden ser una buena forma de descubrir cómo se sienten en clase, comprender sus actitudes y necesidades y obtener una idea de cómo pueden ayudarles los docentes.

Este manual proporciona un modelo sencillo de encuesta que se puede usar para preguntar a los alumnos sobre:

- cómo se sienten en clase;
- su participación activa;
- su motivación;
- sus expectativas con respecto al docente.

Este formulario se puede utilizar tal y como aparece en el Anexo o puede

modificarse para incluir preguntas específicas que los docentes quieran abordar.

¿Cómo?

- Pídale a los alumnos que rellenen la encuesta, explíqueles por qué la está realizando y garantice el anonimato y la confidencialidad de las respuestas de los alumnos.
- Revise los datos y piense en cómo podría satisfacer las necesidades que expresan los alumnos.
- También puede mostrar los resultados a la clase y debatir cómo podrían mejorar entre todos las clases.
- Repita la encuesta pasado un tiempo.

¿Cuándo?

- Repita la encuesta en cada periodo escolar o siempre que sienta que necesita saber la opinión de su clase.

5.4. Evaluación a Nivel Escolar del ASE



Evaluación de la experiencia ASE en el centro educativo. Prepararse para el cambio.

Antes de empezar a integrar aspectos del ASE en la vida escolar, es importante formar un equipo de la comunidad educativa que trabajará en conjunto para desarrollar prácticas ASE y prepararse para el cambio. El equipo de la comunidad educativa debe comentar y definir qué cambios desea realizar el centro mediante el desarrollo de la educación social y emocional. Estos cambios pueden estar relacionados con diversos aspectos de la vida escolar: las relaciones entre alumnos, las relaciones entre alumnos y docentes, el acoso, el absentismo escolar, el bajo rendimiento académico, etc. Las soluciones a los problemas planteados y el análisis de los datos pueden darse en distintos niveles: toda la comunidad educativa, la clase, el alumnado, o la asignatura.

Identificar el problema en concreto y elegir el nivel de supervisión facilitará la planificación del proceso de intervención y la supervisión del progreso. En el siguiente apartado se describen los indicadores de éxito más importantes de las prácticas ASE que resultan relevantes para la evaluación a nivel escolar. Se presentan diversas herramientas para ayudar a los equipos escolares a evaluar algunos de ellos.

Indicadores del éxito del ASE observados por el centro educativo

El éxito de la integración del ASE en el aula y en toda la vida escolar se refleja en varios indicadores.

Indicadores de la asistencia escolar:

- Abandono escolar
- Absentismo escolar sin una razón válida, ausencia en todas las clases
- Faltar a clases individuales
- Impuntualidad
- Cambios de clase (alumnos que cambian de una clase a otra...)

Indicadores del progreso de los alumnos:

- Por curso
- Por asignatura
- Por género
- Repetición de curso (no pasar al siguiente curso)

Indicadores de la relación entre los alumnos:

- Casos registrados de agresión y violencia
- Quejas registradas de acoso entre alumnos
- Datos de evaluación del ambiente en clase

Indicadores de la relación entre alumnos y docentes:

- Quejas registradas de docentes sobre el comportamiento de los alumnos en clase
- Quejas registradas de alumnos sobre el comportamiento de docentes con los alumnos
- Quejas de los padres sobre el comportamiento de docentes con los alumnos
- Datos de evaluación del ambiente escolar

Indicadores de la rotación de docentes:

- Motivos de despido/renuncia
- Motivos de cambio de clase a mitad de curso

Participación de los alumnos en actividades dentro y fuera de la comunidad educativa:

- Participación de los alumnos en actividades voluntarias que fomentan la autoexpresión
- Participación de los alumnos en actividades de ayuda comunitaria (voluntariado, proyectos)
- Participación de los alumnos en organismos gubernamentales locales/ayuntamientos
- Participación de los alumnos en actividades de organismos no gubernamentales (aprendizaje no formal)
- Habilidades que los alumnos adquieren de manera informal o no académica

Implicación parental en la vida escolar:

- Visitas escolares registradas por diversas razones relacionadas con los alumnos, invitaciones emitidas por un representante escolar (registro de las razones y los resultados de las visitas).
- Participación en conferencias/reuniones de los padres
- Participación en actos escolares
- Participación en proyectos comunitarios

P. (2006). *Sustainable School-wide Social and Emotional Learning (SEL). Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning & University of Illinois at Chicago

El desarrollo de prácticas para supervisar estos indicadores es un paso importante para gestionar la calidad y efectividad del ASE en el centro educativo.

▪ **Herramienta de Autoevaluación de las Competencias Sociales y Emocionales del Director del Centro Educativo (Anexo A11)**

¿Qué es?

El director del centro educativo es una de las personas más importantes en la integración del aprendizaje social y emocional en el centro.

Esta herramienta de autoevaluación está diseñada para los directores de los centros educativos, para los subdirectores, administradores, miembros del equipo de desarrollo del ASE, miembros de los consejos escolares y otros adultos a cargo de la gestión escolar. Los docentes también pueden utilizarla. El objetivo de la herramienta es iniciar a los directores en las prácticas relacionadas con la competencia ASE, ayudarles a evaluar sus puntos fuertes y a pensar en cómo pueden mejorar. La herramienta también ofrece pautas que alientan a pensar en estrategias para fomentar el crecimiento en distintas áreas de la competencia social.

Esta herramienta de autoevaluación es un cuestionario formado por 48 afirmaciones acerca de las prácticas de gestión relacionadas con diversas categorías ASE. Cada afirmación se debe evaluar en una escala tipo Likert con 3 opciones. Esta herramienta SOLO se ha diseñado para la autorreflexión. NO debe usarse para evaluar el rendimiento.

Este instrumento se ha adaptado de un recurso público desarrollado por CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults.

¿Cómo?

Esta herramienta se debe utilizar de la siguiente forma:

- 1.** Lea cada afirmación y piense en situaciones concretas que estén relacionadas, después evalúese a sí mismo marcando la casilla correspondiente (rara vez, a veces, con frecuencia). Si considera que alguna afirmación no es aplicable a su circunstancia, tache la casilla de calificación.
- 2.** Cuando termine, busque patrones de puntos fuertes y retos para guiar su propio proceso de crecimiento socioemocional. Esta información es para usted, así que responda con exactitud sin valorar las respuestas

1. como «buenas» o «no tan buenas».
 2. Tras finalizar la reflexión, adopte medidas en vista de lo que ha aprendido.
- A)** Reflexione sobre los resultados para sacar conclusiones acerca de su progreso.

Si considera que las afirmaciones que ha marcado como «con frecuencia» pueden indicar fortalezas personales:

- ¿Cómo afectan estas fortalezas a sus interacciones con los alumnos y compañeros?
- ¿Con qué competencias se relacionan sus fortalezas?
- ¿Cuál de sus fortalezas cree que pueden ayudarle a guiar el ASE a nivel de todo el centro educativo?
- ¿De qué se siente más orgulloso?

Si considera que las afirmaciones marcadas como «rara vez» pueden indicar dificultades actuales:

- ¿Cómo podría beneficiar a sus interacciones con los alumnos y/o compañeros el hecho de mejorar este aspecto?
- ¿Con qué competencia o competencias se relacionan sus dificultades?
- Seleccione una o dos áreas que crea que pueden serle útiles para fomentar el ASE a nivel de todo el centro.
- Desarrolle una estrategia para recordarse a sí mismo poner en práctica este nuevo comportamiento o concebirlo como algo en lo que trabajar con un mentor.

Cuando examinó sus respuestas, ¿hubo algo que le sorprendiera?

¿Hubo algo que confirmase lo que usted ya sabía sobre sí mismo?

- B)** Haga una lista de las formas en que puede mostrar sus fortalezas a los demás e integrarlas en la jornada escolar.
- C)** Haga una lista de las formas en las que puede mejorar algunos de los retos a los que debe hacer frente actualmente.

¿Cuándo?

- Se recomienda realizar la autoevaluación inicial antes de empezar a implementar las prácticas ASE en el centro educativo.
- Posteriormente, se puede volver a realizar anualmente o siempre que el director necesite revisar sus prácticas.

■ Encuesta sobre el Entorno Escolar (Anexo A12)

¿Qué es?

Uno de los objetivos más importantes del aprendizaje social y emocional es crear una comunidad de aprendizaje centrado en las relaciones, ya que es la clave para generar un entorno escolar positivo.

Este instrumento se ha diseñado para evaluar el entorno escolar desde la perspectiva de cualquier miembro de la comunidad educativa. Aunque no es un elemento validado, los datos recabados pueden ser útiles para señalar las fortalezas del centro educativo o dirigir la atención hacia los retos a los que se debe hacer frente, así como para poner de manifiesto las diferencias en las perspectivas de los docentes, alumnos y otros miembros de la comunidad educativa.

Esta Encuesta sobre el Entorno Escolar consta de 47 puntos, que deben ser evaluados en base a una escala tipo Likert de cinco puntos.

Para obtener una imagen completa del entorno escolar, todos los miembros de la comunidad educativa deben rellenar la encuesta; no solo los alumnos y los docentes, sino también los administradores, el personal de apoyo, los representantes de las familias de los alumnos y otros trabajadores del centro educativo o partes interesadas.

Este instrumento se ha adaptado de: *Socialinio ir emocinio ugdymo institutas (SEUI), 2018.*

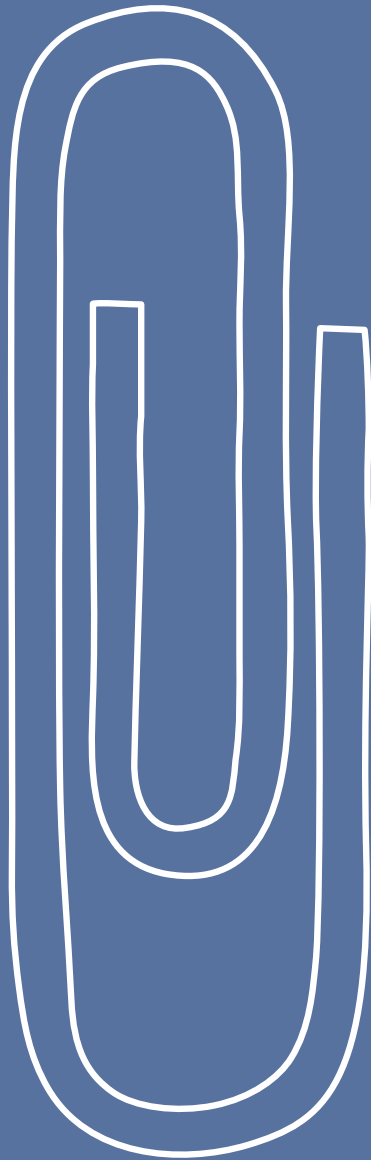
¿Cómo?

Para supervisar el cambio, se debe hacer lo siguiente:

- Diseñar una encuesta a realizar antes y después de que se adquiera el aprendizaje social y emocional (pre-encuesta y post-encuesta).
- Decidir quién participará en el estudio y qué grupos/tipos de alumnos se incluirán en el desarrollo del aprendizaje social y emocional;
- Conceder tiempo a los miembros de su comunidad educativa para completar la encuesta y reflexionar sobre los resultados;
- Extraer datos generalizados y organizar un debate sobre los resultados con la comunidad educativa.
- Planear la implementación de las actividades de aprendizaje social y emocional;
- Determinar la fecha para la post-encuesta;
- Extraer datos generalizados y organizar un debate sobre los resultados con la comunidad educativa.

¿Cuándo?

La encuesta sobre el entorno escolar debe realizarse con regularidad, al menos dos veces al año (por ejemplo, al principio y al final del año académico) para supervisar los cambios en el entorno escolar.



^Anexo 101
^Glosario 102
^Referencias 107

Anexos

Anexo A1 «Yo mismo/a y los demás». Fichas de Autoevaluación para Alumnos de entre 13 y 14 años.

Anexo A2 «Mi registro de aprendizaje personal». Tareas de Autoevaluación para Alumnos de entre 9 y 10 años.

Anexo A3 Herramienta de Observación de la Clase para Docentes.

Anexo A4 Ficha de Autoevaluación del Trabajo Grupal de los Alumnos

Anexo A5 Formulario de Informe del Trabajo Grupal de los Alumnos

Anexo A6 Rúbrica de Presentaciones Grupales

Anexo A7 Herramienta de Autoevaluación de las Competencias Sociales y Emocionales del Docente

Anexo A8 Lista de Verificación de las Estrategias Educativas para una Clase Centrada en las Relaciones

Anexo A9 Notas de los Docentes para la Planificación de la Práctica ASE y la Autoevaluación

Anexo A10 Encuestas de Opinión para los alumnos- «Tu opinión cuenta»

Anexo 11 Herramienta de Autoevaluación de las Competencias Sociales y Emocionales del Director del Centro Educativo

Anexo A12 Encuesta sobre el Entorno Escolar

Anexo B1 Estándares de Aprendizaje ASE: nivel 4.

Anexo B2 Estándares de Aprendizaje ASE: nivel 8.

Anexo C1 Modelos de planes curriculares

Glosario

Evaluación: el proceso de valoración del nivel de una variable entre personas. Concretamente, implica el uso de una amplia variedad de métodos o herramientas para la evaluación educativa, la medición y la documentación de la preparación académica, del progreso del aprendizaje, de la adquisición de habilidades y/o las necesidades educativas de los alumnos.

Estrategias de evaluación: diferentes tipos de evaluación del aprendizaje del alumnado que se realiza normalmente en diversas ocasiones durante un programa académico.

Evaluación del aprendizaje: es un proceso mediante el cual los docentes utilizan la información de la evaluación para ajustar sus estrategias didácticas y los alumnos ajustan sus estrategias de aprendizaje.

CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional): organización estadounidense con sede en Chicago, EEUU, formada por un grupo de investigadores, profesionales y actores políticos con el objetivo de desarrollar investigaciones sobre ASE basadas en la evidencia, diseminar resultados acerca de la efectividad de programas ASE y establecer políticas y prácticas en educación a nivel mundial.

Estrategias de evaluación formativa: es un proceso organizado de interacción entre tres agentes – el docente, el alumno y los compañeros. Este proceso respalda y facilita la implicación y el aprendizaje de los alumnos, así como la evaluación formativa.

Evaluación formativa: es una evaluación llevada a cabo por los docentes durante el proceso de aprendizaje para modificar sus actividades didácticas y de aprendizaje a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos. Normalmente, implica un *feedback* cualitativo (en vez de calificaciones) tanto para el alumno como para el docente y se centra en los detalles del contenido y del rendimiento. La evaluación formativa es una práctica de toda la clase que facilita el aprendizaje al centrarse en el nivel de comprensión que tienen los alumnos en el presente y, además, intentar entender la dirección en la que van los alumnos y lo que se debe hacer para que estos alcancen su objetivo. Evaluación formativa y evaluación del aprendizaje se utilizan como sinónimos.

