

El componente socio-emocional en el proceso educativo¹

The socio-emotional component in the learning process

Ana Helvia Quintero-Rivera²

Resumen

Estudios han expuesto la importancia de la integración al contexto escolar de los servicios de apoyo al desarrollo social y emocional del estudiante, tanto para su desarrollo saludable como para su éxito académico. Este artículo argumenta que, para que esta integración sea efectiva, el apoyo social y emocional debe trabajar en forma colaborativa con los diferentes componentes escolares de enseñanza, las agencias de bienestar social y la comunidad. El modelo comunidad de aprendizaje asigna nuevas tareas al componente de apoyo al desarrollo social y emocional al integrarlo con la labor de enseñanza del maestro y trabajar en colaboración con las agencias de bienestar social y con la comunidad. Este modelo se ilustra a través de la experiencia con Nuestra Escuela, una organización de base comunitaria apoyada por la Ley de Educación Alternativa con el fin de atender a los estudiantes que han dejado la escuela. El artículo presenta también iniciativas de apoyo al desarrollo social y emocional integrados con la enseñanza en algunas escuelas públicas.

Palabras clave: desarrollo socio-emocional del estudiante, modelo escolar, comunidad de aprendizaje, enseñanza

Abstract

Studies have stated the importance of integrating support services for the students' social and emotional development into the school context, for their healthy development as well as their academic success. Studies support the claim that school-based socioemotional services have a positive impact on students' social and emotional well-being as well as on their academic achievement. This article argues that, for the socioemotional services to be effective, they should work in collaboration with other school components, with welfare agencies and with the community. The article presents research results and practical examples of a learning community model that defines new roles for the socioemotional services as it works in collaboration with teachers, welfare agencies and the community. This model is illustrated through the experience with Nuestra Escuela (Our School), a community-based organization supported by the Puerto Rican Law for Alternative Education, with the objective

¹ Recibido: 2019.09.10 y Aceptado: 2021.06.29

² Universidad de Puerto Rico. Para comunicación con la autora utilice el siguiente correo electrónico: ana.quintero@upr.edu

of supporting drop-out students finish their high school. The article also presents examples of initiatives in the public-school system that integrate the socioemotional support to the teachers' work at some public schools.

Keywords: students' socioemotional development, school model, learning community, teaching

Introducción

Desde hace varios años las investigaciones apuntan a la estrecha interrelación del desarrollo emocional y el cognoscitivo (Abazari et al., 2014; Boler, 1999; Damasio, 1994; Kohl, 1994; O'Day & Smith, 2019; Pekrun, 2018; Rothermund & Koole, 2018; Scheffler, 1977; Zins et al., 2004). De hecho, se ha comprobado que el desarrollo social y emocional apoya e inclusive es necesario para el desarrollo cognoscitivo (Schmidt, 2017; Tyng et al., 2017). A su vez, el desarrollo cognoscitivo respalda el desarrollo socioemocional (O'Day & Smith, 2019). Así, la integración de servicios de apoyo al desarrollo socioemocional en el contexto escolar puede contribuir, no solo a promover el éxito escolar (Zins et al., 2004), sino a formar ciudadanos con las destrezas necesarias para enfrentarse con éxito a las situaciones del diario vivir (Putnam, 2015).

Reconocemos que la educación académica por sí sola no es suficiente para lograr el pleno desarrollo de los estudiantes, por lo que es importante ofrecer servicios de apoyo socio-emocional que les ayuden a desarrollar destrezas para resolver sus conflictos en formas creativas y no violentas, identificar y manejar emociones en formas adecuadas, desarrollar la empatía, establecer relaciones interpersonales positivas, y desarrollar destrezas de cooperación, entre otras. En efecto, la integración de servicios de apoyo social al contexto escolar ha sido una de las estrategias utilizadas para lidiar con el fracaso escolar (Irizarry et al., 2006, 2008; The Forum for Youth Investment, 2004). Diversas investigaciones (Schmidt, 2017; Youth Development Team, Partners for Children, 2000; Zins et al., 2004) han planteado la importancia de fomentar un ambiente escolar de apoyo, donde se ayude a los estudiantes a lidiar con sus problemas personales, para motivar el mayor arraigo emocional del joven con la comunidad escolar y así aumentar el compromiso con el estudio y el aprendizaje. Al ofrecer servicios de apoyo de forma integrada y consistente se contribuye a que los jóvenes se sientan valorados, produciendo en estos un sentido de bienestar y seguridad.

