

## SEL y equidad: problemas y consideraciones actuales

*Elaborado para la Oficina del Superintendente de Instrucción Pública (Office of Superintendent of Public Instruction) de Washington*

*Por Julie Petrokubi, Lauren Bates y Catherine Malinis  
15 de febrero de 2019*

*Las buenas intenciones para que el niño se desarrolle de forma integral no significan nada si no se basan en un compromiso feroz con la equidad.*

Berger, Berman, Garcia y Deasy, 2019

Existe un sentido de urgencia creciente con respecto a la necesidad de examinar el aprendizaje social y emocional (Social and Emotional Learning, SEL) en relación con los problemas de equidad en la educación desde preescolar hasta 12.º grado. Por ejemplo, en un análisis cultural reciente de SEL se cuestionó si los marcos, los programas y las evaluaciones predominantes "reflejan, cultivan y aprovechan adecuadamente los recursos culturales y promueven el bienestar de los jóvenes de color y de orígenes de

escasos recursos".<sup>1</sup> Nuestro análisis del panorama de los trabajos de SEL en Washington hace eco de esta inquietud,<sup>2</sup> ya que las partes interesadas pidieron marcos de SEL con más sensibilidad cultural y se preocuparon por los posibles impactos negativos de la evaluación de SEL en los estudiantes de color. Este informe se basa en diversas fuentes (artículos de investigación, presentaciones, publicaciones de blog, informes de políticas) para resumir el diálogo sobre este tema y ofrecer consideraciones de equidad para el grupo de trabajo de SEL de Washington en el diseño de un marco de SEL estatal, una guía de implementación e indicadores.

### Oportunidades y temas clave

Según el Proyecto de Equidad Nacional (National Equity Project), "la equidad educativa quiere decir que cada niño recibe lo que necesita para desarrollar todo su potencial académico y social".<sup>3</sup> Este informe se centra específicamente en cuestiones de equidad en relación con la raza, la cultura y la situación económica. El SEL se describe como un apoyo a la equidad educativa de varias formas: enfatizando el desarrollo integral del niño, centrando la atención sobre la naturaleza social del aprendizaje, promoviendo la creencia de que todos los niños pueden aprender, desarrollando las habilidades de los jóvenes para navegar por contextos sociales y mejorando las relaciones entre estudiantes y maestros, un factor protector clave para los estudiantes.<sup>4</sup> Además, según la investigación, las habilidades sociales, emocionales y cognitivas trabajan juntas para construir el éxito de los estudiantes en la escuela y la vida.<sup>5</sup> En un metaanálisis reciente de 82 iniciativas de SEL universales de la escuela, se encontraron efectos positivos a largo plazo para los estudiantes, sin diferencias significativas por grupo demográfico.<sup>6</sup> Sin embargo, estos autores y otros advierten que la investigación realizada hasta la fecha ha incluido solo un número limitado de estudiantes de diversos grupos socioeconómicos y raciales, y se necesita más investigación para determinar la efectividad de los programas de SEL en toda la diversidad de estudiantes en las escuelas de los EE. UU.

Esta falta de atención relacionada con la investigación sobre temas de diversidad cultural es solo un indicador de la necesidad de integrar más el SEL con conversaciones más amplias sobre equidad educativa.<sup>7</sup> A continuación, hablamos sobre tres oportunidades críticas para el cambio que están ganando terreno en las discusiones locales y nacionales:

- cómo se define el SEL del estudiante;
- cómo los adultos promueven el SEL en las escuelas;
- cómo se alinean las políticas y los recursos para apoyar la transformación escolar en apoyo de la equidad.

### **Ampliación de las nociones del SEL del estudiante para abordar explícitamente la diversidad cultural, el poder y los privilegios**

Existe una investigación sólida sobre las formas en que la cultura influye en el desarrollo, incluidas la forma en que se expresan las emociones, las fuentes de motivación y participación en el aprendizaje, y las normas para la comunicación.<sup>8</sup> Por ejemplo, Brady, Germano y Fryberg (2017) descubrieron que los estudiantes de culturas con un modelo interdependiente de sí mismos (incluidas muchas culturas nativo americanas, latinas, africanas y asiáticas, así como la cultura de la clase trabajadora en los Estados Unidos) ven a la educación como una forma de ayudar a sus familias y comunidades, y es más probable que estos estudiantes mantengan sus opiniones y difieran a la autoridad en el aula que los estudiantes de culturas con un modelo independiente de sí mismos (incluidas muchas culturas europeas). Un modelo de uno mismo, blanco y de clase media que valora la independencia domina las escuelas; los estudiantes de color y los estudiantes de comunidades de bajos ingresos a menudo experimentan "desajustes culturales" en entornos educativos que esperan formas de expresión y participación no alineadas con su cultura.<sup>9</sup>

