

The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)¹:

La Educación Emocional en Inglaterra

Pilar Aguilera Fuertes

aguilera.pilar@yahoo.com

*Master in Education: Institutional Management and Leadership for Professional Development.
School of Education, University of Southampton (UK)*

*Cursando Doctorado en Educació i Societat: Avaluació i Acreditació de Programes.
Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació (MIDE), Universitat de Barcelona*

Abstract

The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) es un conjunto de materiales a modo de currículum explícito y estructurado para la integración curricular a través de un enfoque global ('whole-school approach') en las escuelas de educación infantil y primaria de Inglaterra. Su objetivo es facilitar la adquisición de competencias para el comportamiento social y emocional (Social and Emotional Behavioural Skills, SEBS) en los niños como medio para el desarrollo de un clima escolar positivo para la convivencia en las escuelas y con el ánimo de favorecer un aprendizaje efectivo.

En este artículo se presenta la historia precedente que legitima la promoción del desarrollo de la competencia y el bienestar social y emocional a partir de iniciativas locales como Emotional Literacy en las escuelas de la ciudad de Southampton., así como la prioridad nacional del 'Every Child Matters: Change for Children' como estrategia para garantizar el desarrollo del bienestar de los niños y familias del Reino Unido.

Con este interés se proporcionan las características de un enfoque explícito y global de los materiales curriculares en las escuelas; su planificación e implementación a través de métodos efectivos de aprendizaje; y los factores que influyen las buenas prácticas en la implementación del programa en las escuelas. En los Anexos adjuntos se muestran prácticas reales de la enseñanza del SEAL tomadas de observaciones de la realidad en una escuela de primaria.

Palabras clave: Bienestar emocional; Competencia social y emocional; Enfoque explícito; Emotional Literacy; Enfoque global; Integración curricular; The Social and Emotional Aspects of Learning; Planificación;

¹ Traducción en español: Los Aspectos del Aprendizaje Social y Emocional.

1. INTRODUCCIÓN

The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) es un conjunto de materiales a modo de currículum explícito y estructurado para la integración curricular a través de un enfoque global ('*whole-school approach*') en las escuelas de educación infantil y primaria de Inglaterra (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005). Su objetivo es facilitar la adquisición de competencias para el comportamiento social y emocional (Social and Emotional Behavioural Skills, SEBS) en los niños como medio para el desarrollo de un clima escolar positivo para la convivencia en las escuelas y como modo de favorecer un aprendizaje efectivo.

En el año 2005, el Departamento de Educación (Department for Education and Skills, DfES) difundió the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) para todas las escuelas de primaria de Inglaterra (actualmente el SEAL ha sido implantado en el 50% de las escuelas públicas inglesas), después de haber sido pilotado por la National Primary Strategy² a través de un proyecto piloto más amplio llamado *The Primary Behaviour and Attendance Pilot*³ (DfES, The Standards Site, en <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/>). Este proyecto piloto fue implementado entre los años 2003 y 2005 en 25 comunidades locales con el objetivo de diseminar un enfoque holístico como estrategia para promover el comportamiento positivo, aumentar los índices de asistencia, y mejorar el rendimiento escolar en las escuelas de primaria del país (Hallam et al., 2006).

Ello se considera una prioridad para la educación en Inglaterra juntamente con la necesidad de promover el bienestar de los niños y jóvenes, y garantizar mejores oportunidades de vida. Con este interés el Gobierno inglés establece la propuesta de extender los servicios de apoyo y garantizar la protección de los niños, jóvenes y sus familias en riesgo de abandono y desprotección y, de este modo, favorecer el desarrollo de su potencial integral. La ley queda recogida en el documento *Every Child Matters: Change for Children* (DfES, *Every Child Matters: Change for Children*, 2004) en el cual se establecen cinco elementos indispensables en el desarrollo del bienestar de los niños, adolescentes y sus familias:

- ***Estar saludable***: disfrutar de buena salud física y mental, así como llevar un estilo de vida saludable;
- ***Estar seguro***: estar protegido de perjuicio y desamparo, así como crecer con la capacidad para cuidar de uno mismo;
- ***Disfrutar y realizarse como individuo***: aprovechar al máximo las oportunidades que la vida nos ofrece, y desarrollar habilidades para la edad adulta;
- ***Hacer una contribución positiva***: a la comunidad y a la sociedad, así como no entrometerse en comportamientos que sean ofensivos y antisociales;
- ***Bienestar económico***: vencer desventajas socio-económicas para la realización y la consecución del desarrollo del máximo potencial para la vida (p. 7).

El proyecto SEAL contribuye positivamente a esta agenda mediante la promoción del desarrollo del bienestar emocional y social a través de un enfoque global en la comunidad educativa y mediante la promoción de ambientes estimulantes y afectivos que potencien las necesidades

² El equipo del Departamento de Educación dedicado específicamente a la educación infantil y primaria.

³ El proyecto piloto para el comportamiento y la asistencia en las escuelas de primaria.

básicas de los niños para que se sientan seguros y se atrevan a participar activamente en la vida de la escuela y adquirir un aprendizaje efectivo.

Los Aspectos del Aprendizaje Social y Emocional (SEAL) se componen de una serie de competencias individuales llamadas Competencias para el Comportamiento Social y Emocional (SEBS) que afectan a cada aspecto de la vida de la escuela, del hogar y de la comunidad. Los niños que adquieren competencia en estas áreas y son educados en un ambiente en que se fomenta la salud emocional y el bienestar adquirirán más motivación y ello les equipará para:

- Tener éxito y ser estudiantes efectivos;
- Hacer y mantener relaciones de amistad duraderas;
- Tratar y resolver conflictos justa y efectivamente;
- Resolver problemas con los demás con autonomía personal;
- Regular sentimientos difíciles como la frustración, la ira o la ansiedad;
- Ser capaces de proporcionarse estados calmados y optimistas que fomenten el logro de los objetivos;
- Recuperarse de los percances, así como persistir ante las adversidades;
- Trabajar y jugar en cooperación;
- Competir justamente y ganar y perder con dignidad y respeto frente a los competidores;
- Reconocer y defender los derechos de uno mismo y de los demás;
- Entender y valorar las diferencias e igualdades entre las personas, respetando los derechos de los demás a tener creencias y valores diferentes de los propios (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning* (SEAL), 2005, p.7).

1. EMOTIONAL LITERACY Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA Y EL BIENESTAR SOCIAL Y EMOCIONAL

En 1998 y tras la reciente publicación del *best-seller* de Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (1995), un grupo de psicopedagogos e inspectores de la ciudad de Southampton en Inglaterra, animados por la convicción de que el aprendizaje efectivo se adquiere a través de una educación centrada en la humanidad y en el desarrollo integral de los niños, se organizaron con el interés de planificar una iniciativa que abarcara la totalidad de la ciudad y con el propósito de situar *Emotional Literacy*⁴ (la Alfabetización Emocional) como una de las tres prioridades esenciales del Plan Estratégico de Educación de la ciudad juntamente con la Lectura y las Matemáticas. Desde el año 1998 las administraciones locales de la ciudad de Southampton se embarcaron en la implementación de un programa gradual de actividades que incluía:

- presentaciones, seminarios, formación y publicaciones para directores, docentes, servicios de orientación, padres y alumnos en temas diversos como la alfabetización emocional, el desarrollo de la autoestima, *anti-bullying* y la regulación de la ira;

⁴ La expresión *Emotional Literacy* fue inspirada por el título del libro *Emotional Literacy: intelligence with a heart* (2002) del autor estadounidense Claude Steiner, reconocido por su influencia en el Análisis Transaccional (AT).