Al considerar que lo académico, emocional y sociocultural interaccionan en el estudiante, es necesario trabajar estos componentes de forma coordinada. De hecho, el Departamento de Educación ha publicado cartas circulares que reconocen que la labor educativa debe ser una colaborativa entre los componentes académico, emocional y sociocultural que inciden en el desempeño escolar. Sin embargo, la complejidad de la realidad escolar lleva a que, en la mayoría de los casos, cada componente trabaje en forma independiente. Esta realidad no solo se da en Puerto Rico, sino que también ocurre en los Estados Unidos. Diversos escritos presentan investigaciones que muestran los resultados positivos de integrar los servicios de apoyo al estudiante entre sí y con la enseñanza (Haynes, 2008; Lynn et al., 2003). Bronstein (2003), por su parte, planteó que no hay un modelo claro para apoyar este trabajo interdisciplinario. En su artículo desarrolló a partir de la literatura y de la investigación un posible modelo, donde destaca cinco componentes de colaboración interdisciplinarios entre los trabajadores sociales y

otros profesionales; y cuatro influencias a la colaboración: el papel del profesional; características estructurales; características personales y la historia de colaboración.

Por otro lado, Altshuler (2003) postuló el establecimiento de lazos de colaboración entre los componentes de apoyo socioemocional de las escuelas en conjunto con las agencias de bienestar social. Por su parte, Pizarro (2008) criticó el modelo de trabajo social que se lleva a cabo en la gran mayoría de escuelas en Puerto Rico, ya que en “su praxis se privilegia la atención a casos en modalidad individual o de grupo, con poca atención al método comunitario”. Planteó también que “a pesar de que la gestión de apoyo a la docencia se visualiza como una interdisciplinaria, se desconoce si en la práctica existe una coordinación y complementariedad adecuada en las escuelas o en otros niveles del sistema educativo” (Pizarro, 2008, p. 24). Epstein y Van Voorhis (2018) concordaron con Pizarro en la importancia de establecer redes de colaboración con la comunidad. Estas constituyen algunas de las sugerencias y críticas a la forma como se da el componente socio emocional en el proceso educativo. Con la experiencia de apoyar a Nuestra Escuela fuimos partícipes de cómo se fue desarrollando un modelo para atender el componente emocional que atiende muchas de las críticas y sugerencias que surgen de la literatura.

Nuestra Escuela es una organización de base comunitaria y fin social creada en el 2002. Actualmente es apoyada por la Ley de Educación Alternativa con el fin de respaldar a los estudiantes que han dejado la escuela para ayudarles a definir y fijar metas para su futuro, completar sus estudios de cuarto año de escuela superior y, en el proceso, mejorarse como personas (Nuestra Escuela, 2012). Nuestra Escuela se originó en Caguas; luego abrió otros dos centros en Loíza y Vieques. En este artículo nos referimos a la experiencia en el centro en Caguas. En este centro asisten estudiantes de Caguas y otros municipios que han abandonado o están en riesgo de abandonar la escuela.

El perfil general de los jóvenes que ingresan a Nuestra Escuela indica que la mayoría de estos muestran un patrón de comportamiento de agresión y violencia, y un historial de maltrato que configuran una relación interactiva con el fracaso escolar académico y el abandono de la escuela (Irizarry, 2009). En la mayoría de sus círculos familiares está ausente el padre, en algunos ni siquiera lo han conocido. Nuestra Escuela ha sido exitosa en ayudarlos a superar las laceraciones emocionales del maltrato, la baja autoestima, los rencores, la agresividad, el rezago escolar y el abandono de los estudios (Irizarry, 2009). Las investigaciones realizadas sobre la experiencia de Nuestra Escuela (Irizarry et al., 2006, 2008) han demostrado cómo estos factores se entrelazan unos con otros y como redundan en el fracaso escolar de los jóvenes. Éstos en su mayoría provienen de hogares de pobreza, y familias quebradas y disfuncionales, con carencias materiales básicas y poca atención a su desarrollo social y emocional (Rodríguez, 2014). Los datos reflejaron que los jóvenes que dejaron la escuela, y luego se incorporaron al programa de estudios de Nuestra Escuela lograron terminar con éxito la escuela superior. De hecho, el porcentaje de retención en Nuestra Escuela ha estado siempre sobre el 90%. Específicamente, en los últimos tres años los datos han sido los siguientes en relación con la retención: 2016-17, 92%; 2017-18, 93%; y 2018-19, 93%. Aún más contundente es el siguiente hallazgo: no solo terminan su escuela superior, sino que la mayoría continúa estudios universitarios o postsecundarios. Los datos reflejaron que 593 (52%) de 1,140 graduados prosiguieron estudios universitarios o postsecundarios para el periodo comprendido del 2009 al 2015.