Sin una atención explícita a la equidad y la diversidad cultural, los marcos, los modelos y los planes de estudio predominantes de SEL pueden no reflejar adecuadamente las diversas visiones del mundo de los estudiantes y las familias.<sup>10</sup> Dado el prejuicio hacia las normas de personas blancas en las escuelas y en una fuerza laboral educativa que no representa la diversidad de la población estudiantil, existe la inquietud de que los educadores puedan ver el SEL como una intervención para "arreglar" a los estudiantes que no se ajustan a estas normas en lugar de un repertorio de conocimientos y habilidades que ayudan a todos los estudiantes a vivir y aprender juntos.<sup>11</sup>

Los líderes del pensamiento están comenzando a responder al reinventar el SEL desde los objetivos de la equidad racial y la capacidad de sensibilidad cultural.<sup>12</sup> En un llamado al "SEL transformador" que plantea cuestiones explícitas de poder, privilegio, prejuicio, discriminación, justicia social, fortalecimiento y autodeterminación, Jagers, Rivas-Drake y Borowski (2018) ofrecen "elaboraciones de equidad" para cada una de las 5 competencias del SEL de

*El SEL transformador connota un proceso por el cual los estudiantes y los maestros construyen relaciones fuertes y respetuosas basadas en la apreciación de las similitudes y diferencias, aprenden a examinar críticamente las causas de la desigualdad y desarrollan soluciones colaborativas para los problemas comunitarios y sociales.*  
Jagers, Rivas-Drake y Borowski, 2018

la colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL): autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Por ejemplo, los autores amplían la definición actual de la CASEL de autoconciencia para incluir la identidad étnico-racial, dada la importancia de la identidad positiva para el bienestar general y el desarrollo de la autoeficacia y la eficacia colectiva.

### **Fortalecimiento de la capacidad de los educadores para desarrollar relaciones positivas con diversos estudiantes y crear entornos de aprendizaje atractivos y de apoyo que promuevan el SEL**

Para apoyar esta transición hacia un modelo de SEL más centrado en los recursos y basado en la equidad, se está realizando un esfuerzo para cambiar el enfoque de las capacidades de SEL de los estudiantes a los educadores. Las relaciones estudiante-maestro y el contexto del aula son muy importantes para el desarrollo social, emocional y académico. Los estudiantes pueden estar muy comprometidos en un contexto y menos comprometidos en otros. Las condiciones del aula, las prácticas de enseñanza y las expectativas del educador influyen en la mentalidad y la participación de los estudiantes en la escuela, que son los impulsores clave de los resultados académicos.<sup>13</sup>

Para promover la equidad, el SEL no puede implementarse como un plan de estudios independiente o considerarse responsabilidad de los consejeros escolares. Todos los adultos que interactúan con los estudiantes tienen un papel que desempeñar. El pensamiento actual es que el SEL debería ser parte de un enfoque más amplio para promover una cultura escolar positiva y un clima en el que todos los estudiantes estén involucrados en el aprendizaje y apoyados por relaciones positivas y prácticas de enseñanza centradas en el estudiante.<sup>14</sup> No existe un enfoque único para el SEL. Los educadores necesitan "sintonizar" sus estrategias para que se ajusten a las prioridades y los valores locales de los estudiantes, las familias y las comunidades.<sup>15</sup>

*El futuro de nuestros sistemas educativos y de servicio a los niños debe basarse en lo que ahora sabemos sobre el desarrollo del cerebro y el poder del contexto, incluidos los apoyos brindados a los adultos para construir ese desarrollo.*

Osher, Cantor, Berg, Steyer y Rose, 2018

Muchas escuelas están utilizando sistemas de apoyo de múltiples niveles (multi-tiered systems of support, MTSS) para integrar el SEL a nivel escolar. Este modelo de salud pública a menudo implica la alineación vertical de prácticas del SEL universales con intervenciones más específicas para los estudiantes que necesitan apoyos adicionales. Esta alineación crea consistencia para los estudiantes y los miembros del personal, ya que toman varios caminos hacia el mismo

objetivo. Para abordar la equidad, las escuelas también deben esforzarse por la integración *horizontal* en las iniciativas a nivel escolar, como alinear el SEL con la práctica informada sobre traumas, la justicia restaurativa, la práctica de sensibilidad cultural y el compromiso familiar/comunitario.<sup>16</sup> Por ejemplo, tenga un equipo de personal escolar que apoye la enseñanza del SEL a través de intervenciones y apoyo para el comportamiento positivo (positive behavioral interventions and supports, PBIS)<sup>17</sup> y use distintas formas de datos (por ejemplo, encuestas sobre el clima, datos académicos) para implementar los MTSS.