Diario: en este Manual, un diario es un registro regular de observaciones o autoobservaciones introspectivas en base a criterios específicos o de forma libre.

Métodos de enseñanza: son los principios generales, la pedagogía y las estrategias de gestión usados para la instrucción en clase.

Métodos de enseñanza didácticos: enfoques pedagógicos específicos para fomentar la participación activa de los alumnos en el progreso de aprendizaje en su conjunto. La enseñanza didáctica implica el uso paso a paso de un conjunto de técnicas que ayudan a los alumnos a ser independientes y estratégicos. Por ejemplo, les ayuda a establecer objetivos de aprendizaje útiles, a elegir estrategias para realizar las tareas asignadas y lograr los objetivos que se han marcado, etc. En este proyecto, el método de enseñanza se basa en una mejor comprensión por parte de los docentes del proceso de aprendizaje de los alumnos e incluye la involucración activa de

todos los participantes.

Programa: es un conjunto de actividades planeadas e interrelacionadas con un objetivo a largo plazo concreto.

El objetivo de los programas ASE es, a través de actividades estructuradas y coherentes, enseñar y desarrollar directa e indirectamente las competencias sociales y emocionales de los alumnos – autoconocimiento, autocontrol, conciencia social, aptitudes relacionales y toma de decisiones responsable.

Entorno de aprendizaje centrado en las relaciones: es un entorno que fomenta especialmente las relaciones de apoyo entre docentes y alumnos para conseguir un aprendizaje significativo, promover el desarrollo de las competencias sociales y emocionales y reforzar la resiliencia de los alumnos.

Resiliencia: la habilidad de afrontar y recuperarse positivamente de adversidades, dificultades y problemas.

Rúbrica: una guía de puntuación que posee un conjunto de criterios que se utilizan para evaluar la calidad de las respuestas de los alumnos. La rúbrica define con claridad las expectativas académicas y conductuales de los alumnos y resulta útil para garantizar una evaluación consistente.

Estándar de aprendizaje social y emocional: es una lista de parámetros que designan lo que se espera que consigan los alumnos en lo que respecta a su desarrollo social y emocional (por ejemplo, la comprensión de uno mismo y de los demás, el autocontrol y las aptitudes relacionales y la toma de decisiones responsable) en base a su edad y curso académico.

Habilidad social y emocional: es un componente conductualmente observable de autoconocimiento, conciencia social, autogestión, aptitudes relacionales y toma de decisiones responsable.

Práctica basada en la evidencia: en el contexto del aprendizaje socio-emocional, hace referencia al uso de la evidencia extraída de los resultados de investigaciones científicas para decidir sobre intervenciones efectivas o planes de estudio demostrados.

Referencias

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.

Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Belfield, C., Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis, 6*(3), 508-544.

Bell, J., Dale, M. (1999). *Informal Learning in the Workplace. Department for Education and Employment Research Report No. 134*. London, England: Department for Education and Employment.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CA-SEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Retrieved from <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Retrieved December 30th, 2012, from http://www.casel.org/projects_products/safeandsound.php

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults*. Retrieved December 18th, 2017. http://www.akschoolpsych.org/sites/default/files/SEL_Adult_self-assessment.pdf.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). Core SEL Competencies. Retrieved February 26, 2018, from <https://casel.org/core-competencies/>

Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, Uk: Jessica Kingsley Publishers.

Charlton, B. C. (2005). *Informal assessment strategies: asking questions, observing students and planning lessons that promote successful interaction with text*. Markham, Ont.: Pembroke.

Coombs, P. H., Prosser, R., & Ahmed, M. (1974). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.

Devaney E., O'Brien M. U., Resnik H., Keister S., Weissberg R. P. (2006).

Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL). Implementation guide and toolkit. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning & University of Illinois at Chicago

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.

Dickson, K., Vigurs, C., & Newman, M. (2013). Youth Work: A Systematic Map of the Research Literature. Dublin: Department of Children and Youth Affairs. doi:10.1037/e509412014-001

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice.* New York, NY: The Guilford Press.

Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*, 193-221.

Denham, S. A. (2017). Assessment of SEL in educational contexts. In Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp. 285-300). New York: The Guilford Press.

Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). Tool 25. *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL): Implementation Guide and Toolkit* (pp. 153-159). Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2006). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills.* Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development(82)*, 474-501.

Dweck, C. (2012). *Mindset : How You Can Fulfil Your Potential.* London: Robinson.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab- Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., & Gordon, J. S. (2009). Promoting social and emotional development in childhood and early adolescence. In Gullotta, Th. P., Blom, M., Gullotta, C. F., & Messina, J. C. (Eds.), *A Blueprint for promoting academic and social competetence in after-school programs* (pp. 63-77). New York: Springer.

European Commission. (2013). Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are rele-

vant to employability. In Bamber, j. (Ed.), Expert Group Report. Retrieved from: http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/news/2014/documents/report-creative-potential_en.pdf

Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 421-436.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC.: National Center for Education Statistics U.S. Department of Education.

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. London: Springer.

Forsyth, D. R. (2010). *Group dynamics*. Wadsworth: Cengage Learning.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G., & Strain, P. (2003). The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children. *Young Children*, 58(4), 48-53.

Gailius Ž., Malinauskas A., Petkauskas D., & Ragauskas L. (2013). *Handbook for People Working with Youth Groups. Non-Formal Education Practice in Lithuania*. Vilnius: Agency of International Youth Cooperation. Retrieved from <http://jtba.lt/biblioteka/darbo-su-jaunimo-grupemis-vadovas-neformaliojo-ugdymo-praktika-lietuvoje/>

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Gross, R. (2010). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour* 6th Edition, Hachette UK.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Hamre, B., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear, & K. M. Minke, *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.

Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams, *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (p. 278-305). Thousand Oaks CA: Sage.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. Los Angeles: SAGE.

Illinois State Board of Education. (n.d.). Retrieved February 25, 2018, from <http://www.isbe.net/>

Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

Kraag, G., Van Breukelen, G. J., Kok, G., & Hosman, C. (2009). "Learn Young, Learn Fair," a stress management program for fifth and sixth graders: Longitudinal results from an experimental study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1185-1195.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. *Assessment to promote learning*, 63 (3), 19-24.

Lions Clubs International Foundation (LCIF), LIONS QUEST program „Skills for Action”, 2015.

Lions Clubs International foundation (LCIF), LIONS QUEST program „Skills for Growing”, 20015

Merrell, K. W. & Guelder, B.A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies: OECD Publishing.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for Kindergarten to eighth-grade students. Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: CASEL.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42(5/6), 449-461. doi:10.1023/a:1007006523133

Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. New York, NY: Routledge.

Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (n.d.). The Role of Psychological and Developmental Science in Efforts to Improve Teacher Quality. 2010, 112(12), 2988-3023.

Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. (2003). **CASEL**. Retrieved October 15, 2017, from http://casel.org/wp-content/uploads/1A_Safe_Sound-rev2.pdf

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, vol. 27, n° 1, 137-155.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.

SMART Goals: How to Make Your Goals Achievable. (n.d.). Retrieved February 25, 2018, from <https://www.mindtools.com/pages/article/smart-goals.htm>

Smith, R. M. (1982). *Learning How to Learn*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.

Socialinio ir emocio ugdymo institutas. (2018). School climate survey.

Retrieved March 23, 2018, from http://www.seuinstitutas.lt/saugykla/failai/dokumentai/climate_survey/School_climate_survey.pdf

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & 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*, 1156-1171.

Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International perspectives on social and emotional learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice* (pp. 566–587). New York, NY: Guilford.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69.

Weaver, L., & Wilding, M. (2013). *The 5 dimensions of engaged teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

World Health Organisation (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization* (Official Records of the World Health Organisation). Geneva, Switzerland: World Health Organisation.

World Health Organization (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Ottawa, ON: World Health Organization.

World Health Organization (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being*. Information series on school health, Document 10. Geneva (Switzerland): World Health Organization. Retrieved February 25th, 2018, from https://www.sess.ie/sites/default/files/Resources/Lucena_Clinic/Creating%20Environment%20for%20Emotional%20%26%20Social%20Well%20Being.pdf

World Health Organization (2012). *Risks to mental health: an overview of vulnerabilities and risk factors*. Background paper by WHO secretariat for the development of a comprehensive mental health action plan. Retrieved February 25th, 2018, from http://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf

World Health Organization (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Geneva (Switzerland): World Health Organization.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Williams, R. B., & Dunn, S. E. (2008). *Brain-compatible learning for the block*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Yoder, N. (2014). *Self-assessing social and emotional instruction and competencies: A tool for teachers*. Washington, DC: Center on Great Teachers and Leaders. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke, *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say*. New York, NY: Teachers College Press.

Anexo A1

Yo mismo/a y los demás

Evaluación del autoconocimiento y las aptitudes relacionales. Mi ficha mensual sobre el progreso y los logros (13-14 años)

FECHA

Mi nombre (nombre, apellidos):		El nombre de mi docente:	
Fecha de la auto- evaluación (mes, año):		Clase:	

Esta ficha mensual sobre el progreso y los logros te ayudarán a llevar un seguimiento de tus experiencias en el aprendizaje para conocerte mejor a ti mismo/a y a los demás.

- Hay 20 objetivos (cosas que aprender) sobre ti mismo/a y sobre tus relaciones con los demás enumerados en la tabla que figura más abajo. Son tus objetivos de aprendizaje para este curso.
- Evalúa cada afirmación describiendo tu nivel de conocimiento o capacidad para realizar estas cosas.
- Aporta razones en cada afirmación que creas que conoces o sabes hacer bien (señala «Con frecuencia» o «Siempre»): intenta describir una situación o actividad en la cual hayas aprendido o practicado lo que se indica;
- Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas. No se calificarán tus respuestas. Intenta evaluarte con sinceridad, según cada afirmación.
- Cuando termines de autoevaluarte, dale esta ficha a tu docente (al docente de la asignatura o al supervisor/responsable de la clase) para que pueda escribirte unos comentarios personales.
- Revisa esta ficha cada mes para llevar un seguimiento de tu progreso y proporcionar nuevas evidencias.

	Mi evaluación ¿Con qué frecuencia es cierta esta afirmación? 1-Nunca, 2-A veces, 3-Con frecuencia, 4-Siempre.				Pruebas de mi aprendizaje Describe la situación (actividad) que demuestre dónde y cómo lo has aprendido	Comentario del docente El docente de cualquier asignatura
COSAS QUE APRENDER	1	2	3	4		
Aprender a ser yo mismo: Habilidades de autoconocimiento y autocontrol						
1) Sé qué sentimientos me ayudan a aprender y cuáles me distraen del aprendizaje					<i>Cuando estoy preocupado, me cuesta concentrarme en un examen</i>	
2) Puedo gestionar el estrés y terminar las tareas incluso cuando son difíciles						
3) Puedo identificar las principales fortalezas y obstáculos que influyen en mi éxito en la vida						
4) Sé quién podría ayudarme si necesito ayuda (gente a mi alrededor, servicios)						

5) Tengo un objetivo a corto plazo y sé cómo lograrlo.						
6) Sé qué es lo que me ayuda a conseguir mis objetivos						

Aprender a estar con los demás: conciencia social y habilidades relacionales

7) Puedo entender cómo se pueden sentir los demás en distintas situaciones						
8) Puedo colaborar con los demás y trabajar en equipo para conseguir éxito grupal						
9) Puedo explicar cómo gestionar conflictos en el grupo						
10) Sé lo que es la presión negativa entre compañeros y sé cómo hacerle frente						

Aprender a ser responsable: toma de decisiones responsable

<p>11) Entiendo cómo la honestidad, el respeto, la justicia y la compasión pueden ayudar a las personas a tomar mejores decisiones</p>						
<p>12) Puedo explicar por qué las normas escolares y sociales son importantes</p> <p>13) Sé cómo la capacidad para tomar decisiones puede mejorar mi rendimiento académico</p>						
<p>14) Conozco diferentes formas de evitar participar en actividades peligrosas o inmorales</p>						
<p>15) Sé cómo puedo contribuir de forma activa para realizar cambios positivos en mi centro educativo</p>						
<p>16) Sé cómo puedo influir positivamente en mi comunidad fuera del centro educativo.</p>						

¡Aprendo de los demás!

Describe:

¿Qué has aprendido de tus compañeros de clase en el último mes?

¿Qué cosas has ayudado a otros a aprender?

¡Aprendo de los demás!		¡Ayudo a los demás!	
¿Qué es lo último que he aprendido durante este mes?	¿Quién me ha ayudado a aprenderlo? (Escribe los nombres)	¿Qué he ayudado a otros a comprender?	¿A quién he ayudado? (Escribe los nombres)

Mis objetivos para el próximo mes

Señala 3 cosas que necesites aprender mejor en el PRÓXIMO mes. Pueden ser habilidades de la tabla de arriba o aspectos generales que necesites mejorar en la escuela.

Lo que aún necesito aprender Indica 3 objetivos principales	¿Cómo lo voy a conseguir? Indica tres pasos necesarios para conseguirlo	¿Quién me puede ayudar a conseguir mis objetivos? Escribe los nombres

Comentarios generales del docente. <i>Feedback</i> del docente responsable de la clase tras la autoevaluación mensual.

Anexo A2

Mi registro de aprendizaje personal

Mi ficha de logro mensual (autoevaluación) (9-10 años).

Mi nombre (nombre, apellidos):		Nombre del docente:	
Fecha de la autoevaluación:		Clase:	

Este «registro de aprendizaje personal» es una ficha de autoevaluación que te servirá para aprender más sobre ti mismo/a y sobre los demás. Esta ficha consta de 3 páginas con preguntas y tareas que deberás responder y completar. Estas versan sobre:

- Aprender a ser tú mismo/a;
- Aprender a estar con los demás;
- Aprender a ser responsable.

Responde a las preguntas que aparecen a continuación. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas y tus respuestas no serán corregidas ni calificadas. Cuando termines de completarla, dásela a tu docente para que te escriba unos comentarios.

Aprender a ser tú mismo/a

Mis emociones y sentimientos

¿Cómo te sientes últimamente? Señala las emociones que has sentido últimamente. Por cada emoción que recuerdes y señales, describe la situación en la que la sentiste y qué hiciste.

FELICIDAD	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.	TRISTEZA	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.
	Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.		Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.
MIEDO	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.	SORPRESA	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.
	Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.		Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.
CONFIANZA	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.	PREOCUPACIÓN	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.
	Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.		Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.