Para lograr estas metas y objetivos se trabaja con el Modelo de Desarrollo Integrado de Nuestra Escuela (Irizarry et al., 2006). Se promueven programas comunitarios que apoyan a la juventud a sobreponerse a sus problemas mediante estrategias de desarrollo saludable del joven (“youth development”). El “desarrollo saludable del joven” se define como el proceso continuo a través del cual el joven satisface sus necesidades personales y sociales, desarrolla las destrezas y competencias que le permiten ser exitoso en su vida diaria y crecer para convertirse en un adulto feliz y productivo (Youth Development Team, Partners for Children, 2000). En estos programas se establece una relación de apoyo y afecto del joven con un adulto significativo. Ahora bien, se ha confirmado que los programas comunitarios más eficientes son aquellos que integran los esfuerzos con la familia, la escuela y la comunidad (Appalachia Educational Laboratory, 1993).

Las prácticas con el modelo que se desarrolla en Nuestra Escuela comprenden un conjunto interrelacionado de componentes: el académico; el de apoyo integral al estudiante; la relación con la familia y las experiencias de trabajo, fundamentados en unos principios que son implantados mediante estrategias que se describen a continuación. En su implantación, el trabajo social, la consejería y la orientación juegan un papel primordial y estratégico.

Componente académico: la atención personalizada.

La diversidad de niveles de competencias y destrezas básicas escolares que observamos en los estudiantes requiere un enfoque de enseñanza personalizada. Es “personalizada” y no “individualizada” pues el objetivo es atender a cada estudiante, tomando en cuenta sus niveles de destrezas y conocimientos, así como sus actitudes e intereses y su desarrollo integral como persona, lo cual se puede realizar en grupos pequeños de estudio. La enseñanza personalizada ha permitido partir del nivel donde está el estudiante. Así, previo a comenzar el curso escolar, se ofrecen pruebas diagnósticas y se llevan a cabo entrevistas de cernimiento. A partir de los resultados de las pruebas y entrevistas se forman los grupos escolares. Cada maestro tiene un documento con las destrezas que domina cada uno de sus estudiantes, así como un marco curricular de la materia que enseña, que especifique los contenidos, las competencias y las destrezas que se deben dominar al terminar el grado escolar. El maestro también cuenta con los módulos instruccionales y otros materiales por materia que buscan desarrollar las competencias que se deben lograr en el grado. Estos materiales se prestan para trabajar en forma individual o grupal.

En Nuestra Escuela es sumamente importante que se atiendan las dudas y preguntas de los estudiantes y asegurar que entiendan el material para producir un sentido de logro y de satisfacción que motive a continuar con las lecciones de la clase. Se crea y mantiene un ambiente de confianza entre maestro y estudiante que es esencial para sostener el estudio y el aprendizaje (Irizarry et al., 2006). Otro de los elementos de la educación personalizada es partir de los intereses de los estudiantes (McCarthy, 2014).

Componente de apoyo al desarrollo integral del estudiante

La experiencia con los estudiantes de Nuestra Escuela ha hecho evidente lo esencial del aspecto emocional para el estudio y aprendizaje escolar (Irizarry et al., 2006, 2008). Para atender la enorme necesidad de apoyo en lo relacionado al desarrollo emocional, se organizó el Centro de Apoyo al Estudiante y la Familia. Originalmente, el centro se enfocó en cómo se labora en las escuelas con los componentes de trabajo social, consejería y psicología.

El estudiante es un “caso” que se refiere al centro para su atención. Pronto el personal del centro se percató que este modelo clínico no abonaba al clima de paz en el ámbito escolar. Era necesario que los esfuerzos se dirigieran a crear y sostener un ambiente acogedor y de confianza que propiciara el estudio y aprendizaje. El desarrollo integral de los estudiantes requiere un modelo escolar integral, en que maestros, personal y personas a cargo creen una comunidad escolar con lazos de solidaridad, confianza y afecto que apoye al joven a valorar y aprender sobre la cultura y los deberes ciudadanos del mundo actual. El Dr. José A. Núñez López, miembro del cuerpo asesor de Nuestra Escuela, diseñó un modelo donde el foco de la labor principal del trabajador social, el psicólogo y el consejero cambió de dedicarse mayormente a atender directamente a los estudiantes, a ser asesores de los maestros y otro personal. Su tarea principal la constituye la colaboración con el maestro para sensibilizarlos a las necesidades de los estudiantes, incorporar estrategias para integrarlas al currículo y a la enseñanza; y sostener una interacción de empatía constructiva con el estudiante, en aquellos temas que ofrecen la oportunidad al estudiante de entender sus emociones y explorar las alternativas de trabajo y de vida. Solo los casos de mayor necesidad son atendidos directamente por el trabajador social, el psicólogo o el consejero.