- la implementación de planes de convivencia con un marcado acento en la alfabetización emocional y con un propósito de favorecer la escuela inclusiva y reducir índices de exclusión en las escuelas;
- numerosos proyectos transversales en escuelas de primaria y secundaria con el objetivo de promover un clima emocionalmente inteligente en las escuelas por medio de métodos como *Circle Time*, mediación, la introducción gradual de un vocabulario emocional en las escuelas, intervención psicoterapéutica para grupos de niños con necesidades especiales, asistencia especializada por asistentes de alfabetización emocional (*Emotional Literacy Support Assistant, ELSAs*), etc (SELIG, 2003; Sharp, 2003; Weare y Gray, 2004; Antidote, 2003).

Paralelamente se formó un equipo de profesionales comprometidos asociados al *Southampton Emotional Literacy Interest Group*⁵ (SELIG en <http://www.nelig.com/>) y dedicados al asesoramiento e implantación del proyecto en 40 administraciones locales de Gran Bretaña.

Debido al éxito del proyecto en un buen número de regiones del Reino Unido y el interés por parte de los agentes de la educación en promover el desarrollo emocional y social en las escuelas, DfES (Department for Education and Skills) comisionó un estudio a la Universidad de Southampton (Weare y Gray, 2003) con el propósito, por un lado, de revisar la literatura en este área y documentar el impacto real y las prácticas que contribuyen a facilitar el desarrollo de la competencia y el bienestar social y emocional en los niños, y, por otro lado, realizar un estudio de metodología cualitativa en cinco regiones de Inglaterra para conocer las percepciones y las experiencias llevadas a cabo por parte de las autoridades locales en el desarrollo emocional y social en las escuelas.

Tras una revisión de los resultados de evaluaciones de programas y prácticas para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales, así como de programas para el desarrollo de la salud mental y el bienestar emocional en el contexto internacional, se informa sobre la evidencia de que el desarrollo de bienestar social y emocional puede contribuir a la Mejora de la escuela (*'School Improvement'*) y lograr los siguientes beneficios:

- Mejor éxito educativo y profesional;
- Mejora del comportamiento;
- Mayor inclusión;
- Mejora del aprendizaje;
- Mayor cohesión social; y
- Mejora de la salud mental (Weare y Gray, 2003, p.33).

Además, resultado de los estudios realizados en cinco autoridades locales inglesas en cuanto a los enfoques desarrollados para el desarrollo del bienestar social y emocional se revela que:

Tanto la experiencia práctica de las Autoridades Educativas Locales (LEAs) como la evidencia resultante de la revisión de la literatura sugieren que el desarrollo de un enfoque contextual y holístico es quizás el elemento más importante en desarrollar la competencia y el bienestar social y emocional (p.41).

⁵ Grupo de Interés en la Alfabetización Emocional en Southampton.

Como resultado de esta evidencia el estudio recomienda el diseño de un recurso curricular junto con las características que deben incorporar los programas efectivos del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en las escuelas de educación infantil y primaria (Weare y Gray, 2003).

2. THE SOCIAL AND EMOTIONAL ASPECTS OF LEARNING (SEAL): UN ENFOQUE EXPLÍCITO Y GLOBAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

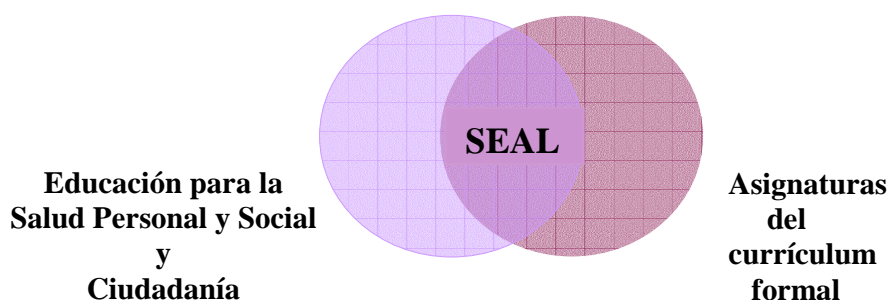
2.1. The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) desde un enfoque explícito a través de la integración curricular en la escuela

The social and emotional aspects of learning (SEAL) son cinco elementos que se dividen en dos bloques: el dominio intrapersonal que engloba *la autoconciencia, la regulación emocional y la motivación*; y el dominio interpersonal que engloba *la empatía y las habilidades sociales*. Cada uno de los cinco aspectos del aprendizaje social y emocional contempla una serie de competencias para el comportamiento social y emocional (SEBS) que representan el conocimiento, las habilidades y la comprensión que un niño debe demostrar una vez adquiridas las oportunidades de aprendizaje de los materiales curriculares. A modo de ejemplo, si un aspecto del aprendizaje social y emocional es la *empatía*, una competencia a desarrollar podría ser *la habilidad para ponerse en el lugar del otro* a través de un cuento.

Estos aspectos son una prioridad para las escuelas ya que ayudan a desarrollar las habilidades de vida que los niños necesitan para tener éxito en la vida. El SEAL crea oportunidades para el aprendizaje efectivo y para adquirir las habilidades que los niños necesitan para mantener relaciones personales positivas y resolver problemas de forma pacífica, así como para ser sanos contribuyentes en la sociedad y convertirse en ciudadanos responsables (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning*, 2005).

El SEAL puede ser consultado por toda la comunidad educativa para la coordinación de los planes estratégicos de centro y con el propósito de: 1) contribuir positivamente al desarrollo de un clima escolar efectivo para la convivencia y el bienestar emocional en las escuelas; 2) desarrollar competencias para reforzar objetivos del curriculum transversal de Educación para la Salud Personal y Social y Ciudadanía (*PSHE and Citizenship Education*) y; 3) adquirir competencias sociales y emocionales desde un enfoque de integración curricular en asignaturas variadas como Lectura, Matemáticas, Historia, Religión, Arte, Música, etc. (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005). **La figura 1** presenta cómo los Aspectos del Aprendizaje Social y Emocional impregna en las asignaturas del curriculum formal y en el programa de Educación para la Salud Personal y Social y Ciudadanía.

Figura 1. Adaptación de Figure 1, en DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005.



Los materiales curriculares, además de las actividades de integración curricular en asignaturas, también pueden ser un soporte efectivo para muchas escuelas de educación infantil y primaria que desean fomentar una cultura positiva en la vida de la escuela y promover actividades para el desarrollo de la autoestima, para el Desarrollo Cultural, Espiritual y Moral, para obtener el certificado de *National Healthy School Standard (NHSS)*⁶. También aporta ideas y actividades para la planificación de las asambleas escolares, técnicas de aprendizaje cooperativo como el *Circle Time*⁷, ideas para planificar reuniones y desarrollo profesional en el claustro escolar, actividades para desarrollar habilidades parentales y promover el desarrollo emocional en el hogar, posters para enseñar a los niños a calmarse, a solucionar problemas y técnicas de resolución de conflictos, etc. De este modo, el SEAL se adapta a las necesidades de la comunidad educativa siguiendo un modelo de programa flexible y planificado que parte de conocimientos explícitos que se enseñan en el aula y en las asambleas al desarrollo del currículum oculto a partir de una cultura positiva que impregna el ambiente escolar en su totalidad y que se extiende hacia la comunidad.

El recurso curricular está organizado en siete temas para ser tratados durante un curso escolar. **La Figura 2** presenta un esquema del tiempo lectivo, títulos de los temas⁸, aspectos del aprendizaje social y emocional que desarrolla cada tema, y oportunidades y objetivos del tema en cuestión. Cada uno de los temas está diseñado para ser implementado en todas las áreas del currículum a modo de currículum explícito y espiral. Esto quiere decir que cuando el niño pase a un curso superior volverá a recibir los mismos temas adecuados al grado de habilidad para su edad. Los siete temas están organizados alrededor de cuatro niveles: Foundation Stage (Educación Infantil); Years 1 y 2 (1º y 2º curso de Primaria); Years 3 y 4 (3º y 4º curso de Primaria); y Years 5 y 6 (5º y 6º curso de Primaria) (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005).