INDIGNACIÓN	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.	ABURRIMIENTO	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.
	Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.		Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.
TU EMOCIÓN <i>Ej.: «mariposas»</i>	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.	TU EMOCIÓN <i>Ej.: «amor»</i>	¿Qué estaba pasando cuando sentiste esta emoción? Describe la situación.
	Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.		Explica qué hiciste o dijiste en esta situación.

Cuando me siento mal, hago estas cosas para sentirme mejor:

Mis facultades especiales:

Todos tenemos facultades especiales, algo en lo que somos buenos o que nos hace fuertes. ¿Cuáles son tus fortalezas más importantes? ¿Cuáles son tus superpoderes?

¡Indica 3 cosas que se te dan bien! ¿Cómo empleas estas facultades?

Mis facultades especiales	¿Cómo/dónde las empleo?
Matemáticas	Ayudo a mis padres a contar el dinero y a pagar las facturas 😊
Natación	Cuido de mi cobaya y doy de comer a los pájaros
Amor a los animales	Cuido de mi cobaya y doy de comer a los pájaros
Otros:	

Facultades que quiero desarrollar:

Piensa en cosas que quieras aprender. Pueden ser cosas que quieras aprender en clase u otras habilidades importantes que quieras desarrollar (como aprender a tocar un instrumento, superar un miedo o hacer nuevos amigos).

Cosas que aún necesito aprender	¿Quién puede ayudarme a aprender estas cosas?
<i>Mejorar mi inglés</i>	<i>Mi profesor</i>
<i>No perder mis cosas</i>	<i>Mi amigo</i>
<i>Superar el miedo a la oscuridad</i>	<i>Mi hermana</i>
<i>Otros:</i>	

Aprender a estar con los demás

Lee las siguientes frases y señala la casilla que más se ajusta a tu comportamiento habitual.

	Sí 😊	A veces 😐	No 😞
<i>Me resulta fácil hacer amigos</i>			
<i>Me gusta hablar con un amigo cuando estamos solos</i>			
<i>Me gusta hablar con amigos cuando estamos en grupo</i>			
<i>Me gusta hacer reír a la gente</i>			
<i>Se me da bien escuchar</i>			
<i>Tengo buenos amigos</i>			
<i>Quedo con mis amigos y jugamos juntos</i>			
<i>Con frecuencia juego solo</i>			
<i>Sé cómo hacer las paces con mis amigos cuando nos enfadamos</i>			
<i>Consuelo a mis amigos cuando están disgustados</i>			
<i>Puedo decirles a mis amigos cómo me siento</i>			
<i>Sé cómo se siente la gente por su forma de hablar y de comportarse</i>			

<i>Puedo saber cómo se sienten los demás cuando los escucho</i>			
<i>Sé qué hacer para llevarme bien con los demás</i>			
<i>Entiendo que en mi clase todos somos diferentes</i>			

Otras preguntas:

¿Qué puedo hacer para ser un amigo mejor?

Mis mejores amigos de la escuela son:

¿Cómo son? ¿Por qué les quiero?

Aprender a ser responsable

Mis tareas y obligaciones

Lee las siguientes frases acerca de tus tareas y obligaciones en la escuela y en casa. Señala, para cada una de ellas, tu nivel de aptitud marcando la casilla correspondiente.

Mis tareas y obligaciones	Se me dan bien		
	Sí 😊	A veces 😐	No 😞
En la escuela/en clase:			
<i>Siempre llego a tiempo a la escuela (a clase y a otras actividades)</i>			
<i>Puedo cuidar de mí mismo/a y de mis pertenencias en la escuela</i>			

<i>Tengo un horario de mis clases y demás actividades escolares diarias</i>			
<i>Comprendo que mi comportamiento puede afectar a los demás (alumnos y docentes)</i>			
<i>Intento hacer todos mis deberes</i>			
En casa (indica algunas obligaciones que tengas en casa)			

Comentarios del docente. <i>Feedback</i> del docente tras mi autoevaluación mensual

Alumno 2 (Nombre y edad)										
...										

Parte 2: situaciones en el aula

Instrucciones:

En la siguiente tabla debe anotar cualquier situación o experiencia que crea que es relevante y deba señalarse al final de cada mes. Puede ser un comportamiento irrespetuoso de un alumno o una actividad que le haya permitido aumentar la participación de los alumnos. La idea es analizar sucesos o episodios relevantes que haya observado durante un periodo de tiempo determinado.

Experiencias/situaciones/circunstancias relevantes de clase que merecen ser señaladas:

Hora y fecha / situación	Descripción	Comentarios del docente
Situación 1		
Situación 2		
...		

Parte 3: prácticas docentes

El objetivo de esta tabla es brindarle la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas docentes. ¿Se le ocurre alguna idea u observación sobre sus métodos de enseñanza o estrategias de evaluación que se deban indicar a continuación y tener en cuenta el próximo mes?

Ideas para mejorar mis prácticas docentes en el próximo mes (planificación e implementación):

Anexo A4

Ficha de Autoevaluación del Trabajo en Grupo

Responde a estas preguntas sobre tu trabajo en grupo

Nombre	
Nombre del grupo / nombre de los miembros del grupo	
Fecha:	Título del trabajo:
¿Cuál era el objetivo del trabajo?	
Describe brevemente tu contribución al trabajo	
Si tuvieras que repetir el trabajo, ¿qué harías de manera diferente?	
¿Qué puede hacer tu grupo para trabajar de manera más eficaz la próxima vez?	
Comentarios del docente:	Evaluación personal:
	Evaluación del docente:

Anexo A5

Formulario de Informe del Trabajo Grupal de los Alumnos

Responde a estas preguntas acerca de tu trabajo en grupo

¿Cómo te diste cuenta de lo que necesitabais saber para realizar el trabajo en grupo?

¿Se han alcanzado todos los objetivos?

¿De qué manera el trabajo en grupo ha servido a los alumnos para ayudarse los unos a los otros a conseguir los objetivos?

¿Qué has aprendido trabajando en grupo?

¿De qué manera se pueden utilizar las habilidades, ideas y conocimientos adquiridos durante el trabajo grupal en otras situaciones de la vida?

Instrucciones para el docente:

- Conceda a los alumnos tiempo suficiente para que rellenen este formulario después de cada trabajo en grupo si este trabajo ocupa toda la clase o más.
- Después de rellenar el cuestionario individualmente, concédales tiempo para comentar las respuestas por parejas.
- Pida que algún voluntario comparta su reflexión.
- Recoja las reflexiones de los alumnos y léalas señalando cómo de detalladas y exhaustivas son las respuestas. Preste atención a las habilidades que los alumnos hayan aprendido y a cómo pueden utilizarlas en el futuro.

Anexo A6

Rúbrica de Presentaciones Grupales

Puede utilizar la siguiente rúbrica como guía para evaluar a los alumnos en las presentaciones grupales.

Elemento	No exactamente (1)	Más o menos (2)	Muy bien (3)
Todos los miembros del grupo han participado	Solo una persona destaca en la presentación	Hay un desequilibrio en el reparto de las tareas	Cada persona contribuye significativamente
La información presentada es precisa	Hay varias imprecisiones	Hay pequeños errores	La información es precisa y actual
La información se organiza deliberadamente	La información está inconexa, es ilógica y contradictoria	A veces la información es contradictoria o aleatoria	La información es secuencial, consistente y lógica
La presentación sigue un orden y una lógica	El orden de la presentación es aleatorio y difícil de seguir	El orden de la presentación es a veces incoherente	La presentación es lógica, entendible y fácil de seguir
Los apoyos visuales son claros y se ven fácilmente	Los apoyos visuales están desordenados, son incompletos y poco claros	Los elementos visuales sirven de apoyo en la presentación, pero carecen de profundidad	Los elementos visuales son llamativos, convincentes y útiles para la presentación
La presentación es creativa e informativa	La información se presenta de forma didáctica y carece de profundidad	La presentación está planificada pero carece de entusiasmo e interés	La presentación es activa, interesante y sorprendente
La presentación está relacionada con información presentada anteriormente	Carece de continuidad y de referencias a informaciones anteriores	A veces las conexiones no son obvias o adecuadas	La información se conecta adecuadamente y sin dificultades
Se explora un concepto principal	Se presentan varias ideas, pero no hay una principal	A veces el concepto principal no está claro	La idea principal predomina en toda la información y durante toda la presentación
Hace partícipes a los oyentes	Los oradores hablan, pero los oyentes parecen ausentes	Se involucra a los oyentes con frecuencia	Se involucra a los oyentes durante toda la presentación

Fuente: Williams R. B., Dunn S., E. Brain-Compatible Learning for the Block. Crowin Press, 2008.

Anexo A7

Herramienta de Autoevaluación de las Competencias Sociales y Emocionales del Docente

Adaptado de: Yoder, N., (2014) *Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies*, Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research; Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, & Weissberg, (2006)⁷⁴.

Piense en sus propias competencias sociales y emocionales y en cómo estas pueden influir en su capacidad para implementar prácticas docentes que fomenten la interacción social. Use la guía de puntuación que aparece más abajo para evaluar cómo sus habilidades ASE influyen en sus prácticas docentes de interacción social con sus alumnos. Reflexione sobre cada una de las afirmaciones y puntúese según sean aplicables o no en su caso.

1 = Muy en desacuerdo. Me resulta difícil esta práctica. Hago algunas de las cosas que se mencionan, pero no las encuentro necesariamente relevantes para mi docencia.

2 = En desacuerdo. Demuestro a mis alumnos algunas de estas habilidades. Creo que con más práctica y/o ayuda, podría demostrar más estas habilidades para mejorar la implementación de esta práctica.

3 = De acuerdo. Soy bueno en este ámbito. Sé que hago un buen trabajo mostrando estas habilidades a mis alumnos. Utilizo estas habilidades en mis prácticas docentes la mayor parte del tiempo.

4 = Completamente de acuerdo. Soy muy bueno en este ámbito. Puedo usar estas habilidades en mis prácticas docentes.

⁷⁴ Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, & Weissberg, 2006

Autoconocimiento				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Soy consciente de las prácticas docentes en las que tengo que mejorar y crecer profesionalmente.	1	2	3	4
Puedo implementar de forma efectiva las prácticas docentes con mis alumnos.	1	2	3	4
Normalmente, soy consciente de cómo mis emociones, creencias culturales y experiencias son precursoras de mis reacciones emocionales, y comprendo cómo influyen en mis prácticas docentes con los alumnos.	1	2	3	4
Comprendo cómo las respuestas de los alumnos (positivas y negativas) afectan a mis emociones y mis comportamientos durante mis prácticas docentes.	1	2	3	4
Soy consciente de cómo mis creencias culturales y experiencias afectan a mis prácticas docentes con los alumnos.	1	2	3	4

Autocontrol/Control emocional				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Perfecciono continuamente mis objetivos personales en relación con la implementación de las prácticas docentes con mis alumnos.	1	2	3	4
Uso de forma efectiva múltiples estrategias (por ejemplo, técnicas de respiración y mindfulness) si tengo una fuerte reacción emocional en clase (por ejemplo, estrés o enfado) cuando implemento las prácticas docentes.	1	2	3	4
Gracias a un control efectivo de mis emociones (por ejemplo, con técnicas para reducir el estrés), soy capaz de implementar mejor mis prácticas de enseñanza social, aplicar enfoques disciplinarios positivos y crear un entorno de aprendizaje positivo que esté libre de sesgos y prejuicios.	1	2	3	4
Modelo comportamientos (por ejemplo, determino pautas y límites) para ayudar a los alumnos a aprender a controlar sus emociones durante las prácticas docentes.	1	2	3	4
Comparto mis experiencias personales solo donde y cuando sea apropiado, muestro una comunicación apropiada y conecto con los alumnos. No comparto demasiada información personal, sino que me centro en los alumnos y en sus experiencias.	1	2	3	4
Conciencia social				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Para implementar efectivamente prácticas de enseñanza positivas, generalmente comprendo las perspectivas de mis alumnos y presto atención a sus señales emocionales durante las interacciones en clase.	1	2	3	4
Intento comprender por qué mis alumnos participan o no de forma activa y, normalmente, consigo proporcionarles las habilidades necesarias para participar en las prácticas docentes.	1	2	3	4
Fomento eficazmente las emociones positivas y respondo a las emociones negativas durante las prácticas docentes.	1	2	3	4

Abordo las similitudes y diferencias (por ejemplo, raciales, étnicas y culturales) que existen entre los alumnos cuando implemento las prácticas docentes.	1	2	3	4
Interactúo con los alumnos entre clase y clase, en los pasillos y en otros momentos de transición.	1	2	3	4
Respondo adecuadamente a los alumnos reticentes contestándoles con respeto (por ejemplo, escuchándolos atentamente, preguntándoles si tienen más sugerencias, identificando las necesidades que se encuentran tras esa resistencia, etc.) y manteniendo una conversación privada si es necesario.	1	2	3	4
Concedo el tiempo suficiente para responder a una pregunta, animando a participar a los alumnos que necesiten más tiempo para pensar sus respuestas.	1	2	3	4
Solicito/acepto diversas respuestas de alumnos para mostrar respeto por la diversidad de opinión.	1	2	3	4

Habilidades relacionales/sociales

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Comunico con claridad las expectativas conductuales y académicas de una forma que aborde las necesidades y fortalezas individuales de los alumnos cuando implemento las prácticas docentes.	1	2	3	4
Me siento cómodo ayudando a los alumnos a resolver conflictos interpersonales que surgen durante las prácticas docentes y he tenido éxito en ello.	1	2	3	4
Uso las prácticas docentes para ayudar a crear relaciones positivas con mis alumnos y potenciar sus habilidades ASE y, normalmente, tengo éxito estableciendo relaciones positivas.	1	2	3	4
Utilizo las prácticas docentes para ayudar a potenciar las habilidades ASE de mis alumnos y, normalmente, tengo éxito desarrollando sus habilidades.	1	2	3	4
Me sé los nombres de todos mis alumnos y a menudo los llamo por sus nombres.	1	2	3	4
Fomento el respeto por la diversidad cultural, tanto dentro como fuera de clase, mediante la concienciación, la demostración de comportamientos respetuosos y la realización de debates abiertos.	1	2	3	4
Busco oportunidades para trabajar de forma colaborativa.	1	2	3	4

Toma de decisiones responsable				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Soy efectivo al considerar diferentes formas de evidencia, como sopesar las necesidades y los comportamientos de toda mi clase, cuando implemento las prácticas docentes.	1	2	3	4
Regularmente incluyo a mis alumnos y/o colaboro con mis compañeros para resolver problemas que surgen en el aula en relación con las prácticas docentes.	1	2	3	4
Me mantengo preciso y congruente cuando implemento las prácticas docentes.	1	2	3	4
Cuando implemento las prácticas docentes sociales, sopeso las necesidades emocionales y académicas de los alumnos.	1	2	3	4
Cuando surgen discrepancias, escucho y reconozco las preocupaciones de los alumnos, pongo en práctica las estrategias de resolución de conflictos que figuran en el programa, respondo positivamente y pido propuestas positivas.	1	2	3	4

Puntuación

En la tabla que aparece a continuación, indique la puntuación que ha obtenido en cada competencia social y emocional. Para obtener una puntuación final, calcule la media de cada competencia por cada conjunto de prácticas docentes

Competencias sociales y emocionales	Su puntuación/Puntuación máxima	Puntuación media
1. Autoconocimiento	____/20	
2. Autocontrol/Control emocional	____/20	
3. Conciencia social	____/32	
4. Habilidades relacionales	____/28	
5. Toma de decisiones responsable	____/20	

Reflexione sobre sus puntuaciones

1. ¿En qué competencia social y emocional ha obtenido una mayor puntuación?