El personal del centro también colabora en que el ambiente de toda la escuela con miras a que sea uno acogedor y de apoyo al estudiante. Como bien plantea Coll (2001), la educación no se limita a lo que ocurre en el salón de clases. En la escuela educamos, no solo a través del currículo, sino a través de nuestro ejemplo. Es contradictorio, y así lo perciben los estudiantes, hablar de la mediación y diálogo para la solución de conflictos en forma armoniosa, mientras el personal se insulta y encara las diferencias en forma adversarial. El centro ha promovido mediante reuniones y talleres donde se evalúa la práctica, el que el personal de Nuestra Escuela desarrolle un ambiente de trabajo en equipo y solidaridad que perciben los estudiantes. Varias investigaciones han comprobado que los ambientes acogedores al desarrollo social y emocional del estudiante mejoran, entre otras cosas, su aprovechamiento académico (Catalano et al., 2004; Klem & Connell, 2004).

Otras de las actividades del centro que apoyan el desarrollo socio-emocional del estudiante son las siguientes:

a) Talleres vivenciales, Esencia Vital

En estos talleres se lleva a un grupo de estudiantes a un retiro de tres días en un lugar muy cerca de la naturaleza. En el taller se apoya al estudiante a trabajar con sus emociones y a desarrollar metas a largo plazo. Los maestros participan también de este taller. El taller ayuda a crear un ambiente de convivencia y confianza en la escuela. Por un lado, al atender la dimensión emocional, provee canales que facilitan la introspección y la comunicación de las inquietudes, malestar y conflictos del estudiante lo cual tiene a su vez el efecto de desinflar la animosidad hacia su núcleo familiar y seres más cercanos y lograr un mayor sosiego en su estado de ánimo beligerante con los símbolos y formas de autoridad escolar y de la sociedad civil. A la par, discutir y aclarar sus metas de vida ayuda a que se concentren más en su interés por terminar sus estudios a fin de alcanzar sus objetivos (Irizarry et al., 2006).

Los maestros a su vez se hacen más sensibles a las emociones y experiencias de vida de los estudiantes, aumentando la solidaridad con la situación familiar, social y emocional de estos. A través de las reuniones semestrales del personal de Nuestra Escuela, el asesor evalúa el desarrollo de la sensibilidad de los maestros hacia los estudiantes. La Tabla 1 resume los beneficios que obtienen los estudiantes del vivencial.

Tabla 1

¿Qué le ofrece el vivencial a los jóvenes que participan de él?

-
- Tiempo de calidad entre ellos
 - Tiempo de respeto para su persona y para sus compañeros
 - Trabajo en equipo y sentido de compromiso con el grupo (los maestros también participan)
 - Tiempo de silencio y meditación
 - Tiempo para liberar su ser interior y sincerarse con ellos mismos
 - Control de sus sentimientos y emociones
 - Solidaridad y sentimiento de unidad
 - Tiempo para ser escuchados
 - Actividad final “Alcanzar una estrella”: Establecimiento de Metas
-

Otros proyectos de educación alternativa comparten actividades con el mismo objetivo que el Taller de Esencia Vital, aunque toman otras formas. Por ejemplo, en algunos de ellos se separa un espacio de tiempo al comenzar cada día escolar para discutir situaciones problemáticas, trabajar con el manejo de conflicto, entre otros; en algunas instituciones se separa un tiempo cada semana con estos mismos fines. En estas actividades se busca proveer canales que faciliten la introspección y la comunicación por el estudiante de sus inquietudes, malestar y conflictos. Además de dichos espacios, los maestros de estos proyectos están atentos a reconocer durante las clases momentos de crisis que requieren una atención especial. También los maestros ofrecen a través de la discusión de los temas de su clase la oportunidad al estudiante de entender emociones y explorar alternativas de trabajo y de vida.