⁶ Escuelas que están implantando un programa para convertirse en escuelas saludables.

⁷ *Circle Time* es una técnica oficial que es considerada como un aspecto más del currículum oficial en la educación infantil, primaria y secundaria que se realiza en grupos y tiene como objetivo desarrollar la expresión emocional, la escucha atenta y la resolución de conflictos y el diálogo, etc.

⁸ Los títulos traducidos al español tienen por nombre: 1) *Nuevos comienzos*; 2) *Progresar y caerse*; 3) *Decir no al bullying*; 4) *Ir por objetivos*; 5) *Es bueno ser como soy*; 6) *Relaciones*; 7) *Cambios*.

2.2. The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) y el desarrollo de un enfoque global en la escuela ('whole-school approach')

Los materiales curriculares SEAL están diseñados para que puedan ser implementados a través de un enfoque global de la escuela. Los enfoques globales u holísticos para la salud mental y el bienestar emocional irían más allá del currículum y de un enfoque transversal y se aproximarían a una más amplia dimensión de la educación, como la gestión, el clima escolar, las políticas y planes escolares, la colaboración con los padres y familias, así como la vida de la comunidad, incluyendo a los servicios sociales y de orientación y las administraciones oficiales locales, regionales y nacionales. Los enfoques globales en educación no están centrados solamente en el individuo, o en los niños con necesidades especiales, sino que adquieren un enfoque preventivo para todos los niños, implican a toda la comunidad escolar desde un enfoque positivo centrado en el aprendizaje y en el comportamiento, que se extiende hacia la promoción de bienestar (Weare y Gray, 2003; Weare, 2004).

Un enfoque global es el medio para desarrollar equipos de trabajo efectivos e implicar en la reflexión a los servicios de orientación en gestionar enfoques efectivos y coordinados. La profesora Weare (Weare y Gray, 2003; Weare, 2004) ha señalado que promover un enfoque global gradual que se extienda a todas las áreas educativas es la mejor manera de esperar un mayor impacto, y, además, existe una abundante evidencia de razones para implementar un enfoque holístico para tratar la salud mental y el bienestar emocional. Una de las razones es que la mayoría de problemas sociales, emocionales y comportamentales están extendidos en todo el ambiente escolar, y diferentes factores de riesgo predicen los mismos problemas de comportamiento. Por ello un desarrollo preventivo gradual, centrado en el clima de la escuela, así como en todas las áreas de la escuela es efectivo y beneficioso para el tratamiento de un conjunto de factores de riesgo como por ejemplo los del mal comportamiento, así como los problemas emocionales, el embarazo prematuro en los adolescentes, o el fracaso escolar entre otros. A este respecto una investigación conducida por la OMS en cuanto a la evidencia sobre la promoción de la salud remarca que:

La evidencia por la efectividad en las intervenciones se obtuvo por aquellos programas adoptados e implementados desde un enfoque global que incluían elementos clave de las escuelas promotoras de salud, como la transformación del ambiente escolar, el desarrollo de habilidades personales en el aula, la implicación de los padres y de los servicios comunitarios, y la implicación activa de toda la escuela. El informe señala que casi todas las escuelas que desarrollaron un enfoque global eran más probables de ser efectivas si implementaban los programas de forma continuada por más de un año y si estaban centradas en promover la salud mental, más que en promover la reducción de la enfermedad mental (WHO, 2006, p.10).

Sin embargo, al implementar un enfoque global es muy posible que algunos niños o también sus familias necesiten de una atención más especializada mediante intervenciones en pequeños grupos o atención individualizada para adquirir competencias sociales y emocionales y poder adaptarse al ritmo de los demás niños. Aquí es donde intervienen generalmente los servicios de orientación y las asistentes de educación emocional (ELSAs):

- Primeramente la calidad de la enseñanza de las competencias para el comportamiento social y emocional (SEBS) para todos los niños a través del recurso SEAL;
- Intervenciones en grupos pequeños para niños que necesitan atención especial en la adquisición de competencias, como también ayuda a sus familias; e
- Intervención y atención individualizada para una minoría de niños (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005).

Figura 2. Adaptación de ‘An overview and of the themes and structure of the resource’ junto con las oportunidades y objetivos de los temas en (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance, 2005*).

| Tiempo del Año | Título del tema | Conocimientos, Compresión y Habilidades de los Aspectos a desarrollar | Oportunidades y objetivos a desarrollar |
|---|---------------------------------------|---|---|
| Septiembre/ Octubre | 1. New beginnings | Empatía, Autoconciencia, Motivación, Habilidades sociales | Este tema ofrece oportunidades a los niños para sentirse individuos valiosos y contribuyentes en la formación de una comunidad de aprendizaje segura y justa. A través de este tema los niños exploran sentimientos de felicidad y entusiasmo, tristeza, ansiedad y miedo, además de estrategias compartidas para aprender a calmarse y para la resolución de problemas. |
| Noviembre/ Diciembre | 2. Getting out and falling out | Regulación emocional (el manejo de la ira) Empatía, Habilidades sociales | El tema se organiza a través del desarrollo del clima de aula, y se continua con las oportunidades del tema anterior (<i>New Beginning</i>) en cuanto a la formación de la cooperación y el valor de la diversidad. Las áreas de contenido se centran en: 1)desarrollar las habilidades sociales para la amistad; 2)trabajar bien juntos dentro de un grupo; y 3) regular la ira y resolver los conflictos. |
| Una o dos semanas en otoño que coincide con la semana nacional anti-bullying en noviembre | 3. Say no to bullying | Empatía, Autoconciencia, Habilidades sociales | Este tema tiene como propósito desarrollar y revisar cuatro temas tratados previamente pero desde un enfoque centrado en el bullying (qué es el bullying; cómo se siente; por qué la gente intimida; cómo se puede prevenir y responder a él; y cómo se pueden usar las competencias para el comportamiento social y emocional (SEBS) en su tratamiento. El tema se plantea para una semana aprovechando la semana nacional del bullying en noviembre. La semana culmina en una asamblea de celebración a la que acuden las familias. |

| | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|---|---|
| Enero/ Febrero | 4. <i>Going for goals!</i> | Motivación, Autoconciencia | <p>Este tema pone de relevancia el valor de las habilidades, cualidades y resistencia de los niños. De este modo, se reflexiona sobre ellos mismos como individuos, su resistencia como estudiantes y cómo aprender de manera más efectiva. Las actividades del tema se centran en objetivos adecuados y estratégicos para aprender a manejar el comportamiento y el aprendizaje. Se aprende, por ejemplo, a ser responsables y desarrollar sentimientos de autoconfianza y eficacia personal. Ello está estrechamente relacionado con el hecho de hacer elecciones equilibradas para alcanzar los objetivos.</p> <p>Este tema junto con el siguiente se centra específicamente en la exploración de sentimientos en el contexto del niño como individuo, y con el objetivo de tomar conciencia de que <i>'es bueno ser como soy'</i> (<i>good to be me</i>). Se explora la comprensión de nuestros sentimientos respecto a nuestra resistencia y nuestras debilidades como aprendices. De esta manera el tema tiene como objetivo: 1) comprender los sentimientos y por qué y cómo ellos nos estimulan a comportarnos de un modo determinado; 2) adquirir autoconciencia, sentirme bien con uno mismo y tomar riesgos; 3) regular los sentimientos, relajarse y manejar la ansiedad; y 4) aprender a defenderse, desarrollar la asertividad y defender los puntos de vista de uno mismo.</p> |
| Febrero/ Marzo | 5. <i>Good to be me</i> | Autoconciencia, Regulación emocional, Empatía | <p>Este tema junto con el anterior se centra en la exploración de sentimientos dentro del contexto de nuestras relaciones personales, incluyendo a la familia y los amigos. Además, a través del tema se ayuda a los niños a comprender sentimientos asociados a experiencias a las que todos nos enfrentamos en algún momento de nuestras vidas como son las pérdidas (de un objeto apreciado; de un amigo; de un hogar; o de un ser querido).</p> |
| Marzo/ Abril | 6. <i>Relationships</i> | Autoconciencia, Regulación emocional, Empatía | <p>Este tema trata el problema del cambio y tiene el propósito de equipar a los niños con una comprensión de los tipos de cambios, positivos así como negativos, y de las respuestas comunes y modos de los seres humanos de afrontarlo. El tema persigue desarrollar en los niños la habilidad de entender y manejar los sentimientos asociados a los cambios.</p> |
| Junio/ Julio | 7. <i>Changes</i> | Motivación, Habilidades sociales, Regulación emocional | |