2. ¿En qué competencia social y emocional ha obtenido una menor puntuación?

3. ¿De qué evidencias dispone para justificar las autocalificaciones seleccionadas? ¿Qué habilidades posee que justifiquen las autocalificaciones que ha obtenido?

4. ¿Qué experiencias de aprendizaje profesionales podrían ayudarle a mejorar los aspectos en los que ha obtenido una puntuación más baja?

Enlace a toda la herramienta e instrucciones de Yoder, N., (2014) Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies, Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research English: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf> .

Anexo A8

Lista de Verificación de las Estrategias Educativas para una Clase Centrada en las Relaciones

Adaptado de: Lions Clubs International Foundation (LCIF), LIONS QUEST Skills for Action programme, 2015

Esta lista de verificación resume las estrategias de clase que maximizarán la práctica docente y la consolidación de las competencias sociales y emocionales y favorecerán la creación de una comunidad de aprendizaje centrada en las relaciones.

Para preparar el entorno físico de la clase:

- Organizo el espacio de manera que refleje un enfoque centrado en el alumno.
- Organizo los asientos de forma que los alumnos puedan verse entre sí.
- Me aseguro de que los tabloneros de anuncios y los elementos visuales reflejen la diversidad que hay entre mis alumnos.
- Preparo todos los materiales antes de la clase para que estén disponibles para los alumnos.
- Saludo a mis alumnos cuando entran en clase para crear un ambiente acogedor.
- Creo recursos visuales que resulten fáciles de leer y comprender.
- Presento una a una las ideas cuando utilizo recursos de aprendizaje.

Para establecer un entorno de aprendizaje cómodo:

- Preparo el contenido de la clase y calculo los plazos con antelación.
- Me aprendo los nombres de los alumnos y con frecuencia les llamo por sus nombres.
- Muestro una postura corporal receptiva y abierta ante mis alumnos.
- Establezco normas/acuerdos comunes con mis alumnos.
- Hago cumplir las normas/acuerdos básicos constantemente con la ayuda de los alumnos.
- Demuestro comportamientos ASE basados en el respeto, el afecto, el autocontrol y la toma de decisiones responsable.
- Utilizo un lenguaje verbal y corporal enérgico y entusiasta para transmitir interés.

Utilizo una Señal de Silencio respetuosa para que me presten atención cuando se realizan trabajos en grupo.

Me centro en las cualidades positivas de los alumnos y les felicito por sus esfuerzos.

Planifico tareas que los alumnos son capaces de llevar a cabo.

Presto atención a las reacciones de los alumnos, a sus necesidades de aclaración y de cambio de actividad y atiendo sus necesidades de inmediato.

Al comienzo de una clase:

Me aseguro de que los alumnos estén listos para aprender y han guardado otros materiales que no estén relacionados con la clase.

Escribo los objetivos de la clase en la pizarra para atraer la atención de los alumnos.

Formulo preguntas abiertas para descubrir qué saben los alumnos ya sobre algo.

Uso distintos métodos para conseguir respuestas auténticas por parte de los alumnos (por ejemplo, reflexionar en silencio, pensar todos juntos, el método pensar-unirse-compartir, con señales, mediante muestreos, escribir en diarios, etc.).

Formulo preguntas del tipo «¿qué pensáis?» en vez de «¿por qué?» para estimular la diversidad de opinión.

Invito a los alumnos a que participen de forma no intimidatoria, primero formulando una pregunta a todo el grupo y después pidiendo que algunos voluntarios se animen a responder.

Dejo un «tiempo de espera» de entre 7-10 segundos antes de llamar a los alumnos para que todos tengan tiempo de pensar una respuesta auténtica.

Para introducir nuevas habilidades e informaciones:

Presento y conecto nuevas habilidades e información con las respuestas de los alumnos.

Doy instrucciones claras y ejemplos de tareas cuando resulta necesario.

Respondo respetuosamente a diferentes respuestas de los alumnos para mostrar que respeto y acepto la diversidad de pensamiento (por ejemplo, «vale», «de acuerdo», «gracias»).

A veces comparto experiencias personales para enseñar y animar a los alumnos a divulgar información de forma adecuada.

Ofrezco a los alumnos el derecho a pasar para respetar distintos estilos de aprendizaje.

Para ayudar a mis alumnos a que practiquen y apliquen nuevas habilidades e información:

- Aclaro cuál es el objetivo de la práctica guiada y la habilidad que se debe demostrar.
- Les explico a los alumnos que no pasa nada si cometen errores durante la actividad práctica.
- Expongo la práctica guiada antes de pedir a los alumnos que practiquen y apliquen las nuevas habilidades y conocimientos.
- Determino algunas situaciones de la práctica guiada con antelación para garantizar situaciones apropiadas para el aprendizaje de la nueva habilidad.
- Siempre soy quien muestra un ejemplo de actitud negativa en un juego de roles; son los alumnos quienes simulan los comportamientos apropiados como práctica y refuerzo de las habilidades.
- Doy *feedback* oportuno, alentador y claro justo después de la práctica guiada.
- Formulo preguntas finales para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje e imaginar formas de poner en práctica los nuevos conocimientos en su vida.
- Asigno deberes que sean esenciales para la práctica y aplicación de las nuevas habilidades y conocimientos y realizo un seguimiento continuado de ello.

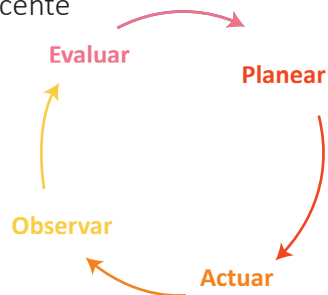
Para mantener la disciplina de forma respetuosa:

- Animo a los alumnos a que comenten posibles soluciones en vez de culparse unos a otros.
- Hago cumplir sistemáticamente las normas/acuerdos básicos.
- Soluciono los problemas de forma rápida y discreta, siendo respetuoso y justo con los alumnos.
- Reacciono ante los comportamientos inapropiados y les explico por qué esos comportamientos son inadecuados.
- Hablo fuera de clase con los alumnos que siguen incumpliendo las normas/acuerdos básicos.

Anexo A9

Notas de los Docentes para la Planificación de la Práctica ASE y la Autoevaluación

Parte A: Notas individuales del docente



Docente:

Centro educativo:

Asignatura:

Clase:

Año académico:

Periodo:

Fecha de la reunión de docentes:

Objetivos que quiero lograr:

- 1) Crear un entorno de aprendizaje positivo
- 2) Implementar métodos de enseñanza para reforzar el ASE
- 3) Supervisar el progreso de los alumnos utilizando las herramientas de evaluación del ASE

PLANEAR (rellene este apartado al comienzo del periodo)

Pretendo utilizar los siguientes métodos y estrategias:

ACTUAR (rellene este apartado regularmente)

Actividad: impartir clases, introducir diversos métodos y herramientas para garantizar un entorno escolar seguro y motivador, utilizar herramientas de evaluación, etc. (Periodo:)

¿Qué estoy haciendo de forma diferente?

¿Qué estoy utilizando (probando) por primera vez?

OBSERVAR (rellene este apartado regularmente y cuando finalice el periodo)

Los cambios que ha observado en su trabajo pedagógico al utilizar estrategias nuevas:

Los cambios que ha observado en los alumnos al utilizar estrategias nuevas:

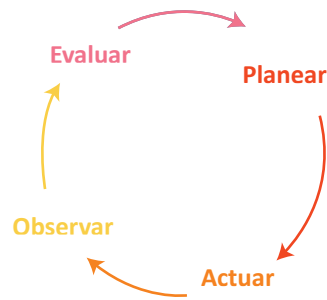
EVALUAR (rellene este apartado al final del periodo)

¿Qué ha logrado en este periodo? ¿Qué ha aprendido?

¿Cuál ha sido su mayor reto? ¿Cómo podría afrontarlo en el futuro?

Revise el plan y haga uno nuevo.

Parte B: Notas para un grupo de docentes



Docente:	
Centro educativo:	
Asignatura:	Clase:
Año académico:	

Periodo

Fecha de la reunión de docentes:

Objetivos que queremos lograr: 1) Crear un entorno de aprendizaje positivo 2) Implementar métodos de enseñanza para reforzar el ASE 3) Supervisar el progreso de los alumnos utilizando las herramientas de evaluación del ASE
PLANEAR (rellenen este apartado al comienzo del periodo)
Comprobación de la situación inicial en el centro educativo: realizar una encuesta a los alumnos (véase el modelo de encuesta de opinión para los alumnos en el Anexo A10).
Pretendemos utilizar los siguientes métodos y estrategias (¿quiénes?, ¿qué?):
ACTUAR:
Actividad: impartir clases, introducir diversos métodos y herramientas para garantizar un entorno escolar seguro y motivador, supervisar el progreso de los alumnos, etc. (Periodo:)

OBSERVAR (rellenen este apartado en las reuniones de docentes)

Los cambios que hemos observado en el trabajo pedagógico al utilizar estrategias nuevas:

Los cambios que hemos observado en los alumnos al utilizar estrategias nuevas:

EVALUAR (rellenen este apartado al final del periodo)

¿Qué hemos logrado en este periodo? ¿Qué hemos aprendido? ¿Cuáles han sido nuestros nuevos hallazgos?

¿Cuáles han sido nuestros mayores retos?

Revisen el plan y hagan uno nuevo.

Anexo A10

«Tu opinión cuenta»

Encuesta de Opinión para los Alumnos

Lee atentamente las siguientes preguntas y elige o escribe las respuestas con sinceridad.

¿Te sientes bien durante las clases? Rodea tu respuesta.

SÍ, me siento bien.

NO, no me siento bien.

Depende de la clase.

¿Qué es lo que más influye en tu estado de ánimo? Señala tanto factores negativos como positivos.

¿Crees que el docente puede influir de manera positiva en tu estado de ánimo en el aula? Rodea tu respuesta.

SÍ

NO

Si la respuesta es SÍ, explica las formas en que puede influir.

¿Te atreves a hablar delante de toda la clase y expresar tu opinión? Rodea tu respuesta.

SÍ

NO

Depende

¿Te atreves a hablar delante de toda la clase y expresar tu opinión? Rodea tu respuesta.

- No.
- Solo escucho.
- Escucho y reflexiono sobre los temas.
- Escucho, reflexiono y expreso activamente mi opinión.

¿Qué es lo que más te motiva durante las clases? Ordena las siguientes afirmaciones según su importancia: enumera cada afirmación del 1 al 8, siendo el 1 lo que para ti es más importante en una clase y el 7/8 lo que menos.

- Tema de la asignatura
- Trabajar en grupo con el resto de alumnos
- Método y enfoque didáctico del docente
- Explicación del docente
- Hacer clases más dinámicas e interesantes utilizando tecnología AV, herramientas TIC, trabajos experimentales, etc.
- El enfoque personal del docente
- Calificaciones
- Otros (escribe tus propias ideas):
-
-

Los docentes agradecen tu sinceridad en las respuestas y tu cooperación.

Anexo A11

Herramienta de Autoevaluación de las Competencias Sociales y Emocionales del Director del Centro Educativo

Adaptado de: CASEL. (2017). TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults.

El director del centro educativo es una de las personas más importantes en la integración del aprendizaje social y emocional en el centro. Un director bien informado acerca del ASE es capaz de comunicar a los miembros de la comunidad cuál es la visión de ASE en el centro. Es importante que un director entienda la importancia de un aprendizaje social y emocional coherente. Un director que se preocupa por el aprendizaje social y emocional, también se preocupa por los recursos para el desarrollo del ASE y por el apoyo a docentes y alumnos, y demuestra sus competencias sociales y emocionales como ejemplo de ASE.

Esta herramienta ha sido diseñada para la autorreflexión. No se debe utilizar para evaluar el rendimiento. Los directores, administradores, miembros del equipo ASE y otros miembros del personal pueden utilizarla para evaluar sus fortalezas personales y reflexionar sobre cómo pueden mostrar estas fortalezas cuando interactúan con los demás. La herramienta también ofrece pautas que alientan a pensar en estrategias para fomentar el crecimiento en distintas áreas de la competencia social.

Los conocimientos adquiridos gracias a esta herramienta de reflexión personal se pueden utilizar de forma efectiva durante el aprendizaje profesional del ASE. Después de completar esta herramienta en privado y de forma individual, se pueden comentar temas generales y ejemplos de fortalezas y retos con otros compañeros o en pequeños grupos. Durante las reuniones periódicas, el personal puede revisar las metas personales para señalar el progreso y actualizarlas.

Cómo utilizar esta herramienta:

1. Lea cada afirmación y piense en situaciones concretas que estén relacionadas y, después, evalúese a sí mismo marcando la casilla correspondiente (rara vez, a veces, con frecuencia). Si considera que alguna afirmación no es aplicable a su circunstancia, tache la casilla de calificación.

2. Cuando termine, busque patrones de fortalezas y retos para guiar su propio proceso de crecimiento socioemocional. Esta información es para usted, así que responda con exactitud sin valorar las respuestas como «buenas» o «no tan buenas».

3. Tras finalizar la reflexión, tome medidas en base a lo que ha aprendido.

a) Reflexione sobre los resultados para sacar conclusiones de su progreso.

Si considera que las afirmaciones marcadas como «con frecuencia» pueden ser indicadores de fortalezas personales:

- ¿Cómo afectan estas fortalezas a sus interacciones con alumnos y compañeros?
- ¿Con qué competencias se relacionan sus fortalezas?
- ¿Cuál de sus fortalezas cree que pueden ayudarle a guiar el ASE a nivel de todo el centro educativo?
- ¿De cuál se siente más orgulloso?

Si considera que las afirmaciones marcadas como «rara vez» pueden ser indicadores de retos actuales:

• ¿Cómo podría beneficiar a sus interacciones con los alumnos y/o compañeros el hecho de mejorar este aspecto?