a) El papel de la familia

Se ha identificado también la necesidad de integrar a las familias en este proceso. Nos referimos a familias y no padres por la enorme ausencia de los varones en las vidas de los estudiantes y porque no todos viven o mantienen relaciones saludables con sus madres. Tenemos muchos estudiantes que viven con abuelas y otros con diferentes familiares que proveen el ambiente de afecto y apoyo del núcleo familiar, y así se reconoce y apoya en Nuestra Escuela.

b) Experiencias de trabajo y servicios comunitarios

Otro elemento que el centro ha identificado como muy positivo en el desarrollo, tanto emocional como académico de los estudiantes, es ofrecerles experiencias de trabajo. La experiencia de Nuestra Escuela sugiere la aportación a la madurez, disciplina, formalidad y toma de decisiones correctas que las experiencias de empleo

proveen a los participantes. Proveerles experiencias de trabajo, a través de las cuales descubren sus talentos, apoya su autoestima, lo que a su vez lleva a mejorar la parte académica. Así hemos visto jóvenes con gran aversión al trabajo académico que al comenzar a trabajar en tareas donde sobresalen, como ofrecer tutorías a sus compañeros o atender niños en centros preescolares, desarrollan huertos, participan de talleres de fotografía, crianza de animales y labores comunitarias como rehabilitación de parques vecinales. Ello fomenta la autoestima y el entusiasmo en los jóvenes y redundan en un mayor esfuerzo y dedicación en sus estudios. Los jóvenes, al aclarar sus metas de trabajo y descubrir sus posibilidades, ponen gran esfuerzo en adquirir las competencias académicas que les permiten lograr sus metas. Por esto proponemos que la promoción de experiencias de trabajo debe formar parte del modelo.

El trabajo para algunos es un proceso edificante de autoestima y de superación física y emocional. En una escuela de segunda unidad intermedia en un barrio rural de la montaña, el programa de estudios incluye varias horas de trabajo en una parcela con diversos cultivos. La profesora, agrónoma de profesión, dirige y supervisa los diferentes grupos por grado que realizan diferentes tareas para la siembra, cultivo y recogido. Participan también los alumnos de educación especial. En una visita a su parcela se observó cómo ella guiaba de la mano a alumnos con impedimentos mentales y motores para sembrar plantas. Aquí pudimos observar a una profesora de una materia técnica (agronomía) quien unía el aprendizaje al desarrollo emocional y social del joven.

c) Integración de servicios de apoyo social al contexto escolar

En el proceso de trabajar con el bienestar emocional del estudiante se evidencia la variedad de factores que entran en este proceso, muchos de ellos externos a la escuela. Por esta razón es necesario desarrollar redes de apoyo para la escuela. A través del centro, Nuestra Escuela desarrolla alianzas con agencias del gobierno, las empresas y grupos comunitarios para ampliar los programas dirigidos a apoyar al estudiante tanto en el ámbito académico como con sus necesidades psicosociales. En el proceso de crear estas alianzas hemos experimentado la desarticulación entre las diversas agencias de gobierno en ofrecer estos servicios. Por ejemplo, en un conversatorio que promovió un intercambio entre los trabajadores sociales del Departamento de Educación (DE) y los trabajadores sociales del Departamento de Familia (DF) de una región, los participantes señalaron que en ocasiones había un mismo estudiante que era atendido por un trabajador social del DE y otro del DF, y no había comunicación entre los dos trabajadores sociales. Para mejorar la intervención con los menores afectados en la escuela debe haber mayor comunicación entre maestros, discusión de casos, y llevar a cabo un plan colaborativo entre los trabajadores sociales del DF y los de la escuela.

d) A continuación, presentamos una tabla elaborada por el doctor José A. Núñez López -y reproducida con su permiso, quien fue asesor de Nuestra Escuela desde el 2003 hasta el 2012. La tabla 2 muestra las diferencias fundamentales del modelo para atender las necesidades socioemocionales del estudiante que se ha desarrollado en Nuestra Escuela y el modelo tradicional.