La práctica informada sobre traumas y de sensibilidad cultural se enfoca en cambiar la cultura y el clima de la escuela para hacer que la escuela sea segura y acogedora para cada estudiante, independientemente de sus antecedentes, raza/origen étnico u otros factores demográficos.<sup>18</sup> La cultura y el clima escolar positivos son impulsados por los adultos en la comunidad escolar (conductores de autobuses, maestros, miembros del personal de preparación de alimentos, administradores, etc.) y abordan las necesidades generales de los estudiantes fomentando sus relaciones con los adultos.<sup>19</sup> Del mismo modo, el SEL puede apoyar los trabajos de justicia restaurativa al "reafirmar las relaciones" y ayudar a los estudiantes a cambiar los comportamientos, y los conceptos de SEL se pueden enseñar a través del filtro de la comunidad (p. ej., las clases definen lo que significa la toma de decisiones responsable en un entorno particular, o los maestros usan los círculos para ayudar a los estudiantes a explorar cómo es expresar la ira).<sup>20</sup>

Un ejemplo importante de integración horizontal es alinear el SEL a través de la escuela, la familia y la comunidad. Hacerlo ayuda a reducir el desajuste cultural de los estudiantes, y reconoce los roles de los diferentes adultos en el desarrollo del SEL de los estudiantes.<sup>21</sup> Por ejemplo, mediante un metaanálisis de las intervenciones del SEL en la escuela/familia, se descubrió que la participación de una variedad de adultos en los entornos sociales de los niños mejoraba su competencia social y conductual, y su salud mental, con efectos más importantes para los estudiantes afroamericanos.<sup>22</sup> Además, los programas fuera del horario escolar, que enfatizan las relaciones positivas, así como el compromiso voluntario basado en los intereses y las fortalezas de los jóvenes, pueden ser ejemplos y socios para que las escuelas promuevan el SEL.<sup>23</sup> Por ejemplo, los programas que ayudan a los jóvenes a reflexionar críticamente sobre los problemas de la comunidad y a participar en acciones colectivas para abordarlos pueden generar un sentido de eficacia, pertenencia y fortalecimiento, así como habilidades de colaboración y liderazgo.<sup>24</sup> Además, los programas juveniles de la comunidad pueden ayudar a los jóvenes de color de bajos ingresos a desarrollar "capital social crítico" a través de asociaciones con adultos que comparten su identidad y experiencia vivida.<sup>25</sup> La evidencia sugiere que, cuando las escuelas adoptan este tipo de prácticas de asociación entre jóvenes y adultos, pueden fomentar la acción y la pertenencia de los jóvenes, mejorar las relaciones entre estudiantes y maestros, y profundizar la participación en el aprendizaje.<sup>26</sup>

A continuación, profundizamos en la práctica de sensibilidad cultural e informada sobre traumas, dos enfoques a nivel escolar priorizados por el grupo de trabajo de SEL de Washington.

### *Práctica de sensibilidad cultural*

Una de las críticas al SEL es que a menudo, se promueve como un conjunto de competencias universales. Aunque muchos aspectos generales del SEL, como la conciencia social, se encuentran en todas las culturas, la forma en que se definen, expresan y logran varía.<sup>27</sup> Las diferencias en las orientaciones culturales se manifiestan en el aula de muchas maneras que son relevantes para el SEL. Por ejemplo, la comunicación en una "cultura de alto contexto" (como las culturas asiática, africana, árabe y latina) se basa en mensajes implícitos y señales no verbales, con preferencia por el proceso grupal y el aprendizaje observacional. La comunicación en una "cultura de bajo contexto" con raíces en Europa Occidental puede ser más explícita y centrada en la velocidad.<sup>28</sup> El conocimiento de estas

diferencias puede ayudar a los educadores a construir relaciones más positivas con los estudiantes y sus familias, así como a fomentar mejores relaciones entre los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes de culturas latinas de alto contexto pueden prosperar en entornos que requieran colaboración y observación, como el aprendizaje basado en proyectos, y pueden servir como ejemplos para sus compañeros. Celebrar este aspecto de la orientación cultural colectivista en el contexto del desarrollo de las habilidades del SEL podría contrarrestar las "perspectivas de déficit" actuales que sugieren que los rasgos culturales de los estudiantes latinos son la causa principal del bajo rendimiento académico.<sup>29</sup>

La práctica culturalmente receptiva se basa en el supuesto de que la cultura es un recurso para el aprendizaje, no una barrera. En ese sentido, la enseñanza de sensibilidad cultural se refiere a la capacidad de los educadores para reconocer y responder positivamente a las muestras culturales de aprendizaje y la creación de significado de los estudiantes al usar la cultura para construir nuevos conceptos y contenidos, y acelerar el procesamiento de la información.<sup>30</sup> Esto incluye el uso de materiales y conceptos que resuenen con las identidades culturales de los estudiantes como punto de entrada al aprendizaje. Sin embargo, la cultura es fluida y dinámica, con variaciones dentro de los grupos culturales en función de la edad, el género y la identidad sexual, la experiencia de inmigración y el tipo de comunidad (p. ej., rural, urbana). Además, los estudiantes de color continúan experimentando muchos desafíos en las escuelas, incluso aunque más maestros hayan adoptado estas prácticas. Extendiendo la idea de "pedagogía con sensibilidad cultural" propuesta por primera vez por Gloria Ladson-Billings, ahora hay interés en la "pedagogía culturalmente sostenible" que reconoce explícitamente las identidades múltiples y cambiantes de los jóvenes, así como la necesidad de examinar críticamente y contrarrestar la opresión sistémica que continúa en las escuelas.<sup>31</sup>

En el ámbito del SEL, Brady y sus colegas (2017) piden "intervenciones basadas en la cultura" que "reconocen las diferencias culturales de los estudiantes [...] reconocen que los contextos educativos tienden a normalizar una cultura sobre otras [...] y desarrollan un cambio sostenible mediante la construcción sobre los recursos y las fortalezas de las diferentes formas culturales de ser".<sup>32</sup> Hay un cuerpo limitado de investigación sobre intervenciones de SEL adaptadas culturalmente y fundamentadas, pero dos estudios con estudiantes afroamericanos ofrecen conocimiento.