3. THE SOCIAL AND EMOTIONAL ASPECTS OF LEARNING (SEAL): SU PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS

3.1. Planificación de los materiales y análisis de las necesidades del centro

En cada autoridad educativa local (LEA) existe uno o dos coordinadores locales encargados en ofrecer formación a las escuelas en el proceso inicial de implementación (*'in-house training'* *'INSET days'*), en apoyar y asesorar a las escuelas en asuntos técnicos, en el diseño y gestión de la formación para los coordinadores del SEAL en los centros, y en organizar reuniones trimestrales (*'cluster meetings'*) entre coordinadores y equipos directivos para hacer un seguimiento del proceso de cambio, intercambiar experiencias y prácticas a modo de garantizar apoyo y motivación entre los centros para fortalecer el compromiso y disminuir la resistencia (Aguilera, 2007).

Una vez que un centro ha prestado interés en implementar el programa SEAL, el coordinador local realiza una formación de un día, que corre a cargo de DfES, y en que todo el equipo docente junto con el equipo directivo participa en la comprensión, dinámica e implementación gradual de los materiales. En este proceso inicial la LEA apoya y anima a los centros en la implementación de algunas actividades a modo de prueba para impulsar los materiales en un proceso inicial y generar retroalimentación entre los docentes en el claustro. También se crea un coordinador del SEAL en la escuela que normalmente suele ser o el coordinador del programa de Educación para la Salud Personal y Social y Ciudadanía o el subdirector de la escuela.

Los materiales curriculares están diseñados para ser planificados acorde con las necesidades del centro y de la comunidad. Para ello se recomienda realizar una reunión con el equipo docente, la dirección del centro, un grupo de familias e idealmente el consejo escolar para consultar los manuales del programa y concretar y asegurar los conocimientos, la comprensión y adquirir confianza para la planificación de los materiales. También se desarrolla un plan de acción y una visión acorde con la filosofía de la escuela y su plan estratégico de desarrollo. Con este interés se recomienda analizar las necesidades del contexto para conocer los puntos tanto débiles como fuertes de la organización y para no redoblar oportunidades de aprendizaje que ya queden contenidas en otras áreas del currículum como en el área de Educación para la Salud Personal y Social y Ciudadanía (PSHE and Citizenship), la Educación para el desarrollo Moral, Espiritual y Cultural o en programas específicos de Salud Mental en la escuela (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning*, 2005). Los materiales suelen implementarse en una primera etapa del proceso en las asambleas, a través de una técnica llamada *Circle Time*, que se documentará posteriormente, como tema transversal del programa de PSHE y Citizenship, y a través de la integración curricular en las variadas asignaturas de currículum (Matemáticas, Ciencias Sociales, Música, Arte, Educación Física, etc.). En este apartado se documentará la implementación del SEAL en las asambleas y *Circle Time*.

DfES y NFER (National Foundation for Educational Research) han publicado una serie de instrumentos útiles para la evaluación de las necesidades de la organización y de los estudiantes,

para el seguimiento del progreso y la evaluación del impacto. Con respecto a la evaluación de las necesidades del centro a nivel global y el clima institucional, así como el seguimiento del progreso de los estudiantes en los programas de PSHE y Citizenship, y la medición del progreso en la adquisición de competencias sociales y emocionales pueden consultarse las siguientes publicaciones: QCA en http://www.qca.org.uk/qca_7185.aspx; *The Primary National Strategy School self-evaluation: behaviour and attendance Primary electronic audit* en www.standards.dfes.gov.primary/publications/banda/eaudit; y Faupel, (2003). Normalmente las autoridades educativas locales (LEAs) ofrecen un curso para los coordinadores del SEAL en las escuelas sobre cómo aplicar los instrumentos y cómo analizar las necesidades del contexto antes de planificar el proyecto (Aguilera, 2007).

3.2. La integración del SEAL a través de las asambleas

Cada uno de los temas del SEAL se disemina inicialmente a través de la asamblea. Las asambleas en Gran Bretaña se realizan en el comedor o sala más grande y principal de la escuela, y las puede dirigir un miembro de la dirección, el coordinador de PSHE y Citizenship, un profesor o un miembro de la comunidad. Normalmente acuden más de dos o tres cursos a la misma vez juntamente con sus profesores o tutores.

El espacio de la asamblea en los centros ingleses es aprovechado para tratar aquellos temas que conciernen a toda la comunidad educativa y que afectan al clima escolar, como son: las relaciones entre estudiantes, profesorado y familias; la promoción de las competencias y el bienestar emocional; la adquisición de valores y habilidades de vida; la creación de las reglas que deben seguir los niños y niñas en el contexto escolar y que son modeladas y generalizadas en todos los contextos del centro por toda la comunidad escolar, etc.

De esta manera cada tema del SEAL es presentado por primera vez en la asamblea como forma de iniciar un trabajo que se extenderá por dos meses en diferentes espacios y asignaturas desde un enfoque transversal o de integración curricular (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005). En la asamblea se introduce el vocabulario de las emociones y sentimientos que los niños deben conocer, se explican cuentos con escenas proyectadas en la pared y se discute y reflexiona sobre conflictos, etc. Esta oportunidad favorece el trabajo en coordinación entre equipos docentes y ofrece la posibilidad de trabajar en colaboración un vocabulario que es usado, practicado y reforzado en el patio, en el comedor, en los pasillos, en el aula mediante actividades en asignaturas variadas, y en casa, etc. A la vez existen asistentes de educación emocional (*Emotional Literacy Support Assistants, ELSAS*)⁹

⁹ Durante el proceso de mis estudios de master en Southampton tuve la oportunidad de realizar dos trabajos de investigación. En uno de ellos me interesó conocer en profundidad cómo funciona una escuela en que se desarrolla *Emotional Literacy* desde un enfoque transversal. Gracias al consentimiento de la Universidad de Southampton y de Hightown Primary School pude asistir y recoger observaciones de clases, asambleas y diferentes actos en la escuela durante un tiempo para realizar un trabajo que llamé '*Teachers' Perceptions of Emotional Literacy at Hightown Primary School. Methods and Strategies. A case-study*' (2006). En **ANEXO 1** presento una observación informal del inicio de un lunes en Hightown, en que destaco la presencia de los padres que tienen un espacio de tiempo para leer con los niños en el aula al comienzo del día, y el proceso de una asamblea en que se trabajan las emociones y los valores alrededor de un cuento relativo al día de Sant Jordi (Saint George's Day). En **ANEXO 2** presento la asamblea de presentación del tema *Relationships* del SEAL por primera vez en Hightown. También se puede ver un video de 15 minutos en la web **TeachersTV**

(primeramente en Southampton y ahora en otras regiones del Reino Unido) que ocupan un aula donde pueden acudir los niños que tienen necesidades especiales y necesitan refuerzo para poder participar conjuntamente con el resto de niños de la escuela (NELIG, 'Guidelines for Good Practice in the Use of School-Based Emotional Literacy Support Assistants (ELSAs), 2003, en <http://www.nelig.com/>).