Tabla 2

Comparación modelo clínico, con el modelo de Comunidad de Aprendizaje

| MODELO CLÍNICO | COMUNIDAD DE APRENDIZAJE |
|--------------------------------------|--|
| Paciente | Persona |
| Individuo | Miembro de familia y comunidad |
| Sufre de enfermedad | Tiene fortalezas |
| Es desertor | Desobediente civil |
| Focaliza el individuo | Focaliza el ambiente de apoyo |
| Tratamiento directo al individuo | Apoyo indirecto a través del grupo |
| Maestro enseñando a estudiante | Aprendizaje intergeneracional y entre pares |
| Normas y reglas de adultos a jóvenes | Normas y reglas de los estudiantes |
| Educación estructurada- formal | Aprendizaje informal, formal, no estructurado, personalizado |

El componente socio-emocional en la escuela regular

En varios estudios longitudinales (Cuban, 2018; Tough, 2016; Werner & Smith, 1992) se encontró que los maestros y las escuelas están entre los factores que más ayudan a los niños y jóvenes a sobreponerse a las dificultades experimentadas a causa de la pobreza, padres con problemas psicosociales y familias disfuncionales. De hecho, luego de la familia, la escuela es la institución que más puede aportar al desarrollo de personas resilientes, que puedan sobreponerse a situaciones negativas como el maltrato (Werner, 1990). De acuerdo con esta autora, desde la escuela elemental hasta el nivel universitario, los estudiantes resilientes han encontrado un maestro que les sirve de modelo y les ofrece el apoyo y afecto para seguir adelante. En los estudios longitudinales se ha encontrado que los estudiantes resilientes en su mayoría disfrutaban de la escuela y esta les sirve como un refugio ante sus hogares disfuncionales (Werner & Smith, 1992).

Dado este papel tan importante que puede jugar la escuela en el bienestar socioemocional del estudiante (Duncan & Murnane, 2014), debemos preguntarnos, ¿cómo desarrollar el componente socio-emocional en la escuela? Al inicio del artículo, presentamos varias críticas y sugerencias de cómo mejorar el modelo del componente socio-emocional más común en nuestras escuelas. Presentamos el modelo de Nuestra Escuela, el cual atiende gran parte de estas críticas y sugerencias. ¿Qué ideas podemos tomar del mismo para mejorar o transformar los servicios de apoyo al desarrollo socio-emocional en las escuelas regulares? En un estudio reciente (Quintero et al., 2019), una trabajadora social planteó que el modelo “clínico” de trabajo social no es efectivo. El papeleo y el trabajo clínico limitan el tiempo. Planteó que “el DE privilegia lo individual y lo clínico. Lo clínico es gigantesco, se traga tiempo y recurso” (Quintero et al., 2019, p. 9). De hecho, dada la limitación de recursos, donde el número de estudiantes por trabajador social, consejero profesional, o psicólogo es demasiado grande, es difícil atenderlos en forma individual eficazmente. En este sentido, el modelo que presenta el doctor Nuñez, “comunidad de aprendizaje” sería mucho más eficaz. En este, el foco principal de la labor del trabajador social, el psicólogo y el consejero cambia de atender directamente a los estudiantes, a ser asesores de los maestros y otro

personal. Su tarea principal es la colaboración con el maestro para sensibilizarlos a las necesidades de los estudiantes; incorporar estrategias para atenderlas en el currículo y en la enseñanza; y sostener una interacción de empatía constructiva con el estudiante. En temas de su clase ofrecen la oportunidad al estudiante de entender las emociones y explorar alternativas de trabajo y de vida. Solo los casos de mayor necesidad son atendidos directamente por el trabajador social, el psicólogo o el consejero.

¿Cómo desarrollar un modelo de “comunidad de aprendizaje” en la escuela regular? No hay una solución única. De hecho, en la Escuela Intermedia José Berríos Berdecía de Barranquitas se desarrolló un modelo parecido para finales de los años noventa. La trabajadora social, la consejera y los maestros trabajaron el Programa de Desarrollo de la Autoestima, el cual promovió en los estudiantes el sentido de seguridad, identidad, pertenencia, propósito y capacidad. Con ese fin se creaban pequeños grupos de estudiantes a cargo de un maestro mentor. El bibliotecario, el consejero, el trabajador social y todos los maestros tenían un grupo. Los grupos eran de aproximadamente 13 estudiantes, lo que representa la proporción de estudiantes por personal docente. El grupo y el maestro mentor se convertían en un espacio donde el estudiante podía compartir sus preocupaciones y emociones. Para promover el desarrollo emocional y social se ofrecían lecciones una vez a la semana. Las lecciones eran diseñadas por el equipo de maestros en colaboración con la consejera y trabajadora social. Las mismas promovían la reflexión y el intercambio entre los estudiantes, y entre estos y un maestro mentor. Este programa reconocía la importancia de un desarrollo personal saludable como apoyo al desarrollo intelectual. Junto a este programa desarrollaron también el programa de Destrezas de Interacción Social, el cual al igual que el anterior promovía discusiones y actividades una vez a la semana para desarrollar destrezas de funcionamiento y de comunicación, y actitudes que propicien la sana convivencia social. Estas actividades se complementaban con el uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo ampliamente utilizada en la escuela.