En un ejemplo de un modelo culturalmente sostenible, un pequeño estudio de estudiantes afroamericanos urbanos que participan en Fulfill the Dream, un plan de estudios de SEL basado en el hip-hop que enfatiza la justicia social y la conciencia crítica, se encontraron cambios positivos en la autoconciencia, la esperanza, la autodeterminación y la motivación, el diálogo interno positivo y la conciencia crítica de los estudiantes<sup>33</sup>. En un estudio más amplio de la adaptación cultural de la intervención Strong Start (Comienzo Sólido) para estudiantes afroamericanos de primaria, se encontraron resultados positivos con respecto a la autorregulación y la autocompetencia, sin impacto en otras áreas, como la empatía, la responsabilidad y la exteriorización del comportamiento.<sup>34</sup>

Esta es un área en la que se justifica una mayor investigación, tanto en términos de SEL de los estudiantes como de las prácticas de adultos que promueven el bienestar de los estudiantes. Los educadores deben trabajar con los estudiantes, las familias y los miembros de la comunidad para crear

en conjunto las expectativas del SEL, y deben elegir modelos e intervenciones que se alineen con los valores culturales de la comunidad.

### *Práctica informada sobre traumas*

El trauma se define, en términos generales, como cualquier experiencia en la que los recursos internos de una persona no son adecuados para hacer frente a los factores estresantes externos, y puede ser provocado por experiencias únicas (como el divorcio o la muerte de un miembro de la familia) o experiencias reiteradas (como abuso y negligencia).<sup>35</sup> El trauma también puede ser una experiencia colectiva, como el trauma histórico que han sufrido las comunidades nativo americanas y nativas de Alaska. El trauma histórico es una "lesión acumulativa, emocional y psicológica colectiva a lo largo de la vida y de generación en generación como resultado de una historia de experiencias de trauma grupal".<sup>36</sup> De acuerdo con la Administración Federal de Servicios de Salud Mental y Abuso de Sustancias (federal Substance Abuse and Mental Health Services Administration), un programa, una organización o un sistema informado sobre traumas "se percata del impacto generalizado del trauma y comprende los posibles caminos hacia la recuperación; reconoce los signos y síntomas de trauma en los clientes, las familias, el personal y otras personas involucradas con el sistema; responde integrando completamente el conocimiento sobre el trauma en las políticas, los procedimientos y las prácticas; y busca resistir activamente el nuevo trauma".<sup>37</sup>

Al igual que el SEL, la práctica informada sobre traumas tiene como objetivo crear entornos de aprendizaje seguros y de apoyo, y al hacerlo, requiere conciencia de la diversidad de las experiencias de los estudiantes. Específicamente, un enfoque del trauma basado en la equidad es a nivel escolar y evita volver a traumatizar a los estudiantes, estigmatizarlos o tratarlos como si estuvieran definidos por sus historias.<sup>38</sup> Por ejemplo, evaluar las experiencias adversas de la infancia (adverse childhood experiences, ACE) puede ser contraproducente porque el trauma es una experiencia subjetiva. Los mismos eventos, incluidos los que parecen menores para los educadores, se pueden experimentar como traumáticos o no, dependiendo de la cultura de un individuo y otros factores.<sup>39</sup> Además, debido a que la exposición a eventos potencialmente traumáticos está correlacionada con otros determinantes sociales de la salud, como la pobreza y la raza/el origen étnico, enfocarse estrechamente en "arreglar" a los estudiantes que experimentan un trauma puede exacerbar las desigualdades dentro de la comunidad escolar, enviando "mensajes erróneos que los estudiantes de color tienen más déficits que recursos", y, posiblemente, incluso descartar las emociones negativas de los estudiantes relacionadas con sus experiencias de injusticia, racismo o privilegio de las personas blancas.<sup>40</sup> Para ayudar a los estudiantes a comprender sus experiencias personales dentro de las historias más grandes de trauma y opresión, Ginwright (2017) aboga por una perspectiva de justicia social centrada en la sanación que se base en las fortalezas de los estudiantes, infunde optimismo y ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentido de control y poder.<sup>41</sup>