- ¿Con qué competencia o competencias se relaciona(n) sus retos?
- Seleccione una o dos áreas que crea que pueden serle útiles para fomentar el ASE a nivel escolar.
- Desarrolle una estrategia para recordarse a sí mismo poner en práctica este nuevo comportamiento o concebirlo como algo en lo que trabajar con un mentor o instructor.

Cuando examinó sus respuestas, ¿hubo algo que le sorprendiera?, ¿hubo algo que confirmase lo que usted ya sabía sobre sí mismo?

b) Haga una lista de las formas en que puede mostrar sus fortalezas a los demás e integrarlas en la jornada escolar.

c) Haga una lista de las formas en las que puede mejorar algunos de los retos a los que debe hacer frente actualmente.

AUTOCONOCIMIENTO	Rara vez	A veces	Con frecuencia
AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL			
Puedo identificar, reconocer y nombrar las emociones en el momento en que las siento.			
Comprendo la relación que hay entre mis sentimientos y la forma en la que reacciono ante personas y situaciones.			
AUTOPERCEPCIÓN PRECISA			
Conozco y soy realista acerca de mis fortalezas y limitaciones.			
Animo a otros a decirme cómo les han afectado mis acciones.			
Sé cómo mis propias necesidades, prejuicios y valores influyen en las decisiones que tomo.			
CONFIANZA EN UNO MISMO			
Creo que tengo lo que se necesita para influir en mi propio destino y guiar a los demás de manera efectiva.			
Estoy seguro de que puedo afrontar cualquier problema con confianza en mí mismo, calma y relajación.			
Acepto tareas complicadas.			
OPTIMISMO			
Creo que la mayoría de las experiencias me ayudan a aprender y a crecer.			
Puedo ver el lado positivo incluso en situaciones negativas.			
CONTROL	Rara vez	A veces	Con frecuencia
AUTOCONTROL			
Sé cómo controlar mis emociones y canalizarlas de manera útil y sin dañar a nadie.			
Permanezco tranquilo, lúcido y sereno ante una situación de gran estrés o una crisis.			

ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS				
Tengo altos estándares personales que me motivan a buscar mejoras de rendimiento para mí y para las personas que guío.				
Soy pragmático y establezco objetivos cuantificables, estimulantes y alcanzables.				
ADAPTABILIDAD				
Acepto nuevos retos y me adapto a los cambios.				
Cambio mi forma de pensar ante nuevos datos y realidades.				
HABILIDADES ORGANIZATIVAS				
Puedo compaginar múltiples tareas sin perder la concentración o la energía.				
Equilibro mi vida laboral con el tiempo de renovación personal.				
INICIATIVA				
Creo que tengo lo que se necesita para influir en mi propio destino y guiar a los demás de manera efectiva.				
Creo y aprovecho las oportunidades en vez de esperar a que se materialicen.				
CONCIENCIA SOCIAL		Rara vez	A veces	Con frecuencia
EMPATÍA				
Escucho activamente y puedo percibir las perspectivas y sentimientos de los demás mediante las señales verbales y no verbales.				
RESPECTO POR LOS DEMÁS				
Creo que, en general, las personas hacen todo lo que pueden y espero lo mejor de ellas.				
APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD				
Valoro y congenio con personas de distintas culturas o procedencias en mi comunidad educativa y utilizo prácticas inclusivas para asegurarme de que todas las personas se sientan representadas.				

CONCIENCIA ORGANIZACIONAL			
Soy astuto en situaciones organizativas y puedo identificar redes sociales cruciales.			
Comprendo las fuerzas organizacionales en el trabajo, los valores orientativos y las normas tácitas que existen entre las personas.			
Promuevo un entorno emocionalmente enriquecedor y seguro para el personal los alumnos, la familia y los miembros de la comunidad.			
HABILIDADES RELACIONALES	Rara vez	A veces	Con frecuencia
COMUNICACIÓN			
Soy abierto y auténtico con los demás acerca de mis valores y creencias, objetivos y principios básicos.			
Me comunico y fomento la interacción con el personal, los alumnos, padres, cuidadores y miembros de la comunidad.			
Puedo expresar ideas que son importantes para mí de forma que motiven a otros a involucrarse.			
CREACIÓN DE RELACIONES			
Tengo un interés genuino en potenciar el crecimiento de las personas y desarrollar sus habilidades ASE.			
Soy capaz de aceptar y admitir abiertamente mis errores y limitaciones.			
Intento entender la perspectiva y las experiencias de los demás antes de ofrecer sugerencias.			
Como instructor y mentor, doy <i>feedback</i> de forma constructiva y oportuna.			
GESTIÓN DE CONFLICTOS			
Me siento cómodo cuando me enfrento a conflictos, escucho cómo se sienten todas las partes y les ayudo a entender las diferentes perspectivas.			
Puedo orientar a las partes que están en conflicto a encontrar una solución común.			
TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN			
Se me da bien colaborar y trabajar en equipo, así como crear un entorno amistoso que nos motive a todos.			
Establezco relaciones con miembros de diversos grupos.			

Involucro a partes interesadas clave en la toma de decisiones importantes para asegurarme de que tomamos decisiones acertadas.

Doy ejemplo de trabajo en equipo con mi forma de liderar y con mi conducta personal como modelo para el personal, el alumnado y la comunidad educativa.

TOMA DE DECISIONES RESPONSABLE

Rara vez

A veces

Con frecuencia

IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Puedo definir la raíz del problema y diferenciarlo de las posibles soluciones.

Reconozco la necesidad de cambio, desafío el status quo y promuevo nuevas ideas en mi centro educativo.

Realizo análisis de las necesidades e implico al personal para identificar los problemas antes de emprender una nueva iniciativa.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Involucro a otros para generar soluciones múltiples y predecir el resultado (de cada solución) de problemas clave.

Tengo formas prácticas y respetuosas de hacer frente a las limitaciones, incluso cuando debo tomar decisiones que pueden no ser muy aceptadas.

EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Uso más de una medida para evaluar el progreso hacia los objetivos sociales, emocionales y académicos.

Brindo oportunidades para la autorreflexión y la reflexión en grupo sobre el progreso hacia la consecución de los objetivos y sobre el proceso empleado.

RESPONSABILIDAD PERSONAL, MORAL Y ÉTICA

Trato a los demás como me gustaría que me trataran.

Promuevo actividades de servicio comunitario entre los alumnos, el personal y la comunidad.

Anexo A12

Encuesta sobre el Entorno Escolar

Adaptado de: Socialinio ir emocinio ugdymo institutas (2018).

Esta encuesta tiene como objetivo evaluar las relaciones sociales en nuestro centro educativo, es decir, el entorno escolar. Le rogamos que responda a las siguientes preguntas acerca de sus funciones y experiencias en el centro. Intente responder con sinceridad. Cuando termine la encuesta, reflexione sobre los resultados utilizando la tabla de puntuación que aparece más abajo. Los datos que proporcione permanecerán en el anonimato y solo se mostrarán de forma generalizada junto con los datos proporcionados por los demás encuestados.

¿Cuál es su función en el centro educativo?

	Señale su respuesta
1. Alumno	<input type="radio"/>
2. Docente	<input type="radio"/>
3. Otro personal pedagógico (por ejemplo, psicólogo, pedagogo social, logopeda, etc.)	<input type="radio"/>
4. Administrador	<input type="radio"/>
5. Personal de apoyo (por ejemplo, conserje, conductor de autobús, jardinero, etc.)	<input type="radio"/>
6. Padres/miembro de la familia	<input type="radio"/>

Diríjase a la casilla que le corresponda y conteste a las siguientes preguntas:

Alumno	En qué clase estás?		
Docente	¿Cuántos años lleva trabajando en este centro educativo?	Clases con las que trabaja:	¿Ha participado en talleres ASE?
Otro personal pedagógico	¿Cuántos años lleva trabajando en este centro educativo?	¿Cuál es su especialización?	¿Ha participado en talleres ASE?
Personal de administración	¿Cuántos años lleva trabajando en este centro educativo?	¿Imparte alguna clase?	¿Ha participado en talleres ASE?

Personal de apoyo	¿Cuántos años lleva trabajando en este centro educativo?	¿Cuáles son sus principales responsabilidades?	¿Ha participado en talleres ASE?
Padres/miembros de la familia	Relación con el alumno:	Clase del alumno:	¿Ha participado en talleres ASE?

Evalúe las siguientes afirmaciones sobre su función en el centro educativo. Evalúe las afirmaciones en una escala de 1 (Muy en desacuerdo) a 4 (Completamente de acuerdo), o 0 (Nunca me lo he planteado).

No.	Afirmación	¿En qué medida está de acuerdo con estas afirmaciones?				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	Nunca me lo he planteado
1.	Me gusta mi centro educativo.	1	2	3	4	0
2.	Cuando me enfrento a problemas complejos, confío en mis capacidades.	1	2	3	4	0
3.	Mi opinión es importante en el centro educativo.	1	2	3	4	0
4.	Sé cuáles son las razones de mis emociones negativas.	1	2	3	4	0
5.	Sé cómo controlar mis emociones negativas.	1	2	3	4	0
6.	Puedo gestionar mis emociones.	1	2	3	4	0
7.	Los alumnos escuchan a los docentes y realizan las tareas asignadas.	1	2	3	4	0
8.	Hay algunos alumnos en clase que obstaculizan la participación de otros.	1	2	3	4	0
9.	En este centro, los alumnos se comportan correctamente incluso cuando no hay adultos presentes.	1	2	3	4	0
10.	Conozco perfectamente las normas escolares.	1	2	3	4	0
11.	Los alumnos cumplen las normas escolares.	1	2	3	4	0
12.	Los docentes comienzan las clases a tiempo.	1	2	3	4	0

13.	Puedo trabajar con personas que tienen una opinión diferente a la mía.	1	2	3	4	0
14.	Me siento mal cuando se le hace daño a alguien.	1	2	3	4	0
15.	Intento entender lo que otras personas piensan y sienten.	1	2	3	4	0
16.	Los docentes piensan que todos los alumnos pueden progresar en su aprendizaje.	1	2	3	4	0
17.	Los alumnos del centro cuidan los unos de los otros.	1	2	3	4	0
18.	Los adultos del centro cuidan los unos de los otros.	1	2	3	4	0
19.	Siempre que lo necesito, recibo ayuda de otros miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	0
20.	En el centro educativo, siempre nos saludamos los unos a los otros.	1	2	3	4	0
21.	A veces me cuesta llevarme bien con los demás.	1	2	3	4	0
22.	Si tengo un problema, siempre hay alguien en el centro educativo con quien puedo hablar.	1	2	3	4	0
23.	Con frecuencia nos reímos en la escuela.	1	2	3	4	0
24.	En mi familia todos nos llevamos bien.	1	2	3	4	0
25.	En el centro educativo, hay muchas actividades extraescolares en las que los alumnos pueden hacer cosas juntos.	1	2	3	4	0
26.	No comparto mis ideas porque sé que nadie las secundará.	1	2	3	4	0
27.	Se me da bien resolver conflictos de manera pacífica.	1	2	3	4	0
28.	Los docentes son justos con los alumnos.	1	2	3	4	0
29.	Nunca me ha insultado un alumno.	1	2	3	4	0
30.	Nunca me ha insultado un docente.	1	2	3	4	0
31.	Mis padres nunca me han insultado.	1	2	3	4	0

32.	Todos los alumnos del centro educativo son amables.	1	2	3	4	0
33.	Los adultos del centro educativo son amables.	1	2	3	4	0
34.	Creo que a los demás les gusta trabajar conmigo.	1	2	3	4	0
35.	Nuestro centro lleva a cabo muchos proyectos de servicios comunitarios en los que participan numerosos alumnos y docentes.	1	2	3	4	0
36.	Me gustaría que los miembros de la comunidad educativa se trataran con más respeto.	1	2	3	4	0
37.	Me siento seguro en todo el centro educativo.	1	2	3	4	0
38.	Cuando alguien me insulta, puedo defenderme sin herir a nadie.	1	2	3	4	0
39.	Si los alumnos avisan al docente de que alguien está sufriendo acoso, el docente indudablemente solucionará el problema.	1	2	3	4	0
40.	Se aplican las mismas normas para todos los alumnos del centro educativo.	1	2	3	4	0
41.	Si los alumnos tienen un mal comportamiento, los adultos intentan descubrir las razones de esta conducta.	1	2	3	4	0
42.	Puedo poner en práctica todas mis ideas en el centro educativo.	1	2	3	4	0
43.	Los padres de los alumnos vienen a la escuela y participan en las actividades escolares.	1	2	3	4	0
44.	Todos los avances y logros de los alumnos se reconocen y valoran.	1	2	3	4	0
45.	Todos los avances y logros de los docentes se reconocen y valoran.	1	2	3	4	0
46.	Normalmente, mi día a día en el centro educativo es satisfactorio.	1	2	3	4	0
47.	Me ocurren más cosas buenas que malas en el centro educativo.	1	2	3	4	0



Tabla de puntuación

Tras completar la encuesta, reflexione sobre los resultados basándose en las escalas y sus respectivos componentes. Se recomienda comentar los resultados generales de la encuesta con toda la comunidad educativa.

Calcule las puntuaciones de cada escala sumando el valor de cada componente (pregunta). En la tabla que aparece a continuación, se indica los números de los componentes que se han de sumar en cada escala.

Escala	Componentes
Satisfacción	1 42 44 45 46 47
Autoconocimiento	2 4 34
Habilidades relacionales	3 21(-) 22 23 24 25 28 32 33 36(-)
Buscar y proporcionar ayuda	19 35 16 41
Autocontrol	5 6 9 38
Cumplimiento de las normas	8(-) 7 10 11 12 20 40
Conciencia social	13 14 15 17 18 43
Seguridad	26(-) 27 29 30 31 37

- **NOTA:** los componentes marcados con «-» indican componentes con codificación inversa, de modo que las puntuaciones más altas siempre indicarán más respuestas positivas. Significa que debe cambiar el valor de las puntuaciones en el orden opuesto (el 4 cambia a 1, el 3 a 2, el 2 a 3 y el 1 a 4) antes de añadir los valores a la suma total.