Al finalizar cada tema del SEAL, y después de los dos meses de su duración, se ofrece una asamblea de celebración (*'Celebration assemblies'*) en que son invitados los padres o miembros de la comunidad y los niños muestran presentaciones y proyectos realizados durante el período. Éstas suelen celebrarse los viernes de cada semana y en ellas los niños reciben premios y diplomas por buen comportamiento, por un gran esfuerzo, por un acto de generosidad con un compañero o un profesor, etc. También se muestran presentaciones: algunos alumnos recitan poemas, se exponen proyectos relacionados con el SEAL o con la convivencia en la escuela. También se recuerdan aspectos para trabajar en casa con la familia para el fin de semana, se hace revisión de aspectos que ya han sido introducidos durante la semana, y se presentan nuevos temas que van a ser introducidos la semana próxima. Esta ocasión es clave para evaluar cómo los niños han progresado en la adquisición de competencias sociales y emocionales del tema que se haya tratado durante el período escolar, y, a la vez, que pueda ser mostrado, compartido y celebrado con las familias y miembros de la comunidad.

3.3. La integración del SEAL a través de 'Circle Time'

Una vez que se planifican los espacios lectivos que van a usarse para diseminar las actividades relativas al SEAL, y una vez dentro del aula, se suele presentar una situación propicia para la receptividad de la educación emocional mediante una técnica llamada *'Circle Time'*¹⁰. *'Circle Time'* es una actividad de grupo en que un número de niños, adolescentes o adultos se sientan en el suelo o en sillas en un círculo con el propósito de expresar las emociones a través de la autoconciencia, desarrollar la empatía practicando la escucha atenta con la finalidad de crear entendimiento emocional en los grupos. Circle Time es un espacio en el que se introducen actividades con objetivos específicos dependiendo del tema que se desee tratar, y donde los niños y jóvenes tienen la oportunidad de aprender la comunicación efectiva, practicar las competencias emocionales, y resolver conflictos en un ambiente de entendimiento y de calma. Es un método efectivo para crear vínculos y facilitar el diálogo entre alumnos, y entre alumnos y profesores. Estudios realizados en varios países han indicado que esta técnica aporta una serie de beneficios: 1) aumenta la automotivación entre chicos y chicas; 2) fomenta la comunicación entre profesores y alumnos; 3) crea una mayor conciencia social y de comunidad; 4) favorece la autoestima y el autorespeto; 5) aumenta la capacidad de empatía hacia los demás; 6) desarrolla un

(*'Primary Special Needs-Emotional Literacy: The Hightown ELSAs'*, en <http://www.teachers.tv/video/2595>).

En el video se puede observar el barrio de Thornhill en Southampton (una de las áreas más desfavorecidas del Reino Unido), la escuela desde dentro, la asamblea con los niños, los recursos de educación emocional en las paredes, la sala que ocupan las asistentes de educación emocional, y ellas dos y la directora de la escuela interactuando con los niños y explicándonos la necesidad de la educación emocional en las escuelas y la relevante función de las ELSAs.

¹⁰ En *ANEXO 3* se presenta una lección de adquisición de competencias emocionales a través de Circle Time que fue tomada para el trabajo de investigación en Hightown Primary School (Southampton).

comportamiento altruista; y 7) contribuye a la educación en valores, la educación moral, cultural y social en el centro.

Además, 'Circle Time' contempla una serie de reglas que deben respetarse en su práctica y que son conocidas por toda la comunidad educativa. Una de las *reglas* es que cuando un niño recibe el turno para expresarse, los demás no pueden hablar al mismo tiempo sino que deben escuchar atentamente hasta que les llegue su turno. Otra regla consiste en que si un niño no desea expresarse está en su derecho de no hacerlo. 'Circle Time', además, ayuda a reforzar aquellas normas de centro que se estén intentando implementar, y también ayuda a desarrollar un enfoque global del programa SEAL y de PSHE y Citizenship a través de la planificación y la coordinación de diferentes actividades de *Circle Time* en varios espacios curriculares (Teachernet, www.teachernet.gov.uk; DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning* (SEAL), 2005; Mosley, 2003).

3.4. La Generalización del Aprendizaje del SEAL en la vida de la escuela

Para que el aprendizaje de los aspectos del aprendizaje social y emocional sea efectivo es necesario que los conocimientos y competencias que los niños adquieren puedan ser generalizados, practicados y demostrados en el día a día de la escuela. Para ello es necesario que el personal docente aproveche las variadas oportunidades que ofrece la vida de la escuela como espacio para la práctica.

Los materiales aportan ideas y oportunidades como los recursos para la resolución de conflictos, estrategias para calmarse, para identificar las emociones y regularlas efectivamente, o para conocer la intensidad de una emoción sentida en un momento específico del día en la escuela. Estos recursos están colgados en las paredes y pueden ser de gran ayuda tanto a los niños como a los profesores para adaptarlas a una situación de aprendizaje de una materia, durante un conflicto en clase, en la escuela o en el patio, etc. También los profesores pueden aprovechar oportunidades para hacer preguntas y así comprobar el progreso de los estudiantes y las habilidades que están adquiriendo y celebrar el éxito. El profesor, en fin, debe comportarse como modelo del aprendizaje de los niños ('*walk the talk*') provocando actitudes y comportamientos que inviten a la reflexión y poniendo en práctica las estrategias de aprendizaje en todas las áreas de la escuela (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005).

3.5. Las redes de apoyo como modo de desarrollo profesional: 'los cluster meetings'

El asesoramiento y la formación corren a cargo de las autoridades locales en el proceso inicial del proyecto, en que uno o dos asesores trabajan como coordinadores en formar a los equipos docentes en la implementación gradual de los materiales en las instituciones ('*in-house training*'). Los servicios de orientación psicopedagógica y de salud mental están coordinados para ofrecer asesoramiento y consulta a los centros. Los asesores de las autoridades locales también ofrecen orientación y capacitación en las reuniones escolares, ofrecen una amplia variedad de cursos de desarrollo profesional permanente (CPD), formación especializada al coordinador o persona encargada en diseminar en cascada el proyecto en su institución

(normalmente, como se ha mencionado anteriormente, el responsable de coordinar y supervisar el proyecto en el centro es el coordinador de PSHE y Citizenship, uno de los miembros del equipo directivo, o un miembro del profesorado con especial compromiso para coordinar e inspirar al resto del equipo).

Un modo de desarrollo profesional son las redes de apoyo entre escuelas. Un evento relevante y significativo son los *Cluster meetings*. Son reuniones en que todos los coordinadores de la ciudad se reúnen y tienen la oportunidad de compartir las buenas prácticas, ofrecer apoyo a otros centros que se han introducido en el proyecto con posterioridad, o que están encontrando dificultades en aspectos técnicos, así como en el despliegue de todo el equipo docente. Además los *clusters* son efectivos para revisar el grado de implementación que los diferentes centros han alcanzado, así como para sentar las bases de acciones futuras, actividades a organizar, conferencias locales y nacionales, o en general noticias de interés relativas al proyecto. Este tipo de capacitación es considerado como un modelo de buena práctica para mantener el compromiso y la motivación entre centros de cara a la sostenibilidad del proyecto a largo término, así como para resolver problemáticas internas, dar feed-back, y mantener un sentido de propósito compartido. A medida que los equipos docentes en sus centros van adquiriendo una mayor apropiación del proyecto y van observando los beneficios de implementar un enfoque global que envuelva a todo el equipo, los centros van adquiriendo más capacidad en el desarrollo de sus propios planes de acción, de su propia capacitación y de su propio y particular modo de hacer escuela (*'the way we do things here'*), a la vez que el programa va absorbiéndose en la cultura de centro y, así, repercute en la vida del centro, así como en la vida de la comunidad (Aguilera, 2007).