Hasta la fecha, ha habido poca investigación rigurosa acerca de la práctica efectiva informada sobre traumas, pero la investigación descriptiva sugiere prácticas prometedoras para las escuelas.<sup>42</sup> Estas incluyen alejarse de la disciplina punitiva y excluyente, e ir hacia la justicia restaurativa o los sistemas de PBIS, la capacitación de los miembros del personal de la escuela sobre los impactos del trauma, las

capacitaciones en el aula sobre habilidades de afrontamiento, los servicios integrales de salud mental y la incorporación de terapeutas o trabajadores sociales a las escuelas.<sup>43</sup> Las necesidades de los adultos también se consideran dentro de entornos de aprendizaje positivos, ya que los maestros y los miembros del personal pueden experimentar fatiga de compasión o trauma secundario al lidiar con sus propias emociones y necesidades de apoyo relacionadas con el trauma de sus estudiantes.<sup>44</sup> La práctica efectiva informada sobre traumas, por lo tanto, brinda apoyo tanto para estudiantes como para adultos y puede conceptualizarse mejor como "centrada en la sanación" en lugar de "informada sobre traumas".<sup>45</sup>

El SEL efectivo y la práctica informada sobre traumas pueden ser complementarios cuando se integran en los MTSS, con algunas características superpuestas, como la necesidad de cambios a nivel escolar en la cultura y el clima escolar, así como apoyos específicos o intervenciones para estudiantes que necesitan asistencia adicional. En el caso de un trauma, los estudiantes pueden necesitar la ayuda de los miembros del personal especialmente capacitados y certificados, como los consejeros escolares.<sup>46</sup>

### **Alineación de recursos y políticas para conectar el SEL con trabajos más grandes a fin de transformar la educación en apoyo de la equidad**

Los efectos persistentes del racismo influyen en la educación de muchas maneras, y son evidentes en interacciones problemáticas entre maestros y familias, disparidades en el acceso a los recursos básicos y políticas y cultura escolar que mantienen el privilegio racial. El racismo en las escuelas afecta directamente la salud social y emocional de los estudiantes en términos de desarrollo de identidad, amenaza del estereotipo, microagresiones y la calidad del apoyo que reciben.<sup>47</sup> Sin abordar el racismo institucional en las escuelas, los efectos del SEL serán limitados.<sup>48</sup>

Las prácticas descritas anteriormente requieren el desarrollo de capacidades para los educadores a medida que cambian su mentalidad, roles y comportamientos. Para hacerlo, el SEL debe ser parte de un conjunto más amplio de estrategias y apoyos para transformar las escuelas de manera que la raza, el origen étnico, la situación económica o de inmigración o identidad de los estudiantes no determinen sus resultados.<sup>49</sup> El SEL para la equidad requiere afrontar las barreras a nivel institucional (disciplina de exclusión), sistémico (pobreza) e individual (sesgo implícito y agotamiento del personal).<sup>50</sup> Esto incluye los trabajos para reclutar y conservar una fuerza laboral más diversa que refleje la población estudiantil, las políticas de equidad, el desarrollo profesional para educadores, las capacitaciones contra prejuicios para educadores y la asociación entre la escuela, la familia y la comunidad.

## Recomendaciones para el grupo de trabajo de SEL de Washington

### Destacar la importancia del contexto y la cultura en todos los materiales

Los materiales estatales que el grupo de trabajo de SEL de Washington está desarrollando, particularmente el marco y la guía de implementación, son una oportunidad para colocar el SEL en el contexto de la transformación de las escuelas, cultivando una cultura, un clima y un sentido de pertenencia positivos, profundizando el compromiso con familias de grupos con poca representación, y ampliando las asociaciones con organizaciones comunitarias. Estos documentos pueden incluir textos, imágenes y ejemplos que ayudan a las partes interesadas a hacer la conexión entre el SEL y las iniciativas escolares, del distrito y estatales para avanzar en la equidad educativa.

#### *Preguntas para que el grupo de trabajo de SEL de Washington considere al desarrollar recursos estatales:*

1. ¿Cómo puede este recurso generar un significado compartido con respecto al contexto del SEL?
2. ¿Cómo puede este recurso reconocer las ventajas culturales de los estudiantes y las familias, especialmente aquellos con una cosmovisión colectivista?
3. ¿Cómo puede este recurso ayudar a los adultos a desarrollar relaciones positivas y entornos de aprendizaje que involucren a diversos estudiantes?
4. ¿Cómo se puede adaptar este recurso para ajustarse a las comunidades locales, en asociación con las familias y las organizaciones comunitarias?
5. ¿Cómo se puede utilizar este recurso para apoyar los cambios en la cultura escolar, el clima, las políticas y los sistemas para promover la equidad educativa?

Además, los materiales estatales pueden reconocer explícitamente cómo la cultura de educadores y estudiantes influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, los indicadores pueden explicar cómo las competencias del SEL pueden expresarse de manera diferente en diferentes culturas y contextos, y la guía de implementación puede ofrecer ideas sobre cómo los educadores pueden aprovechar los diversos recursos culturales de sus estudiantes para enriquecer el SEL en su aula.

### Conectar el marco, la guía de implementación y los indicadores de una manera que fomente la práctica reflexiva y desarrolle los recursos de los estudiantes

Un riesgo potencial de tener un marco separado, una guía y documentos de indicadores es que los educadores no usarán los tres. Sin revisar el marco y la guía de implementación, es posible que los educadores no vean cómo los indicadores de los alumnos se ajustan a los trabajos más amplios para promover el SEL y un clima escolar positivo. El grupo de trabajo podría desarrollar un diagrama o gráfico simple que muestre cómo se relacionan los documentos, así como sus audiencias y usos previstos. Recomendamos conectar claramente los tres documentos incluyendo las referencias y los hipervínculos.