Anexo B1

Estándar de Aprendizaje ASE Nivel 4

OBJETIVO	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	PARÁMETRO
1. Desarrollar el autoconocimiento y el autocontrol para lograr éxito en la escuela y en la vida.	1.1 Identificar y controlar las emociones y comportamientos de uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir una serie de emociones y situaciones que las causan. • Describir y demostrar formas de expresar las emociones de una manera socialmente aceptable.
	1.2 Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las habilidades e intereses personales que se quieren desarrollar. • Explicar cómo la familia, los compañeros, el personal escolar y los miembros de la comunidad pueden apoyar el éxito escolar y fomentar el comportamiento responsable.
	1.3 Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos académicos y personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir los pasos necesarios para establecer objetivos y trabajar para lograrlos. • Supervisar el progreso para conseguir un objetivo personal a corto plazo.
2. Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.	2.1 Reconocer los sentimientos y perspectivas de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos verbales, físicos y situacionales que indican cómo pueden sentirse los demás. • Describir los sentimientos y perspectivas expresados por los demás.
	2.2 Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diferencias y aportaciones de diversos grupos sociales y culturales. • Demostrar cómo trabajar eficazmente con las personas que son diferentes a uno mismo.
	2.3 Usar las habilidades comunicativas y sociales para interactuar eficazmente con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las estrategias para hacer y mantener amistades. • Analizar formas para trabajar eficazmente en grupo.
	2.4 Demostrar la habilidad de prevenir, controlar y resolver conflictos interpersonales de manera constructiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las causas y consecuencias de los conflictos. • Aplicar enfoques constructivos para resolver conflictos.
3. Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario.	3.1 Considerar los factores éticos, sociales y de seguridad cuando se toman decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar la habilidad de respetar el derecho propio y el de los demás. • Demostrar que se entiende cómo las normas sociales afectan a la toma de decisiones y al comportamiento.
	3.2 Utilizar las habilidades para la toma de decisiones para abordar responsablemente situaciones académicas y sociales del día a día.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y aplicar los pasos de una toma de decisiones sistemática. • Generar soluciones alternativas y evaluar sus consecuencias con respecto a diferentes situaciones académicas y sociales.
	3.3 Contribuir al bienestar del centro educativo y de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y llevar a cabo funciones que contribuyan a la comunidad educativa. • Identificar y llevar a cabo funciones que contribuyan a la propia comunidad local.

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	GRADO/ NIVEL	DESCRIPTORES DEL RENDIMIENTO
1A. Identificar y controlar las emociones y comportamientos de uno mismo.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar emociones que ya se han experimentado. 2. Describir situaciones que provocan diferentes emociones (por ejemplo, escuchar música, hablar con un amigo, hacer un examen, recibir una reprimenda, etc.). 3. Reconocer los cambios de humor y los factores que contribuyen a estos cambios. 4. Plasmar diferentes emociones (por ejemplo, haciendo un póster, un dibujo o participando en un juego de roles). 5. Distinguir entre distintos niveles de intensidad de una emoción. 6. Demostrar diferentes formas de afrontar emociones desconcertantes (por ejemplo, tristeza, miedo o decepción). 7. Practicar ejercicios de respiración profunda para relajarse.
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enumerar estrategias positivas para gestionar conflictos. 2. Explicar por qué los personajes de una historia se sienten de cierta manera. 3. Distinguir las diferentes emociones que se pueden sentir en diversas situaciones. 4. Utilizar los «mensajes-yo» para expresar diferentes emociones. 5. Llevar un registro de los cambios emocionales durante el día (por ejemplo, antes y después de las transiciones, en el descanso del almuerzo, etc.). 6. Demostrar ser consciente de cómo los comportamientos de uno mismo afectan a los demás. 7. Practicar diferentes estrategias para hacer frente a situaciones complicadas.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir las respuestas físicas que son comunes a una serie de emociones. 2. Describir emociones asociadas a experiencias personales. 3. Practicar cómo expresar sentimientos positivos sobre los demás. 4. Evaluar diferentes maneras de enfrentarse a situaciones difíciles (por ejemplo, ser rechazado, la pérdida, la exclusión, las burlas etc.). 5. Demostrar emociones en juegos de rol con diferentes contextos. 6. Practicar cómo gestionar situaciones de presión (por ejemplo, hacer un examen, participar en una actividad competitiva, etc.).
1B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los miembros de la comunidad que pueden ser de ayuda cuando sea necesario (por ejemplo, un líder religioso, familiares y vecinos). 2. Describir las cualidades personales que demuestran los alumnos exitosos (por ejemplo, perseverancia, responsabilidad, atención en las tareas, etc.) 3. Explicar cómo la práctica mejora el rendimiento de una habilidad. 4. Analizar las cualidades positivas de los modelos de comportamiento. 5. Analizar cuáles son los retos a los que uno se enfrenta en la escuela. 6. Hacer un dibujo de una actividad que a tu familia le guste hacer junta. 7. Mostrar diferentes formas de pedir ayuda cuando sea necesario.
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar algo en lo que te gustaría mejorar. 2. Describir las formas en las que colaboras con la comunidad educativa. 3. Describir maneras en las que ayudas en casa. 4. Enumerar formas en las que las familias pueden ayudar a los alumnos en la escuela. 5. Describir cómo los compañeros se pueden ayudar los unos a los otros en el centro educativo. 6. Medir tu progreso en la consecución de un objetivo personal.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir una situación y momento en el que necesitaste ayuda. 2. Identificar a qué adultos de confianza podrías pedir ayuda en diferentes situaciones. 3. Describir cómo podrías mejorar tu capacidad de desempeñar una habilidad valiosa. 4. Explicar cómo los modelos adultos influyen en tus aspiraciones para el futuro. 5. Practicar estrategias para ayudar a los compañeros en el centro. 6. Demostrar liderazgo dentro de la comunidad educativa (por ejemplo, siendo tutor de lectura, consejero escolar, participando en clubes, ayudando a nuevos alumnos, etc.).

1 C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos académicos y personales.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer cómo las distracciones pueden influir en la consecución de un objetivo. 2. Ser consciente de que los objetivos actuales se sustentan en la consecución de objetivos pasados. 3. Describe los pasos que has dado para lograr un objetivo. 4. Diferenciar entre logros a corto y largo plazo. 5. Supervisar tu propio progreso en la consecución de un objetivo académico o personal. 6. Demostrar diferentes formas de afrontar emociones desconcertantes (por ejemplo, tristeza, miedo o decepción).
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar cómo se ha hecho frente a los obstáculos para conseguir un objetivo (ejemplos de la historia, ciencias sociales y de experiencias personales). 2. Reconocer cómo las personas y las condiciones pueden contribuir a lograr un objetivo. 3. Identificar los pasos necesarios para realizar una tarea rutinaria (por ejemplo, hacer los deberes, organizar el espacio personal/los materiales, estudiar para un examen). 4. Identificar los factores que no pudiste cambiar y evitaron que consiguieras un objetivo reciente. 5. Evaluar lo que podrías haber hecho de manera diferente para lograr un mayor éxito.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un objetivo que esté relacionado con la amistad y cuyas medidas se deban tomar en fechas concretas. 2. Desarrollar un objetivo académico cuyas medidas se deban tomar en fechas concretas. 3. Supervisar el progreso de las medidas que se habían planeado para lograr un objetivo relacionado con la amistad. 4. Supervisar el progreso de las medidas que se habían planeado para lograr un objetivo académico. 5. Analizar por qué tuviste que cambiar o posponer ciertas medidas para conseguir un objetivo reciente. 6. Evaluar tu nivel de consecución con respecto a un objetivo reciente.
2A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de los demás.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir entre los mensajes y señales verbales y no verbales. 2. Analizar la armonización o desarmonización de las señales verbales y no verbales. 3. Dramatizar las perspectivas y sentimientos de personajes de una historia. 4. Parafrasear lo que alguien ha dicho. 5. Demostrar la capacidad de preocuparse por los sentimientos de los demás. 6. Mostrar interés por la perspectiva de los demás.
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir los sentimientos de los demás en base a señales verbales y no verbales en diferentes situaciones. 2. Hacer una lista de estrategias que pueden ayudar a los alumnos que sufren acoso y exclusión. 3. Describir cómo se siente una persona que es excluida de una actividad o grupo. 4. Describir cómo se siente una persona que sufre acoso. 5. Prever posibles respuestas a un conjunto de emociones. 6. Utilizar los «mensajes-yo» para que los demás sepan que los ha escuchado.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir los sentimientos de los demás en diferentes situaciones. 2. Describir una pelea que hayas tenido con otra persona y resumir ambos puntos de vista. 3. Analizar por qué los personajes literarios se sintieron de una manera determinada. 4. Analizar diferentes puntos de vista sobre sucesos históricos, políticos o sociales. 5. Evaluar cómo el cambio de comportamiento de una de las partes de una discusión puede afectar a la otra parte.

<p>2B. Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir las diferencias humanas representadas en historias. 2. Describir cómo las interacciones con individuos de diferentes culturas pueden enriquecer la vida de uno mismo. 3. Reconocer que las personas de diferentes grupos culturales y sociales tienen muchas cosas en común. 4. Analizar cómo las personas de grupos diferentes pueden ayudarse mutuamente y disfrutar de la compañía del otro. 5. Analizar el impacto de las diferentes respuestas a la diversidad humana en los personajes literarios. 6. Participar en actividades o simulaciones que te permitan experimentar la vida desde la perspectiva de otro grupo de personas. 7. Utilizar la literatura para analizar diferentes respuestas ante la diversidad humana (por ejemplo, ser consciente de los estereotipos, aprender de ellos y ser tolerante).
	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer los diferentes grupos sociales de la escuela. 2. Reconocer los diferentes grupos culturales de la escuela. 3. Comparar y contrastar grupos sociales. 4. Comparar y contrastar grupos culturales. 5. Analizar las contribuciones singulares de individuos y grupos que aparecen en biografías, leyendas y folclore. 6. Desarrollar estrategias
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir los derechos básicos de todos los individuos con independencia de sus afiliaciones sociales o culturales. 2. Describir ejemplos de cómo los medios de comunicación representan diferentes grupos sociales y culturales. 3. Analizar cómo los alumnos responsables ayudan a sus compañeros de clase. 4. Desarrollar estrategias para establecer relaciones con personas diferentes a uno mismo. 5. Diseñar un proyecto que demuestre cómo tu clase o centro educativo se enriquece gracias a la diversidad cultural.
<p>2C. Usar las habilidades comunicativas y sociales para interactuar eficazmente con los demás</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer cuándo resulta apropiado hacer un cumplido. 2. Poner en práctica la presentación de todos los de tu clase. 3. Demostrar cómo hacer un cumplido. 4. Mostrar respuestas adecuadas al recibir un cumplido. 5. Utilizar los «mensajes-yo» para expresar cómo te sientes cuando alguien te ha hecho daño emocionalmente. 6. Mostrar aprecio a alguien que te ha ayudado.
	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar formas de establecer relaciones positivas con los compañeros, la familia y los demás. 2. Identificar las propiedades del comportamiento colaborativo en un entorno grupal. 3. Mostrar comportamientos colaborativos en un grupo. 4. Practicar la escucha reflexiva (por ejemplo, «mensajes-yo», parafrasear, etc.). 5. Mostrar cómo empezar una conversación con un alumno nuevo. 6. Desarrollar un plan para apoyar la mejora del comportamiento dentro de un grupo.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir las cualidades de un comunicador eficaz. 2. Responder positivamente a críticas constructivas. 3. Asumir la responsabilidad de los errores de uno. 4. Preguntar a un adulto acerca de cómo hacer amistades. 5. Mostrar apoyo a las contribuciones de otros al esfuerzo de un grupo/equipo. 6. Distinguir entre presión positiva y negativa de los compañeros. 7. Mostrar estrategias para oponer resistencia ante la presión negativa de los compañeros.

2D. Demostrar la habilidad de prevenir, controlar y resolver conflictos interpersonales de manera constructiva.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar comportamientos de acoso y saber cómo afecta a las personas. 2. Explicar qué ocurre cuando no se soluciona un conflicto. 3. Describir formas de parar los rumores. 4. Analizar cómo la incapacidad de controlar el enfado puede provocar que un conflicto empeore. 5. Interpretar si las acciones de los personajes literarios fueron accidentales o intencionadas. 6. Examinar cómo gestiona el conflicto el personaje literario de uno.
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las consecuencias de una solución. 2. Identificar comportamientos de resolución de conflictos asertivos, pasivos y agresivos. 3. Describir conflictos que hayas experimentado y explicar cómo lidiaste con ellos. 4. Explicar cómo solucionar un conflicto con un amigo puede reforzar la amistad. 5. Generar soluciones alternativas para un conflicto. 6. Mostrar estrategias constructivas de resolución de conflictos en el aula.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las consecuencias de un comportamiento orientado a la resolución de conflictos. 2. Identificar las habilidades para rechazar comportamientos peligrosos (por ejemplo, drogas y alcohol, implicación en bandas y actividad sexual). 3. Explicar cómo resolver un conflicto puede hacer que se comprenda mejor una situación. 4. Distinguir entre presión positiva y negativa de los compañeros. 5. Mostrar resistencia a la presión de los compañeros para hacer algo arriesgado o potencialmente peligroso. 6. Usar una lista para practicar los pasos que hay que seguir para rechazar la presión no deseada de los compañeros.
3A: Considerar los factores éticos, sociales y de seguridad cuando se toman decisiones.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar ejemplos de comportamientos éticos en personajes de historias (por ejemplo, justicia, honestidad, respeto, compasión, etc.). 2. Identificar sensaciones físicas y emocionales que indican amenaza o peligro. 3. Indicar las consecuencias de incumplir las normas de clase o del centro educativo. 4. Analizar las consecuencias de mentir. 5. Mostrar formas de ayudar a los demás (por ejemplo, una lista, dibujar, hacer caricaturas, etc.) 6. Evaluar diferentes estrategias para responder a una provocación. 7. Decidir qué respuestas son justas cuando se dan diversas situaciones en clase (por ejemplo, cómo compartir un dispositivo nuevo).
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los factores que hacen que una situación sea peligrosa. 2. Reconocer las consecuencias que tienen para uno mismo y para los demás los comportamientos deshonestos. 3. Evaluar cómo los demás influyen en tus decisiones (por ejemplo, familia, la iglesia, el equipo, pertenecer a un club, etc.). 4. Evitar situaciones peligrosas (por ejemplo, practicar deporte sin supervisión, ir por zonas que parecen peligrosas, montar en bicicleta sin casco, salir con amigos que consumen drogas, etc.). 5. Mostrar respeto por los bienes de los demás. 6. Mostrar seguridad en Internet. 7. Mostrar lo que significa aceptar la responsabilidad de las acciones de uno con respecto al trabajo escolar.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir cómo diferentes puntos influyen en el proceso de toma de decisiones. 2. Describir qué significa ser formal y por qué a veces es difícil (por ejemplo, cumplir con los plazos de entrega, con compromisos, etc.). 3. Explicar por qué es importante obedecer las leyes. 4. Analizar qué significa ser responsable con la familia, los amigos y la comunidad educativa. 5. Evaluar los puntos de vista conflictivos a la hora de tomar una decisión.
3B: Utilizar las habilidades para la toma de decisiones para abordar responsablemente situaciones académicas y sociales del día a día.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir formas de fomentar la seguridad de uno mismo y de los demás. 2. Describir los pasos de un modelo de toma de decisiones. 3. Proponer soluciones alternativas para completar una tarea a tiempo. 4. Practicar la relajación progresiva. 5. Tomar decisiones acertadas a la hora de elegir amigos. 6. Demostrar capacidad para tomar decisiones en grupo. 7. Preparar comidas saludables.