4. FACTORES QUE INFLUENCIAN LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE THE SOCIAL AND EMOTIONAL ASPECTS OF LEARNING (SEAL)

Durante los años 2003-2005, DfES junto con la *National Primary Strategy* impulsó un proyecto piloto en 25 autoridades educativas locales (LEAs) con el objetivo de diseminar un enfoque holístico como estrategia para promover el comportamiento positivo, aumentar los índices de asistencia, y mejorar el rendimiento escolar en las escuelas de primaria del país (Hallam et al., 2006). El SEAL fue uno de los bloques pilotados dentro del estudio. Más tarde, en el año 2006 se publicó un estudio de su evaluación llamado *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot* (Hallam et al., 2006).

Los autores del estudio señalan en el informe la importancia de difundir los componentes clave que contribuyen al éxito del programa. De este modo, se indica que es probable que los programas fueran implementados con éxito en los casos en que:

- los equipos directivos (*'senior management team'*) tuvieran un compromiso por los materiales;

- cuando se hubiera dedicado suficiente tiempo para la formación del equipo docente así como para la exploración del desarrollo social y emocional de los niños y cuando, consecuentemente se hubiera dejado tiempo para entender cómo apoyar el programa;
- cuando el equipo docente valorara la promoción y la enseñanza del programa;
- cuando se hubiera dedicado tiempo para la exploración de los materiales curriculares y su planificación durante el año escolar;
- cuando la formación y la diseminación del proyecto en la escuela hubieran sido de calidad;
- cuando un miembro escogido del equipo docente tuviera la responsabilidad de coordinar el programa SEAL; y,
- en menor grado, cuando se hubiera destinado financiación para que los nuevos miembros del equipo docente pudieran visitar otras escuelas donde el programa estuviera funcionando con éxito (2006, p. 100).

Aprovechando el interés que había mostrado en todas las asignaturas del master por la educación emocional juntamente con la gestión y el liderazgo institucional en educación, decidí realizar mi tesina de investigación de final de curso sobre 'los factores que influyen las buenas prácticas en la implementación del programa SEAL en las escuelas' (*Which Factors Influence Best Practice on the Implementation of The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)? A Study in four Primary Schools of Southampton (2007)*). La investigación sigue una metodología cualitativa a base de entrevistas semi-estructuradas en dos escuelas de educación infantil y dos escuelas de educación primaria, tres de las cuales habían participado en el proyecto piloto y, por tanto, llevaban cuatro años implementando el programa SEAL. 11 personas participaron en el estudio entre los cuales se encontraban, directores y subdirectores de escuelas, coordinadores del programa SEAL, y profesores.

El objetivo del estudio era explorar las opiniones y percepciones de 11 expertos en la diseminación del programa SEAL en dos escuelas de educación infantil y dos escuelas de educación primaria de la ciudad de Southampton, e, identificar qué factores influyen las buenas prácticas en la implementación del programa, cómo estos factores interactúan entre sí, y qué puede favorecer la sostenibilidad y el éxito del programa.

Los resultados concluyentes del estudio indican que tres factores principales influyen las buenas prácticas en la implementación del SEAL de acuerdo a las percepciones de los participantes en el estudio:

- 1) El compromiso y el apoyo del director y equipo directivo de las escuelas;
- 2) La promoción de una atmósfera positiva a través de un enfoque global; y
- 3) El apoyo organizacional tanto desde dentro como desde fuera de la escuela;

Los tres factores están interrelacionados y facilitan las buenas prácticas cuando:

- la iniciativa es liderada desde arriba, desde el equipo directivo o aquellos miembros comprometidos con el proyecto, especialmente el director.
- Otro factor a destacar es la importancia de una actitud de liderazgo distribuido centrada en valores compartidos en base a la promoción del desarrollo profesional del equipo docente. En cuanto a este aspecto es clave la comunicación efectiva y el entusiasmo. Ello es relevante para el desarrollo de la capacidad en la escuela.
- El compromiso y un significado claro del impacto del trabajo realizado en el campo del desarrollo social y emocional es importante, y debe ser compartido, modelado y facilitado mediante una atmósfera positiva a través de un enfoque global en la escuela.
- El apoyo organizacional tanto dentro como fuera de la escuela debe sentirse como una importante prioridad. Esta prioridad se muestra ofreciendo tiempo para la formación y la reflexión para que todos los miembros de la comunidad educativa se direccionen hacia un objetivo común.

Los mismos factores fueron percibidos por los participantes como significativos para la sostenibilidad del programa a largo término:

- El apoyo organizacional fue considerado el principal factor para la sostenibilidad del proyecto a largo término. Éste estaba relacionado con tres aspectos:
 - 1) El compromiso y el apoyo del equipo directivo;
 - 2) El apoyo de las autoridades educativas locales (LEAs) en liderar el proyecto, ofreciendo apoyo y ayuda, y en crear las condiciones para compartir la práctica y la reflexión entre escuelas; y
 - 3) El apoyo de todos los miembros del equipo escolar en la continuación de los materiales curriculares y en ofrecer oportunidades para la reflexión a través de una organización comprometida.

Otros factores percibidos como importantes a largo término fueron la publicación de más recursos e ideas para la integración curricular, y la capacitación de los nuevos miembros del equipo docente que se fueran incorporando (Aguilera, 2007).

CONCLUSIÓN

En este artículo se presenta el recurso curricular The Social and Emocional Aspects of Learning (SEAL) el cual se lleva implementando formalmente desde el año 2005 en las escuelas de educación infantil y primaria de Inglaterra.

The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) es un conjunto de materiales a modo de currículum explícito y estructurado para la integración curricular a través de un enfoque global ('*whole-school approach*') en las escuelas de educación infantil y primaria de Inglaterra (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance*, 2005). Su objetivo es facilitar la adquisición de competencias para el comportamiento social y emocional (Social and Emotional Behavioural Skills, SEBS) en los niños como medio para el desarrollo de un clima escolar positivo para la convivencia en las escuelas y como modo de favorecer un aprendizaje efectivo.

En este artículo se proporcionan las características del recurso curricular en las escuelas desde el desarrollo de un enfoque explícito y espiral para la enseñanza de competencias para el comportamiento del aprendizaje social y emocional (SEBS) a un enfoque del currículum oculto a través de las relaciones y de la generalización del aprendizaje en la vida de la escuela. También se considera la importancia de aplicar un enfoque global del proyecto en las escuelas inglesas como un factor que favorece la prevención de la salud mental, promueve el desarrollo del bienestar emocional y, además, proporciona competencias para el desarrollo de equipos efectivos y dirigidos hacia objetivos compartidos y comunes.

El análisis de las necesidades del centro y de los niños que van a recibir el programa, así como la planificación estructurada de los materiales antes de su puesta en práctica es clave para un buen funcionamiento del programa, para garantizar beneficios y poder evaluar el progreso de los estudiantes para la práctica efectiva.

Entre los factores que influyen la buena implementación del programa destacan las competencias personales para desarrollar el programa con liderazgo, compromiso y entusiasmo. También cabe destacar el compromiso y apoyo de la dirección escolar en facilitar oportunidades de desarrollo profesional entre el equipo docente y facilitar redes que favorezcan la corresponsabilidad, la reflexión y el apoyo conjunto entre agentes de la educación.

REFERENCIAS

Aguilera, P. (2007) *Which Factors Influence Best Practice on the Implementation of the Social and Emotional Aspects of Learning. A Study in four Primary Schools of Southampton*. Dissertation for the MA (Ed) in Institutional Management and Leadership for Professional Development. University of Southampton. UK.

Aguilera, P. (2006) 'Teachers' Perceptions of Emotional Literacy at Hightown Primary School. Methods and Strategies. A case-study'. Proyecto de investigación presentado para una asignatura del MA (Ed) IML. University of Southampton. UK.