Para evitar replicar modelos deficitarios de SEL que se centren únicamente en los estudiantes, es imperativo que todos los materiales reconozcan la necesidad de desarrollar las capacidades de los adultos relacionadas con el SEL. En la introducción a los indicadores, haga hincapié en que no están

destinados a fines de evaluación, sino para ayudar a los maestros a saber qué apoyos deben brindar a los estudiantes. En la medida de lo posible, ofrezca ideas para usar los indicadores a fin de apoyar las relaciones positivas entre estudiantes y maestros, el clima escolar y la cultura escolar. Otro enfoque para impulsar la equidad es conectar cada conjunto de estándares, puntos de referencia e indicadores con oportunidades para desarrollar la capacidad tanto de jóvenes como de adultos para el SEL (Tabla 1).

*Tabla 1. Oportunidades para prácticas de SEL centradas en la equidad alineadas con los estándares de SEL de Washington*

<b>Estándares de SEL de Washington</b>	<b>Oportunidades para prácticas de SEL centradas en la equidad</b>
<i>Autoconciencia y conciencia social</i>	<p>Apoyan a los <i>estudiantes</i> en el desarrollo de las identidades raciales/étnicas positivas que proporcionen alternativas a los valores dominantes del individualismo. Ayudan a los estudiantes a comprender cómo la raza y la clase influyen en diversos entornos. Ayudan a los estudiantes a reconocer sus propias habilidades para explorar estas demandas y mensajes competitivos como una fortaleza.</p> <p>Apoyan a los <i>educadores</i> para que reflexionen sobre cómo su visión cultural del mundo y sus prejuicios pueden influir en sus interacciones con los estudiantes y las familias. Brindan oportunidades para que los educadores adopten una orientación sociocultural e histórica para su trabajo con los estudiantes.</p>
<i>Autogestión y gestión social</i>	<p>Ayudan a los <i>estudiantes</i> a participar en el análisis crítico de la desigualdad socioeconómica a través de estrategias de instrucción, como la investigación de acciones participativas juveniles. Brindan asistencia a los estudiantes para desarrollar estrategias de afrontamiento a fin de manejar el estrés y la discriminación aculturativos.</p> <p>Ayudan a los <i>educadores</i> a adoptar prácticas de sensibilidad cultural e informadas sobre la sanación. Incentivan a los educadores a considerar cómo las políticas y las prácticas escolares pueden interpretarse de manera diferente, según el grupo cultural.</p>
<i>Autoeficacia y compromiso social</i>	<p>Apoyan a los <i>estudiantes</i> en el desarrollo de un sentido de eficacia colectiva al trabajar con otros para desafiar la injusticia y crear un cambio positivo. Brindan oportunidades para que los estudiantes participen en la toma de decisiones en la clase, la escuela y la comunidad.</p> <p>Apoyan a los <i>educadores</i> en el desarrollo de relaciones positivas y de confianza con estudiantes cuyas identidades y antecedentes difieren de los suyos.</p>

Fuente: adaptado en parte de Jagers, Rivas-Drake y Borowski, 2018; Gregory y Fergus, 2017.

### **Asegurarse de que los indicadores de SEL no favorezcan a la cultura dominante de clase media blanca**

Los miembros del grupo de trabajo han estado trabajando arduamente para crear y refinar los indicadores. Recomendamos que revisen la Tabla 1 y *Equidad y aprendizaje social y emocional: un análisis cultural*<sup>51</sup> para desarrollar indicadores desde una objetivo de equidad. Además, deberían considerar formas en que los indicadores podrían revisarse para ayudar a los estudiantes y a sus maestros a

reconocer las fortalezas de los estudiantes, especialmente aquellos basados en la cultura. Los indicadores pueden enfatizar la importancia de las formas de ser colectivas e interdependientes, agregando declaraciones como “podemos” en lugar de “yo puedo” a los indicadores relevantes para enfatizar el enfoque integrado y colectivo de muchas culturas no dominantes. Además, podría haber conexiones más estrechas entre el conjunto de indicadores propios y sociales para reconocer sus interdependencias. Finalmente, es importante evitar enmarcar las experiencias de emociones de los estudiantes, incluso las intensas y negativas, como problemáticas, especialmente en el contexto de la injusticia social y la desigualdad. El SEL no se trata de eliminar las emociones, se trata de comprenderlas y de estar capacitados para tomar las medidas adecuadas.