	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar soluciones alternativas para un problema. 2. Analizar las consecuencias de diferentes soluciones para situaciones hipotéticas. 3. Desarrollar criterios para evaluar las consecuencias de una decisión importante en la vida de uno mismo y en la de los demás. 4. Mostrar los pasos del proceso de toma de decisiones: <ul style="list-style-type: none"> • definir el problema • expresar cómo te sientes • identificar los factores determinantes • establecer un objetivo • identificar soluciones alternativas y las consecuencias de cada una • elegir la mejor solución • evaluar los resultados 5. Poner en práctica un modelo de toma de decisiones para solucionar un problema interpersonal. 6. Poner en práctica un modelo de toma de decisiones para retos académicos. 7. Demostrar ser consciente de que los sentimientos influyen en las decisiones.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar retos y obstáculos en la resolución de problemas. 2. Identificar alternativas positivas a comportamientos peligrosos. 3. Evaluar las estrategias para promover el éxito escolar (por ejemplo, identificar distracciones, gestionar el estrés y reconocer las prioridades). 4. Practicar la comunicación verbal y no verbal para rechazar un comportamiento no deseado. 5. Poner en práctica un modelo de toma de decisiones para hacer frente a un comportamiento no deseado.
<p>3C. Contribuir al bienestar del centro educativo y de la comunidad.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir lo que has aprendido de tu centro educativo o comunidad con tu participación en un proyecto de servicio reciente. 2. Describir lo que has aprendido de ti mismo con tu participación en este proyecto. 3. Analizar el impacto que tiene un proyecto de servicio en el que has participado recientemente en las necesidades abordadas. 4. Analizar lo que cambiarías para la próxima vez. 5. Comunicar los resultados de un proyecto reciente de servicio comunitario o escolar a los padres o al grupo comunitario. 6. Escribir una carta al editor de un periódico acerca de un problema comunitario como el desamparo.
	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar formas en las que los trabajadores comunitarios ayudan a los ciudadanos a proteger y mejorar los vecindarios. 2. Analizar tus derechos y responsabilidades como miembro de tu comunidad educativa. 3. Comentar las razones por las que votaste como lo hiciste en una elección local, estatal o nacional simulada. 4. Participar en el establecimiento y cumplimiento de las normas de clase. 5. Proponer formas en que podrías contribuir a tu comunidad (por ejemplo, ayudar en el vecindario, contribuir a la seguridad comunitaria, ayudar a mantener tu bloque limpio, etc.) 6. Preparar un argumento para convencer a los compañeros de clase para que voten o para que sean candidatos para un cargo en una elección local, estatal o nacional simulada.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las diferentes formas en que los trabajadores comunitarios ayudan a los ciudadanos a embellecer y proteger los vecindarios. 2. Recopilar información sobre un asunto o necesidad comunitaria. 3. Desarrollar con tus compañeros de clase un plan para abordar un asunto o necesidad comunitaria. 4. Supervisar tu progreso en la implementación de un plan para abordar un asunto o necesidad comunitaria. 5. Evaluar la implementación de un plan de clase para abordar un asunto comunitario. 6. Hacer recomendaciones acerca de cómo mejorar un plan para abordar un asunto comunitario.

Anexo B2

Estándar de Aprendizaje ASE

Nivel 8

OBJETIVO	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	PARÁMETRO
1. Desarrollar habilidades de autoconocimiento y autocontrol para lograr éxito en la escuela y en la vida.	1.1 Identificar y controlar las emociones y comportamientos de uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar factores que provocan estrés o estimulan un rendimiento efectivo. Poner en práctica estrategias para gestionar el estrés y estimular un rendimiento efectivo.
	1.2 Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar cómo las cualidades personales influyen en los logros y decisiones. Analizar cómo hacer uso de los apoyos y oportunidades escolares y comunitarios puede contribuir a lograr éxito en la escuela y en la vida.
	1.3 Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos académicos y personales.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar cómo las cualidades personales influyen en los logros y decisiones. Analizar cómo hacer uso de los apoyos y oportunidades escolares y comunitarios puede contribuir a lograr éxito en la escuela y en la vida.
2. Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.	2.1 Reconocer los sentimientos y perspectivas de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> Intuir los sentimientos y perspectivas de los demás en diferentes situaciones. Analizar cómo el comportamiento de uno puede afectar a los demás.
	2.2 Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales.	<ul style="list-style-type: none"> Explicar cómo las diferencias individuales, sociales y culturales pueden aumentar la vulnerabilidad al acoso e identificar las maneras de abordarlo. Analizar los efectos de actuar contra el acoso en base a las diferencias grupales e individuales.
	2.3 Usar las habilidades comunicativas y sociales para interactuar eficazmente con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar formas de establecer relaciones positivas con los demás. Demostrar aptitudes de cooperación y trabajo en equipo para favorecer la eficacia del grupo
	2.4 Demostrar la habilidad de prevenir, controlar y resolver conflictos interpersonales de manera constructiva.	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar las estrategias para prevenir y resolver problemas interpersonales. Identificar la presión negativa ejercida por los compañeros y evaluar estrategias para combatirla.
3. Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario.	3.1 Considerar los factores éticos, sociales y de seguridad cuando se toman decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar cómo la honestidad, el respeto, la justicia y la compasión permiten que se tenga en cuenta las necesidades de los demás cuando se toman decisiones. Analizar las razones de las normas escolares y sociales.
	3.2 Utilizar las habilidades para la toma de decisiones para abordar responsablemente situaciones académicas y sociales del día a día.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar cómo las habilidades para tomar decisiones mejoran los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Evaluar estrategias para combatir la presión por tomar parte en actividades peligrosas o poco éticas.
		<ul style="list-style-type: none"> valuar la participación de uno en esfuerzos para abordar una necesidad escolar identificada. Evaluar la participación de uno en esfuerzos para abordar una necesidad escolar identificada en la comunidad local.

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	GRADO/ NIVEL	DESCRIPTORES DEL RENDIMIENTO
1A. Identificar y controlar las emociones y comportamientos de uno mismo.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer emociones como indicadores de situaciones que requieren atención. 2. Distinguir entre cómo te sientes realmente y cómo los demás esperan que te sientas. 3. Distinguir entre diferentes emociones (por ejemplo, miedo y enfado o vergüenza y tristeza). 4. Analizar los estados emocionales que contribuyen o limitan tu capacidad de resolver problemas. 5. Analizar el efecto del diálogo interno sobre las emociones. 6. Practicar técnicas de relajación (respiración profunda, diálogo interno, relajación progresiva, etc.) para controlar el estrés. 7. Mostrar la capacidad de procesar las emociones para facilitar la resolución de problemas (por ejemplo, hacer frente a la negatividad, desarrollando una actitud positiva).
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las habilidades que te resultan más útiles para controlar el estrés. 2. Predecir cómo te sentirías si te disculpas con alguien a quien has ofendido. 3. Mostrar la capacidad de evaluar tu nivel de estrés atendiendo a factores físicos y psicológicos. 4. Supervisar los cambios en tus emociones con el tiempo y reflexionar sobre sus causas. 5. Mostrar la capacidad de reducir el estrés reevaluando una situación. 6. Mostrar la habilidad de ganar motivación para conseguir un mayor rendimiento cambiando tu opinión acerca de una situación complicada.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar las consecuencias de las diferentes formas de comunicar las propias emociones. 2. Predecir cómo te sentirías dando o recibiendo ayuda o un cumplido. 3. Analizar cómo la gestión del tiempo puede ayudar a tomar decisiones. 4. Practicar la comunicación asertiva para controlar el estrés. 5. Practicar el comportamiento apropiado cuando se es acusado erróneamente de algo. 6. Practicar una técnica para el control del estrés a fin de gestionar la ansiedad relacionada con una tarea escolar (por ejemplo, hablar en público o hacer un examen).
1B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las actividades extraescolares que están disponibles para los alumnos. 2. Reconocer las influencias externas en el desarrollo de las características personales (por ejemplo, la imagen corporal, la autoestima, el comportamiento, etc.). 3. Identificar el personal de apoyo escolar e investigar cómo ayudan a los alumnos. 4. Identificar las organizaciones de tu comunidad que proporcionan oportunidades para desarrollar tus intereses o talentos. 5. Evaluar los beneficios de participar en actividades extraescolares (por ejemplo, las amistades, el liderazgo, aprender nuevas habilidades, el trabajo en equipo, etc.). 6. Evaluar cómo tus características físicas han contribuido en las decisiones que has tomado (por ejemplo, los deportes que practicar, las actividades en las que participar, etc.).
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar qué te gusta de ti mismo, incluyendo las cosas que puedas considerar atípicas de tu género. 2. Anotar tus fortalezas personales y describirlas en tu diario. 3. Describir una situación en la que necesitaste ayuda y dónde la encontraste. 4. Analizar cómo otras personas de tu vida te han ayudado a evitar influencias negativas. 5. Reflexionar sobre alguna ocasión en que superaste un obstáculo para conseguir algo que era importante para ti. 6. Analizar la influencia que tienen las actividades extraescolares en cómo te sientes con respecto a la escuela.

	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar posibles oportunidades profesionales y de voluntariado en función de tus intereses y fortalezas identificados. 2. Identificar las cosas que no puedes cambiar sobre ti o una situación y centrar tu energía en algo que puedas cambiar. 3. Establecer criterios para decidir en qué deporte o actividad participar. 4. Establecer un plan para mejorar tu rendimiento en una asignatura escolar o en un ámbito de responsabilidad familiar. 5. Evaluar cómo diversas experiencias (por ejemplo, trabajos de verano o voluntariados) han contribuido al desarrollo de un interés o habilidad. 6. Diferenciar entre factores relacionales que influyen en los objetivos personales y profesionales.
1 C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos académicos y personales.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los recursos que pueden ayudarte a conseguir un objetivo (por ejemplo, recursos de investigación). 2. Analizar cómo las limitaciones y las ayudas influyeron en la realización de acciones necesarias para lograr un objetivo. 3. Analizar cómo podrías haber usado mejor ciertos recursos y superado ciertos obstáculos cuando trabajabas para lograr un objetivo. 4. Distinguir entre un objetivo a corto y largo plazo. 5. Utilizar las habilidades para establecer objetivos a fin de obtener éxito académico. 6. Fijar un objetivo de interacción social positiva.
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar un objetivo que puedas lograr en uno o dos meses en relación con un ámbito de interés (por ejemplo, deportes, aficiones, instrumentos musicales, etc.). 2. Establecer unas medidas y plazos de tiempo necesarios para lograr dicho objetivo. 3. Identificar las personas que pueden ayudarte a lograr tu objetivo y pedirles ayuda. 4. Supervisar tu progreso en el logro de un objetivo y ajustar tu plan según convenga. 5. Evaluar tu nivel de consecución de objetivos e identificar los factores que te ayudaron o limitaron. 6. Analizar lo que has aprendido de esta experiencia y qué cambiarías para la próxima vez.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar quién y cómo te ha ayudado a lograr tu objetivo. 2. Analizar por qué fuiste o no capaz de superar obstáculos cuando trabajabas para lograr un objetivo reciente. 3. Analizar el impacto de las oportunidades imprevistas en la consecución de un objetivo. 4. Analizar por qué los conflictos de programación pueden requerir que se cambie el plazo para lograr un objetivo. 5. Analizar cómo el uso de sustancias ilegales puede interferir en la consecución de un objetivo a largo plazo. 6. Analizar cómo los logros académicos pueden ayudar a lograr un objetivo a largo plazo.
2A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de los demás.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los sentimientos y perspectivas de los demás en los debates en grupo. 2. Recordar una situación en la que tu comportamiento influyó en los sentimientos de los demás, positiva o negativamente. 3. Describir cómo se pueden sentir los compañeros de clase que son objeto de rumores o acoso. 4. Distinguir cuándo una situación es de acoso o no. 5. Hacer juegos de roles con las perspectivas de diferentes personajes en determinados supuestos. 6. Parafrasear las perspectivas opuestas de las partes de un conflicto.

	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar por qué ambas partes de un conflicto se sienten de una determinada manera. 2. Reconocer las acciones que pueden dañar a los demás. 3. Proponer diferentes formas de estimular. 4. Reconocer las contribuciones de los demás. 5. Registrar los sentimientos de personajes de televisión y analizar por qué se sienten así. 6. Apoyar a personas que tienen problemas.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer diferentes formas de compartir y corresponder sentimientos. 2. Identificar las diferentes actitudes y sentimientos de las personas acerca de temas actuales (por ejemplo, qué cambios deberían introducir los centros educativos para preparar mejor a los alumnos para el mundo laboral.) 3. Diferenciar entre el contenido real y emocional de lo que una persona dice. 4. Mostrar empatía por los demás en diferentes situaciones. 5. Desarrollar estrategias para apoyar a personas que tienen problemas. 6. Mostrar estrategias para guiar a otros.
<p>2B. Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar acerca de las tradiciones de los demás (por ejemplo, memorizar frases en otros idiomas, familiarizarte con la música o la gastronomía de otras culturas, etc.). 2. Identificar las representaciones negativas de las diferencias entre las personas (por ejemplo, estereotipos de orientaciones sexuales o de género, discriminación contra las minorías socioeconómicas o culturales, prejuicios basados en una falta de información) en las lecturas que se realicen para llevar a cabo trabajos académicos. 3. Explicar cómo la falta de comprensión de las diferencias sociales y culturales puede contribuir a la intolerancia. 4. Evaluar formas de vencer la falta de entendimiento de aquellos que son diferentes. 5. Explicar por qué el acoso o la burla es perjudicial para uno mismo y para los demás (por ejemplo, acoso físico o verbal). 6. Escuchar con respeto otros puntos de vista sobre temas controvertidos.
	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las consecuencias que tiene ignorar los derechos de otras personas. 2. Evaluar cómo las acciones de determinados personajes literarios o figuras históricas han mostrado las diferencias y similitudes del ser humano. 3. Analizar por qué los alumnos que son diferentes pueden ser objeto de acoso o burla. 4. Desarrollar estrategias para prevenir o acabar con el acoso. 5. Hacer juegos de roles con estrategias para prevenir o acabar con el acoso. 6. Evaluar la eficacia de las estrategias para prevenir o acabar con el acoso..
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar sobre los estereotipos y sus efectos negativos tanto para la víctima como para el perpetrador. 2. Analizar cómo se representa a los diferentes grupos sociales y culturales en los medios de comunicación. 3. Analizar cómo exponerse a la diversidad cultural puede mejorar o perjudicar tus comportamientos relacionados con la salud (por ejemplo, formas de conducción o hábitos alimenticios, más o menos presión psicológica en base a diferentes normas culturales, etc.). 4. Evaluar los esfuerzos por promover la comprensión entre diferentes grupos. 5. Evaluar los esfuerzos por proporcionar a los miembros de diferentes grupos la oportunidad de trabajar juntos para lograr objetivos comunes. 6. Evaluar cómo proteger los derechos y deberes de los alumnos pertenecientes a minorías ayuda a proteger los derechos de todos los alumnos. 7. Desarrollar y mantener relaciones positivas entre compañeros de diferentes géneros, razas y grupos étnicos.
<p>2C. Usar las habilidades comunicativas y sociales para interactuar eficazmente con los demás.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer juegos de roles en los que se denuncie el acoso. 2. Participar en el establecimiento y cumplimiento de las normas de clase. 3. Practicar estrategias para mantener relaciones positivas (por ejemplo, buscar intereses y actividades comunes, pasar tiempo juntos, dar y recibir ayuda, practicar el perdón, etc.). 4. Reconocer la importancia de establecer límites para ti mismo y los demás. 5. Mostrar la capacidad tanto de asumir el liderazgo como de ser parte de un equipo para conseguir objetivos grupales. 6. Aprender a mantener un tono objetivo y no juzgar en las discrepancias.