Antidote (2003) *The Emotional Literacy Handbook*. London: David Fulton Publishers.

DfES (2005) *Excellence and Enjoyment: Social and emotional aspects of learning (SEAL) Primary National Strategy*. London.

DfES (2004) *Every Child Matters: Change for Children*. London: The Stationary Office. www.everychildmatters.gov.uk.

DfES (2004) *Toolkit for the Behaviour Improvement Programme*, London: <http://www.dfes.gov.uk/behaviourimprovement/toolkit/index.cfm>, (12 de marzo de 2007).

DfES, The Standards Site, en <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/>, (27 enero 2007)

DfES, The Primary National Strategy School self-evaluation: behaviour and attendance Primary electronic audit en: www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/banda/eaudit, (25 de enero de 2008).

Faupel, A. (2003) *Emotional Literacy. Assessment and Intervention*. London: nferNelson.

Faupel, A. y Sharp, P., SELIG (2003) *Promoting Emotional Literacy*. Southampton City Council. En: <http://www.nelig.com/>

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Hallam, S.; Rhamie, J. and Shaw, J. (2006) *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot*. DfES, Research Report RR717.

Mosley, J. (1996) *Quality Circle Time in the Primary Classroom*. London: LDA.

NELIG, *Guidelines for Good Practice in the Use of School-Based Emotional Literacy Support Assistants (ELSAs)*. Southampton City Council. En: <http://www.nelig.com/>

QCA, Qualifications and Curriculum Authority, en http://www.qca.org.uk/qca_7185.aspx, (16 de abril de 2007).

Stewart-Brown, S. (2006) *What is the evidence on school health promotion in improving health of preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Sharp, P. (2003) *Nurturing Emotional Literacy*. London: David Fulton Publishers.

TeachersTV, 'Primary Special Needs-Emotional Literacy: The Hightown ELSAs', en <http://www.teachers.tv/video/2595>, (28 de enero de 2008).

TeacherNet, en: <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/library/circletime/>, (16 de abril de 2007).

Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.

Weare, K. and Gray, G. (2003) *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Well-being?* DfES, Research Report RR456.

The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL):

La Educación Emocional en Inglaterra

Pilar Aguilera Fuertes
aguilera.pilar@yahoo.com

ANEXOS

11

Developing Emotional Literacy and SEAL

at

Hightown Primary School - SOUTHAMPTON



12

¹¹ El texto de los Anexos es una parte de las observaciones informales que tomé en una escuela de primaria de Southampton (Reino Unido) para un trabajo de investigación de una de las asignaturas de un master. El trabajo completo se llamó *Teachers' Perceptions of Emotional Literacy at Hightown Primary School, Methods and Strategies, A case-study (2006)*. Las observaciones recogen las actividades y voces de los profesores y niños a los que observaba en la escuela.

¹² Las fotos que se presentan en estos Anexos pertenecen al recurso de materiales curriculares **Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)**: (DfES, *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning*, 2005).

ANEXO 1: Observación de una asamblea con niños de educación infantil de 3 años.

Hightown Primary School - SOUTHAMPTON

"It is

Monday 8:45 a.m."

The school has just opened its doors and children and parents are walking around just about to start a new school week.

Just a few minutes later I am in class. I sit down on a corner and I take my field notebook out from my bag to prepare myself for my research project.

Suddenly groups of parents enter in the classroom with their children. They all say "hello" to the teacher, the Learning Support Assistant and me, and then they move all around the classroom.

Some sit down with their own child and read a story together, others read with a small group of children and play games together, others converse with the teacher and Learning Support Assistant about different issues, others just spend time talking to other parents or watching their children interacting and playing with their peers.

The children seem happy and excited showing their parents the new poster on the wall:

"OUR CLASS RULES:

- *We try to get on with each other by sharing and being thoughtful...*
- *we listen carefully to the teacher and each other...*
- *we walk quietly and calmly around the school...*
- *we keep our classroom tidy by putting things away properly...*
- *we work quietly and sensibly and always try our hardest to do our best work".*

*Suddenly calm and enjoyable **music...** begins. Parents stand up and get ready to say goodbye to the children and staff, and abandon the classroom. The **music ...** gets lower ...*

It is 9 a.m.: time for carpet time".

The teacher says: **"This morning I feel tired, how are you gonna help me?"**.

Children lift their arms up and wait to be given permission to speak:

..."I am going to be quiet..."

..."I am going to listen"...

"One girl is sad and is crying. She says that she is sad because today her mother did not stay in class with her. Another girl approaches her with empathy and says: "Don't be sad, your mother might not have come because she is taking care of your sister...! My mother did not stay either because she is busy doing the washing-up...!"

"It is 9:10 a.m., time for Assembly.

All children make a queue and walk quietly and sensibly to the Assembly Hall. As children sit down nicely on the floor a piano sounds over the hall. The head teacher stands up and explains to the children that yesterday Sunday was **St. George's Day**... Afterwards she prepares herself to tell the story to the children. Her voice is peaceful and all children sit open-mouthed, listening to the head teacher's story:

"...Once upon a time... a town was terrorised by an evil dragon. When George heard about this he rode into the village and rescued the residents..."

All children feel captivated by **St. George's story**. Suddenly a child switches the hall lights off. The Head Teacher approaches calmly to a candle which presides over the hall and lights it in silence. The children are also seated calmly. An atmosphere of peace can be breathed over the Assembly Hall. Suddenly the Head Teacher breaks the silence and says peacefully:

"As George's example, how are you going to help others this week? How are you going to behave? How are you going to act? How are you

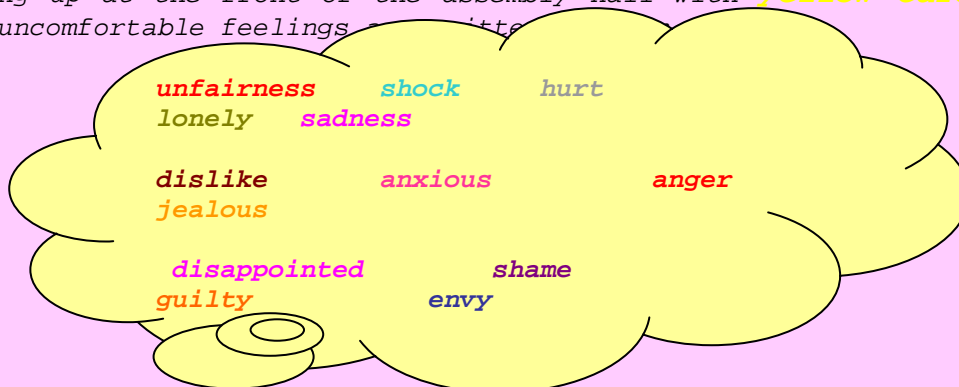
ANEXO 2: Observación del estreno del tema Relationships del SEAL con niños de Year 4, de edad de siete años.

"In Hightown Primary School, today is a
... ..
special day.....



The teacher is going to approach the '**Relationships**' theme for the first time in the Assembly. '**Relationships**' is one of the seven themes included in **Social and Emotional Aspects of Learning (project SEAL)** by DfES.

...**Classical music** is ringing out over the assembly hall. All children are seated quietly and relaxed in rows, and looking attentively to the teacher and her classroom children, who are all standing up at the front of the assembly hall with **yellow cards** on which uncomfortable feelings...



The teacher explains:

"This new unit is for all of us working in a whole-school approach to all aspects of the school at the same time" "It is not just for you to learn, but also for adults..."

"This unit is about understanding relationships. It means how you get on well with other people..." "Sometimes when we relate to others we feel happy and experience comfortable feelings, but sometimes we have uncomfortable and painful feelings... We hope that at the end of the unit we will feel better to deal with our feelings..."