### **Reconocimiento de la variabilidad en el ritmo de desarrollo del SEL**

Según investigaciones actuales, el desarrollo del SEL varía según el contexto y la cultura. Además, el desarrollo del SEL no es un proceso lineal en el que los estudiantes progresen sin problemas en una dirección. Los materiales del grupo de trabajo, especialmente los indicadores, deben ser explícitos e inequívocos sobre estas ideas (por ejemplo, al etiquetar solo los extremos de su continuo de desarrollo de los indicadores). Otra posibilidad es cambiar la etiqueta para el nivel más alto de desarrollo (actualmente la escuela secundaria) para que se refiera a la edad adulta. Esto permitiría a los educadores ver la intención de los indicadores (miembros sanos y prósperos de la comunidad adulta) y apoyar a los estudiantes para trabajar hacia ese objetivo sin tener la tentación de etiquetarlos como "rezagados" o deficientes a medida que trabajan en el estancamiento normal y esperado, e incluso retrocesos en el desarrollo del SEL.

El objetivo de este informe es proporcionar un panorama del diálogo actual en el campo sobre los temas de equidad relacionados con el SEL. Alentamos a la Oficina del Superintendente de Instrucción Pública (Office of Superintendent of Public Instruction) y al grupo de trabajo de SEL a que continúen reflexionando sobre estos temas y amplíen la conversación para incluir otros aspectos de la equidad que no se abordan en este documento, como las experiencias de los estudiantes LGBTQ y los estudiantes con necesidades especiales. Como líder en el SEL, alentamos a Washington a contribuir al diálogo nacional sobre cómo integrar más el SEL con los trabajos para promover la equidad educativa.

---

<sup>1</sup> Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., y Borowski, T. (2018). *Equity and social emotional learning: A cultural analysis* [resumen del marco]. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Measuring SEL.

<sup>2</sup> Petrokubi, J., Bates, L., y Denton, A. (2019). *K–12 social and emotional learning across Washington: A statewide landscape scan*. Portland, OR: Education Northwest

<sup>3</sup> Sitio web del National Equity Project <http://nationalequityproject.org/about/equity>

<sup>4</sup> Jones, S. M., y Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. consensus statements of evidence from the council of distinguished scientists*. Washington, DC: Aspen Institute; Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., y Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in

---

disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In S. Goldstein y R. B. Brooks (Comps.), *Handbook of resilience in children* (págs. 349-370). Boston, MA: Springer; Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

<sup>5</sup> Berger, R., Berman, S., Garcia, J., y Deasy, J. (2019). *A practice agenda in support of how learning happens*.

Washington, DC: Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional, & Academic Development.

<sup>6</sup> Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

<sup>7</sup> Simmons, D. N., Brackett, M. A., y Adler, N. (2018). *Applying an equity lens to social, emotional, and academic development* [resumen del tema]. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.

<sup>8</sup> Por ejemplo: Markus, H. R., y Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual construction.

*Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420–430; Fryberg, S. A., y Markus, H. R. (2007). Cultural models of education in American Indian, Asian American, and European American contexts. *Social Psychology of Education*, 10(2), 213–246; Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

<sup>9</sup> Brady, L. M., Germano, A. L., y Fryberg, S. A. (2017). Leveraging cultural differences to promote educational equality. *Current Opinion in Psychology*, 18, 79-83.

<sup>10</sup> Simmons, D. N., Brackett, M. A., y Adler, N. (2018). *Applying an equity lens to social, emotional, and academic development* [resumen del tema]. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation; Aspen Institute, Education & Society Program. (2018). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. Washington, DC: Autor.

<sup>11</sup> Gregory, A., y Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *Future of Children*, 27(1), 117–136; Simmons, D. N., Brackett, M. A., y Adler, N. (2018). *Applying an equity lens to social, emotional, and academic development* [resumen del tema]. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.

<sup>12</sup> Simmons, D. N., Brackett, M. A., y Adler, N. (2018). *Applying an equity lens to social, emotional, and academic development* [resumen del tema]. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation; Aspen Institute, Education & Society Program. (2018). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. Washington, DC: Autor.

<sup>13</sup> Allensworth, E. M., Farrington, C. A., Gordon, M. F., Johnson, D. W., Klein, K., McDaniel, B., y Nagaoka, J. (2018). *Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators*. Chicago, IL: University of Chicago, Consortium on School Research.

<sup>14</sup> Berg, J. B., Osher, D., Moroney, D., y Yoder, N. (2017). *The intersection of school climate and social and emotional development*. Washington, DC: American Institutes for Research.

<sup>15</sup> Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*. Publicación en línea profesional.

<sup>16</sup> Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32; Gregory, A., y Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *Future of Children*, 27(1), 117–136; Sitio web de Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional, & Academic Development <http://nationathope.org/>

<sup>17</sup> Barrett, S., Eber, L., McIntosh, K., Perales, K., y Romer, N. (2018). *Teaching social-emotional competencies within a PBIS framework*. Extraído del sitio web OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Support:

---

<https://www.pbis.org/Common/Cms/files/pbisresources/TeachingSocialEmotionalCompetenciesWithinAPBISFramework.pdf>

<sup>18</sup> Darling-Hammond, L., y Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

<sup>19</sup> Allensworth, E. M., Farrington, C. A., Gordon, M. F., Johnson, D. W., Klein, K., McDaniel, B., y Nagaoka, J. (2018). *Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators*. Chicago, IL: University of Chicago, Consortium on School Research; Aspen Institute, Education & Society Program. (2018). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. Washington, DC: Author; Harper, K., y Temkin, D. (2019). *Responding to trauma through policies to create supportive learning environments*. Bethesda, MD: Child Trends.