	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los indicadores de posibles problemas en las relaciones según diversas situaciones planteadas. 2. Diferenciar entre respuestas pasivas, asertivas y agresivas a la presión de los compañeros. 3. Desarrollar directrices para una comunicación eficaz por correo electrónico. 4. Hacer juegos de roles para aprender a responder de manera no defensiva a las críticas o acusaciones. 5. Utilizar la autorreflexión para decidir cómo frenar la propagación de un rumor. 6. Practicar cómo escuchar y hablar de forma efectiva en casa.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir en qué se diferencian diversas relaciones (por ejemplo, entre compañeros, padres, docentes u otros adultos). 2. Analizar las diferencias en el grado de intimidad que resulta adecuado en cada tipo de relación. 3. Analizar las diferencias en la resolución de conflictos según los distintos tipos de relaciones. 4. Analizar las diferencias que hay en la distribución de poder en diversos tipos de relaciones y cómo afecta a las formas de comunicación. 5. Usar la capacidad de establecer objetivos para ayudar a un grupo a llevar a cabo acciones para conseguir un objetivo grupal. 6. Desarrollar criterios para evaluar el éxito de las acciones realizadas y la consecución de objetivos.
2D. Demostrar la habilidad de prevenir, controlar y resolver conflictos interpersonales de manera constructiva.	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los factores que contribuyen a la violencia (por ejemplo, gestión inadecuada del enfado y disponibilidad de instrumentos de violencia). 2. Hacer una lista con las características de los amigos que suponen una influencia positiva o negativa. 3. Identificar estrategias para evitar, eludir y reducir la violencia. 4. Hacer una lista de los comportamientos destructivos fomentados por los compañeros (por ejemplo, drogas, rumores, comportamientos sexuales, comportamientos autodestructivos, etc.). 5. Analizar las causas de un enfrentamiento físico o verbal que hayas presenciado y las estrategias de prevención. 6. Practicar las habilidades de negociación por parejas, teniendo en cuenta los puntos de vista de ambas partes.
	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar la eficacia de diferentes estrategias para hacer frente a la presión negativa de los compañeros (por ejemplo, ignorarla cambiando de tema, recordando las consecuencias negativas, sugiriendo alternativas, etc.). 2. Enseñar habilidades para resolver conflictos a los más pequeños. 3. Hacer un juego de roles para aprender a mitigar un conflicto y así evitar una pelea. 4. Usar una lista de análisis de conflictos para valorar y resolver una situación de conflicto. 5. Practicar las habilidades de mediación entre compañeros. 6. Explicar el concepto de una resolución de conflictos en la que todos salen ganando.
	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar cómo ambas partes de un conflicto pueden ver satisfechas sus necesidades. 2. Analizar escenarios para mostrar cómo las luchas de poder contribuyen al conflicto. 3. Desarrollar estrategias para resistir la presión negativa de procedencias diferentes (por ejemplo, de un mejor amigo o de conocidos). 4. Evaluar la efectividad que tienen las soluciones impuestas en contraposición con los acuerdos mutuos en la resolución de conflictos. 5. Usar las habilidades para resolver conflictos a fin de mitigar, reducir o resolver conflictos. 6. Demostrar técnicas de solución de problemas a través de la participación en una simulación (por ejemplo, un esfuerzo diplomático para resolver un conflicto internacional, un debate legislativo, etc.).

<p>3A. Considerar los factores éticos, sociales y de seguridad cuando se toman decisiones.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar alternativas seguras a comportamientos peligrosos (por ejemplo, ir en un coche con un conductor borracho, montar en monopatín en un sitio peligroso, oponerse a fumar o consumir drogas, etc.). 2. Describir los comportamientos comúnmente aceptados por la sociedad en diversas situaciones (por ejemplo, ir a un partido de fútbol o a un concierto acompañando a un nuevo grupo, a una entrevista de trabajo, participar en clase, etc.). 3. Definir los papeles de responsabilidad como víctima, espectador, perpetrador y salvador en una situación. 4. Evaluar el riesgo al que se expone una persona ante diferentes tipos de daños. 5. Escribir en un diario acerca de cómo tus acciones han afectado a los demás. 6. Juzgar la importancia de comportamientos poco éticos (por ejemplo, hacer trampas, mentir, robar, plagiar, etc.).
	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el impacto de los comportamientos poco éticos o destructivos en familiares, amigos y seres queridos. 2. Reconocer las cuestiones legales relacionadas con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas por parte de adolescentes. 3. Analizar cómo los anuncios de los medios de comunicación influyen en las elecciones de los consumidores. 4. Considerar cómo la justicia y el respeto pueden influir en la planificación, implementación y evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio en tu centro educativo o comunidad. 5. Practicar la sustitución de creencias acerca de normas entre compañeros de grupo que respaldan comportamientos irresponsables por creencias que respaldan comportamientos responsables. 6. Analizar cómo un personaje literario o una figura histórica tuvo en cuenta los factores sociales y éticos a la hora de tomar decisiones importantes.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar cómo reducir los resultados negativos en situaciones peligrosas. 2. Explicar cómo las leyes reflejan las normas sociales y afectan a nuestra toma de decisiones personales. 3. Analizar cómo las decisiones personales pueden afectar a tu salud y a la salud de los demás. 4. Examinar cómo la reproducción de la violencia en los medios de comunicación y de entretenimiento puede influir en las personas y en los grupos. 5. Mostrar cómo las normas sociales influyen en la forma de comportarse en diferentes situaciones (por ejemplo, en hospitales, restaurantes, eventos deportivos, etc.). 6. Promover actividades entre compañeros en las que no haya alcohol.
<p>3B. Utilizar las habilidades para la toma de decisiones para abordar responsablemente situaciones académicas y sociales del día a día.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer una lista de las cualidades que favorecen las amistades. 2. Describir los efectos de la postergación y la desorganización en los resultados académicos. 3. Analizar cómo la capacidad para tomar decisiones mejora los hábitos de estudio. 4. Analizar cada paso del proceso de la toma de decisiones utilizado para responder a situaciones problemáticas. 5. Reflexionar en el diario acerca de las consecuencias de un comportamiento de riesgo reciente. 6. Usar un registro de decisiones durante 24 horas para identificar las influencias en tus decisiones sobre la salud. 7. Demostrar habilidades de rechazo.

	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer la influencia que tienen tus compañeros en tu éxito académico y social. 2. Definir métodos para abordar las diferencias interpersonales de forma positiva. 3. Reflexionar sobre tus respuestas ante problemas del día a día en un diario. 4. Practicar la capacidad para resolver problemas respondiendo a cartas que se hayan enviado a un columnista que proporciona consejos. 5. Mostrar cómo las relaciones laborales y sociales se ven reforzadas si se tienen en cuenta las expectativas de los demás, así como las tuyas propias. 6. Analizar cómo un personaje literario o una figura histórica usó o no usó habilidades comunicativas como la escucha reflexiva para resolver un conflicto.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar habilidades eficaces para la gestión del tiempo y la organización. 2. Identificar recursos que facilitan el éxito académico y el funcionamiento social. 3. Describir las causas y efectos que tienen en los demás tus propios comportamientos. 4. Evaluar cómo las decisiones que tomamos acerca del estudio influyen en los logros académicos. 5. Evaluar el efecto que tiene considerar los factores de seguridad en las relaciones. 6. Evaluar cómo una conducta ética puede mejorar las relaciones importantes. 7. Demostrar cómo los compañeros pueden ayudarse unos a otros y hacer frente a las situaciones potencialmente peligrosas.
<p>3C. Contribuir al bienestar del centro educativo y de la comunidad.</p>	<p>A</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las fuentes de información sobre tu comunidad. 2. Identificar las responsabilidades de los ciudadanos (por ejemplo, cumplir las leyes, prestar servicio como jurado, estar informado de los problemas, influir en la política pública, etc.). 3. Analizar lo que has aprendido sobre ti mismo y sobre la comunidad al involucrarte en una actividad para mejorarla. 4. Analizar las consecuencias de participar o no en el proceso electoral. 5. Reunir información sobre cómo diversos grupos están trabajando para la mejora de la comunidad. 6. Evaluar un proyecto reciente que haya abordado un asunto o necesidad de la comunidad. 7. Planea con tu familia participar en una actividad que tenga como objetivo mejorar la comunidad.
	<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defender una posición con respecto a un tema o suceso público en un debate parlamentario simulado. 2. Defender una posición por escrito acerca de un tema importante de la ciudadanía (por ejemplo, el estado de derecho, el valor de un poder judicial independiente, la separación de poderes en el gobierno, la protección de los derechos de las minorías, etc.). 3. Evaluar tu participación en unas elecciones estatales o federales simuladas. 4. Describir el papel de los partidos políticos y grupos de interés y en qué difieren sus opiniones acerca de determinados temas. 5. Describir las funciones que desempeñan las organizaciones voluntarias en una sociedad democrática. 6. Explicar cómo las decisiones y comportamientos de uno afectan al bienestar del centro educativo y la comunidad.
	<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar posibles proyectos de servicio a llevar a cabo en tu centro educativo. 2. Identificar posibles proyectos de servicio a llevar a cabo en tu comunidad. 3. Explicar cómo las decisiones y comportamientos personales afectan al bienestar del centro educativo y la comunidad. 4. Describir cómo diferentes organizaciones contribuyen al bienestar de tu comunidad. 5. Evaluar el impacto que tiene en ti y en otras personas tu participación en una actividad para mejorar tu centro educativo o comunidad. 6. Evaluar cómo puedes mejorar tu participación en un proyecto de servicio en tu centro educativo o comunidad.

Anexo C1

Modelos de planes curriculares

Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje-servicio

El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio son modelos de planes curriculares que representan diferentes formas de organizar una unidad curricular.

Estos modelos de planes curriculares permiten a los alumnos que trabajan en grupos adquirir conocimientos y habilidades al aplicar el material que se enseña en clase a situaciones del mundo real.

El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio, además de enseñar estrategias para potenciar las competencias sociales y emocionales, permiten a los docentes ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias socioemocionales y cumplir con los criterios de aprendizaje.

Estos modelos de planes curriculares se pueden enseñar durante todo el semestre, durante un trimestre, en pequeñas sesiones o durante todo el curso escolar y pueden realizarse de diversas formas:

- Como un producto tangible (rendimiento, acto, etc.).
- Solucionando problemas del mundo real (simulados o reales).
- Investigando un tema o cuestión.

Aprendizaje basado en problemas

Se trata de un modelo de plan curricular en el cual los alumnos aprenden de forma activa, investigan e intentan encontrar soluciones a un problema complejo del mundo real. Permite a los alumnos participar en un estudio autónomo.

El aprendizaje basado en problemas se puede dividir en diferentes fases⁷⁵:

- Se les indica a los alumnos un problema o asunto del mundo real relacionado con el plan curricular. Los alumnos aportan ideas teniendo en cuenta solo sus conocimientos actuales, sin aportaciones del plan de estudios.
- Los alumnos seleccionan literatura relevante y planifican más actividades de autoaprendizaje.
- Los alumnos participan en actividades de autoaprendizaje.
- En las reuniones grupales, los alumnos vuelven a comentar el asunto en cuestión, comparten de forma crítica las conclusiones a las que han llegado mediante las actividades de autoaprendizaje y utilizan las aportaciones del plan curricular.

Aprendizaje basado en proyectos

Se trata de un modelo de plan curricular en el cual los alumnos aprenden trabajando en proyectos prácticos que requieren el uso de conocimientos, habilidades y aprendizajes.

Se les encarga a los alumnos una tarea y se les pide que la resuelvan creando algo para demostrar su aprendizaje. Para realizar el proyecto, los alumnos primero deben investigar acerca del tema. Después, se les pide que identifiquen

los medios más efectivos para abordar la tarea. El paso final del aprendizaje basado en proyectos es llevar a cabo un plan específico. Por ejemplo, en un proyecto de geografía, cuando la tarea se centra en países y continentes, el proyecto podría tener como resultado la creación de un folleto de viajes.

Aprendizaje-servicio

Se trata de un modelo de plan curricular que relaciona la aplicación de habilidades y conocimientos con un proyecto de servicio que tenga un impacto específico en el centro educativo y en la comunidad.

El aprendizaje-servicio permite a los alumnos analizar e investigar acerca de los problemas de la vida real (por ejemplo, una necesidad escolar) relacionados con el plan curricular y ampliar el proceso de aprendizaje más allá del aula. El aprendizaje-servicio se puede dividir en cinco fases⁷⁶:

- Investigación: identificar las necesidades del centro educativo y/o la comunidad.
- Preparación y planificación: seleccionar la necesidad a la que quieren responder los alumnos. Investigar sobre la necesidad que se haya elegido.
- Actuación: implementar el proyecto de aprendizaje-servicio.
- Reflexión.
- Demostración y celebración.



ŠVIETIMO,
MOKSLO
IR SPORTO
MINISTERIJA



UNIVERSITY OF HELSINKI