.....Then, the children who are stand up display the yellow cards with feelings to the rest of children, and all read the feelings aloud. Afterwards the teacher explains:

"Now I am going to tell you a story in which the characters will feel some of the **uncomfortable feelings** that you have just read from the set of cards. While you listen to the story you should think about which characters are feeling the words written in the cards..."

While the teacher is telling the story, all children listen attentively. Some pictures about the story are shown on the data projector.

Once the story finishes, she asks them:

"Which feelings were the characters feeling.. and why are the feeling it..?"

Most of children lift their hands up, and give their views, relating different events experienced by the characters to the yellow card feelings. All children are willing to approach and contrast their ideas in the big group. They are engaging in deep learning through reflection, while empathising and developing awareness of the feelings of the characters".

Suddenly, a group of children get up from the assembly hall, and come towards the front with **pink cards** with **healing feelings**:



... and display the cards to the rest of children. All read the cards aloud.. Afterwards, the teacher asks the children:

"What does 'healing feelings' mean..?"

"You can make uncomfortable feelings get better.."

"These are also feelings felt by the characters of the story.."

"Can you say which characters were feeling these feelings..?"

and why..?"

Children engage in a discussion through reflecting on how characters can also feel healing and

..... Children engage in a discussion through reflecting on how characters can also feel healing and positive feelings. All pink card feelings are related to contextual events by children.



Suddenly, a child switches the lights off.

The teacher lights the **candle for assembly time** and asks the children:

"Please, now find a quiet place inside yourself..."

All feel relaxed and quiet. Most of them lean their heads on their hands.

She says:

"Now think about a time when you or someone you care about had felt a painful or uncomfortable feeling..."

"Think about something that might help this friend, family member or adult from the school deal with their uncomfortable feelings..."

"Are these **uncomfortable feelings** (pointing to the **yellow cards...**) the ones you want to keep in..? Or are these **healing feelings** (pointing to the **pink cards...**) the ones you want to keep in..?"

"You might feel sorry for someone ... or someone might feel sorry for you..."

"All children reflect on these questions in silence.....The Beatles are ringing on the stereo: **"ALL YOU NEED IS LOVE..."**...while children are getting ready to walk back quietly to their classrooms

ANEXO 3: Observación de la técnica de Circle Time para el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

"As soon as I enter in the classroom I see a big poster on one of the walls:

"Are you being a really good friend this week...?"

I turn my head and I see on another wall a group of cards:

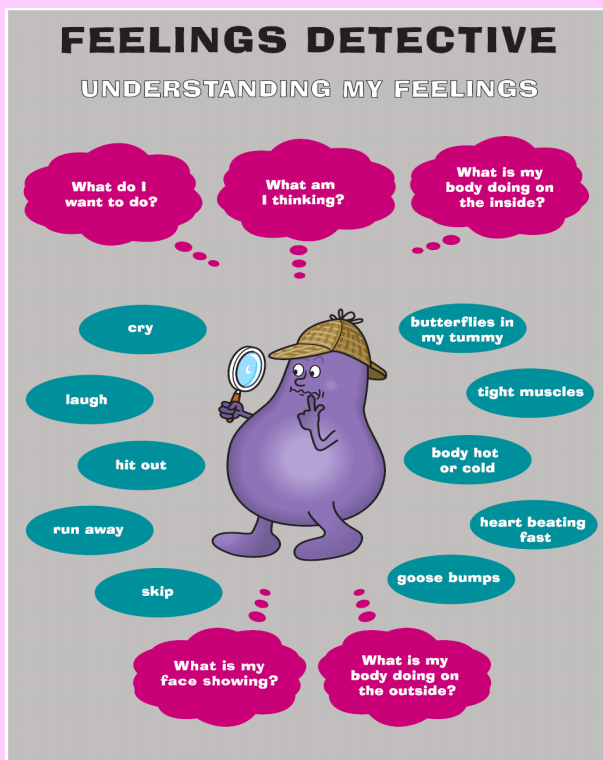
"How are you feeling today...?"

"How do your actions make others feel...?"

"What can we do to make you feel better...?"

Around the posters, a display of cards shows a **feelings vocabulary** with a great deal of pictures and faces showing different expressions.

On another wall a group of SEAL posters (**Feelings Detective**) are on display for children learn how to deal with feelings. This classroom looks like an emotionally literate physical environment (I am impressed...!!!).



"Afterwards, I prepare my field notes for observing"

"CIRCLE TIME"



All children are sat down on their chairs making a circle with the teacher.

"Golden rules" are reminded before starting the practice.

The teacher leads the circle time saying:

"Change places if you had a good weekend..." *Some children change their places.*

"Change places if you had a bad weekend..." *A few children change their places.*

"Change places if you went to visit someone..."

"Change places if you swim/played football at the weekend..."

In pairs they talk about how they spent their weekends..

*"The teacher reminds the children to pay attention to the **rules for circle time:***

Speak at the right time

Listen to each other

*Afterwards, a **bear toy** is passed on to the children:*

The bear toy helps them to take turns to speak as well as feel relaxed when talking...

Then, the teacher asks the children:

“How do you feel today...?”

Each child says within the circle:

“I feel happy today because I am in the school...”

“I feel positive and confident and everything is going to be good for the week...”

“I feel sad and happy because mum was at hospital, but now she came back home...”

“I am excited because I am going to have a baby brother...”

A few children do not speak and they are respected for not participating”.

Understanding your feelings: Feelings detective

This activity is part of SEAL material. Everyone holds a “**Detective feelings poster**”

In pairs they discuss how the character in the middle of the picture is feeling:

E.g. “**How do you feel when you cry...?**”

I decide to practice with a pair of pupils. We practice body language to show how to recognise and express a variety of feelings (surprise, sadness, happiness, anger...).

Suddenly the teacher lifts up her hand and count from 5 to 1 to stop the activity.

After, the teacher gives an explanation of the poster and give a talk about how to recognise and express your own feelings and others’ feelings”.

“Then, the teacher decides to collect the different feelings of this week:

Feelings Brainstorming

Everyone says one feeling, and the teacher writes them on the white-board:

...worried, sad, angry, happy, unhappy, excited, brave, frustrated, speedy, nervous, confident, amazed, proud, ungrateful, shy, unfair, etc...

“Change your place if you ever felt **WORRIED** / **SAD** / **ANGRY** /..... in school...”

Then “**think about the feeling you feel most usually at school...**”

Everybody is thinking and in silence...”

- "Why you might feel **HAPPY** at school...?"

EXCITED / HAPPY

"If I work well..."

"If somebody might have helped me..."

"When someone plays with me..."

- "How does the teacher know that you are feeling **EXCITED / HAPPY**?"



"If I work well..."

"If I show that I am smiling in my face..."

"When Paul is jumping..."

- "Why might you feel **EXCITED** at school...?"

"When I go on a school trip..."

"If I show a big smile..."

Feeling anger....

- "Why might you feel **ANGRY** at school...?"



"If someone is unkind and does not

-*"Say 5 reasons for knowing if someone is feeling **ANGRY**..."*:

The children answer....

- **"By the way he/she speaks..."**
- **"You might see the ELSAs around..."**
- **"They might behave badly..."**
- **"The body language is very stropy..."**
- **"When you see someone is going round the corner.. (a specific place in class to be alone..**



-*"Give 3 pieces of advice about what we can do when someone is feeling **ANGRY**..."*:

The children answer...

- **"To be alone / Give them space..."**
- **"Tell this to an adult..."**
- **"Look at the body language and how they speak..."**
- **if he/she is very very angry it is better to leave him/her alone..."**

"Many cards are around the floor.

*On each card a feeling is written (**sad**, **happy**, **excited**, **angry**, **etc.**)*

*Every child is given a card with a fictional name, and respecting turns, they stand up and put their fictional name on one of the **feeling cards** displayed on the floor.*