En el aprendizaje cooperativo un grupo de estudiantes conjuntamente analizan una situación o problema, realizan una investigación o crean alguna obra. La tarea se comparte entre los estudiantes, cada uno asume un papel que cambia de tarea en tarea. Por ejemplo, en una tarea un estudiante puede ser el líder que organiza la labor y dirige la discusión, en otra tarea este mismo estudiante puede ser el investigador, quien busca información y la comparte con el grupo. Así a la par que el estudiante se desarrolla en diferentes tipos de tareas, desarrolla su capacidad de trabajar en grupo. Por otro lado, el equipo compuesto por la trabajadora social y la consejera profesional apoyaban también a los maestros a identificar y buscar solución a situaciones problemáticas facilitando así que se creara un ambiente acogedor en la escuela.

Conclusión

Un aspecto sobresaliente al estudiar modelos relacionados con comunidad de aprendizaje es observar la interacción en el desarrollo del estudiante de los aspectos emocionales, socioculturales y académicos. A través de la experiencia de Nuestra Escuela, pudimos observar, por ejemplo, cómo al estudiante trabajar con sus problemas emocionales mejoró su aprovechamiento académico, y cómo por su parte al dominar destrezas académicas que por años había fracasado en la escuela le dio satisfacción consigo mismo y entusiasmo para seguir estudiando. Esta interrelación de factores lleva a la necesidad de trabajar en equipo. Por ejemplo, en el componente de Apoyo al Estudiante se identifican áreas donde el joven necesita desarrollarse, por ejemplo, el conocimiento de su comunidad y de sus problemas y la necesidad del compromiso para el mejoramiento de la

calidad de vida en su comunidad. El componente académico a su vez integra el tema de la comunidad en el currículo. Por ejemplo, en la clase de estudios sociales se trabaja el tema: La comunidad, un pie forzado para armar las relaciones humanas y fortalecer la vida en sociedad. Los componentes deben reunirse juntos, al menos, una vez al semestre para evaluar el trabajo hasta el momento y coordinar las áreas que requieren colaboración. Así, en el proceso de desarrollo de un nuevo modelo escolar para atender el desarrollo socioemocional del estudiante trabajaban varios equipos que a su vez intercambiaban entre sí: el equipo de maestros, el equipo del Centro de Apoyo al Estudiante y la dirección de la escuela. Cada grupo, con los aportes periciales de su disciplina, brinda una mirada diferente al proceso, enriqueciendo el mismo al unir las diversas perspectivas. Se crea así una versión del modelo de comunidad de aprendizaje.

Ahora bien, sugeriríamos ir un paso más allá. En los países que se ha trabajado efectivamente con el desarrollo emocional de los estudiantes (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010; Sahlberg, 2007) se han integrado a la escuela servicios del gobierno de salud, de apoyo socioemocional, y de enriquecimiento cultural, convirtiendo la escuela en un centro comunitario de servicios. Proponemos que se lleve a cabo una investigación en la acción para crear en Puerto Rico un modelo de escuela que trabaje de forma integrada el apoyo socio-emocional del estudiante, no solo entre los componentes escolares, sino añadiendo en forma coherente los apoyos del gobierno y la comunidad, creando así la escuela como un centro comunitario de servicios.

Al igual que necesitamos crear un nuevo modelo escolar para atender el desarrollo socio-emocional del estudiante, se requiere transformar la preparación de los profesionales de la educación, con miras a desarrollar personas que trabajen en una nueva cultura educativa. En la mayor parte de las situaciones educativas interactúan múltiples factores, lo cual exige que en el diseño e implantación de las soluciones se atiendan estos factores en forma articulada. Esto a su vez requiere del trabajo en equipo y de la creación de vínculos y redes para atender los diversos componentes de forma coherente.

Finalmente, señalamos que un área de investigación futura debe ser el desarrollo de un modelo que promueva la interacción y colaboración efectiva entre diversas agencias del gobierno (New South Wales Department of Education, 2016; Simington, 2015; West Virginia Department of Education, 2015).

Referencias

- Abazari, F., Haghdoost, A., y Abbaszadeh, A. (2014). The Relationship between Students' Bonding to School and Multiple Health Risk Behaviors among High School Students in South-East of Iran. *Iranian Journal of Public Health*, 43(2), 185-192.
- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52-63. <https://doi.org/10.1093/sw/48.1.52>
- Appalachia Educational Laboratory. (1993). Schools as community social service centers: West Virginia programs and possibilities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359447.pdf>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.

- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
<https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, España.
- Cuban, L. (2018, June 3). Whatever happened to effective schools? Larry Cuban on school reform and classroom practice. <https://larrycuban.wordpress.com/2018/06/03/whatever-happened-to-effective-schools/>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Grosset / Putnam.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2014). *Restoring opportunity: The crisis of inequality and the challenge for American education*. Harvard University Press.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2018). School counselors' role in developing partnerships with families and communities student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1177/2156759X1001400102>
- Haynes, N. M. (2008). Addressing students' social and emotional needs. *Journal of Health & Social Policy*, 16(1-2), 109-123. https://doi.org/10.1300/J045v16n01_10
- Irizarry, R. (2009). Intervenciones de prevención de violencia en el ámbito escolar mediante estrategias integradas de apoyo al joven desertor o en riesgo de abandonar la escuela. *Cuadernos de la Revista Cayey*, 3, 74-103.
- Irizarry, R., Quintero, A. H., & Pérez, Z. (2006). El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. *Revista Pedagogía*, 39(1), 125-149.
- Irizarry, R., Quintero, A. H., & Pérez, Z. (2008). Modelo escolar para la paz, la convivencia armónica y el éxito educativo. *Revista Pedagogía*, 41(1), 25-59.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kohl, H. (1994). "I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment". New Press.
- Lynn, C. J., McKay, M. M., & Atkins, M. S. (2003). School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197–209.
<https://doi.org/10.1093/cs/25.4.197>

- McCarthy, J. (2014, August 25). Learner interest matters: Strategies for empowering student choice. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-learner-interest-matters-john-mccarthy>
- New South Wales Department of Education. (2016). Schools as Community Centre. NSW Government. <https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/whole-school-approach/wellbeing-support/schools-as-community-centres>
- Nuestra Escuela. (2012). Una década de Nuestra Misión de Amor. Editorial Estrella.
- O'Day, J. A., & Smith, M. S. (2019). Opportunity for all: A framework for quality and equity in education. Harvard University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). Pathways to success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264081925-en.pdf?expires=1624861230&id=id&accname=guest&checksum=A2FCCE2289636D382BD07E14EE13748A>
- Pekrun, R. (2018). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pizarro, D. (2008). Trabajo social escolar, ciudadanía y educación: Una reflexión pertinente. *Revista de la Escuela Graduada de Trabajo Social (Puerto Rico)*, 9(1), 21-45.
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Quintero, A. H., Irizarry, R., Ríos-Villarini, N., Rodríguez-Rivera, J., Rivera-Casillas, Z., Borrero, M., Suazo, O., & Rodríguez, M. (2019). Investigación sobre las funciones del distrito escolar para apoyar el aprendizaje. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1-22.
- Rodríguez, N. (2014). *Pobreza en Puerto Rico*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rothermund, K., & Koole, S. L. (2018). Three decades of Cognition and Emotion: A brief review of past highlights and future prospects. *Cognition and Emotion*, 32(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1418197>
- Sahlberg, P. (2007). Education policy for raising students learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Scheffler, I. (1977). In praise of the cognitive emotions. *Teachers' College Record*, 79(2), 171-186.
- Schmidt, S. J. (2017). What does emotions have to do with learning? Everything! *Journal of Food Science and Education*, 16(3), 64-66. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12116>

- Simington, J. (2015, December 1). Make schools the center of the community. Urban Institute.
<https://www.urban.org/urban-wire/make-schools-center-community>
- The Forum for Youth Investment. (2004). Education Pipeline.
<http://forumforyouthinvestment.org/files/ForumFocusEducation.pdf>
- Tough, P. (2016). Helping children succeed. Random House Books.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad M. N. M., & Malk, A. S. (2017). The influence of emotions on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp.115-132). Cambridge University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- West Virginia Department of Education. (2015). Building community and school partnership for student success.
<http://wvde.state.wv.us/healthyschools/CommunitySchools/CommunitySchoolGuidanceDocumentMarch2015.pdf>
- Youth Development Team, Partners for Children. (2000). Promoting positive development in New York State: Moving from dialogue to action. <http://www.ocfs.state.ny.us/main/youth/Blueprint.pdf>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M.C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.