<sup>20</sup> Hulvershorn, K., y Mulholland, S. (2018). Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 110–123; Simmons, D. N., Brackett, M. A., y Adler, N. (2018). *Applying an equity lens to social, emotional, and academic development* [resumen del tema]. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.

<sup>21</sup> Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32; Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., y Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In S. Goldstein y R. B. Brooks (Comps.), *Handbook of resilience in children* (págs. 349-370). Boston, MA: Springer.

<sup>22</sup> Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., y Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*. Publicación en línea profesional.

<sup>23</sup> Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., y Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches.

<sup>24</sup> Evans, S. D. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community context. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 693-709; Watts, R. J., y Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 779-792; Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., y Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878.

<sup>25</sup> Ginwright, S. A. (2007). Black youth activism and the role of critical social capital in Black community organizations. *American Behavioral Scientist*, 51(3), 403-418.

<sup>26</sup> Flutter, J., y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* Nueva York, NY: Routledge; Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688; Yonezawa, S., y Jones, M. (2007). Using students' voices to inform and evaluate secondary school reform. In D. Thiessen y A. Cook-Sather (Comps.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (págs. 681-709). Dordrecht, Netherlands: Springer; Zeldin, S., Gauley, J. S., Barringer, A., y Chapa, B. (2018). How high schools become empowering communities: A mixed-method explanatory inquiry into youth-adult partnership and school engagement. *American Journal of Community Psychology*, 61(3/4), 358-371.

<sup>27</sup> Hecht, M. L., y Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E.

- 
- Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Comps.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (págs. 50-64). Nueva York, NY: Guilford Press.
- <sup>28</sup> Halverson, C. B., y Tirmizi, S. A. (Comps.) (2008). *Advances in Group Decision and Negotiation: Vol. 3. Effective multicultural teams: Theory and practice*. Berlín, Alemania: Springer Science & Business Media.
- <sup>29</sup> Flores-González, N. (2002). *School kids/street kids: Identity development in Latino students*. Nueva York, NY: Teachers College Press; Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1-10.
- <sup>30</sup> Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- <sup>31</sup> Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84; Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- <sup>32</sup> Brady, L. M., Germano, A. L., y Fryberg, S. A. (2017). Leveraging cultural differences to promote educational equality. *Current Opinion in Psychology*, 18, 79-83.
- <sup>33</sup> Slaten, C. D., Rivera, R. C., Shemwell, D., y Elison, Z. M. (2016). Fulfilling Their Dreams: Marginalized Urban Youths' Perspectives on a Culturally Sensitive Social and Emotional Learning Program. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(2), 129-142.
- <sup>34</sup> Graves Jr, S.L., Herndon-Sobalvarro, A., Nichols, K., Aston, C., Ryan, A., Blefari, A., Schutte, K., Schachner, A., Vicoria, L. y Prier, D (2017). Examining the effectiveness of a culturally adapted social-emotional intervention for African American males in an urban setting. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 62.
- <sup>35</sup> Davidson, S. (2017). *Trauma-informed practices for postsecondary education: A guide*. Portland, OR: Education Northwest. (pág. 4).
- <sup>36</sup> Yellow Horse Brave Heart, M. (2003). The historical trauma response among Natives and its relationship with substance abuse: A Lakota illustration. *Journal of Psychoactive Drugs*, 35(1), 7-13.
- <sup>37</sup> U.S. Department of Health & Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2018). *Trauma-informed approach and trauma-specific interventions*. Extraídos <https://www.samhsa.gov/nctic/trauma-interventions>
- <sup>38</sup> Harper, K., y Temkin, D. (2019). *Responding to trauma through policies to create supportive learning environments*. Bethesda, MD: Child Trends; Aspen Institute, Education & Society Program. (2018). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. Washington, DC: Author.
- <sup>39</sup> Allensworth, E. M., Farrington, C. A., Gordon, M. F., Johnson, D. W., Klein, K., McDaniel, B., y Nagaoka, J. (2018). *Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators*. Chicago, IL: University of Chicago, Consortium on School Research.
- <sup>40</sup> Aspen Institute, Education & Society Program. (2018). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. Washington, DC: Author.
- <sup>41</sup> Ginwright, S. (2017). *Toward an equity based agenda for social and emotional learning* [presentación en PowerPoint]. Oakland, CA: Flourish Agenda.
- <sup>42</sup> Osher, D., y Berg, J. (2018). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches* [resumen del tema]. University Park, PA: Pennsylvania State University, Edna Bennett Pierce Prevention Research Center.
- <sup>43</sup> Osher, D., y Berg, J. (2018). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches* [resumen del tema]. University Park, PA: Pennsylvania State University, Edna Bennett Pierce Prevention

---

Research Center; Allensworth, E. M., Farrington, C. A., Gordon, M. F., Johnson, D. W., Klein, K., McDaniel, B., y Nagaoka, J. (2018). *Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators*. Chicago, IL: University of Chicago, Consortium on School Research.

<sup>44</sup> Davidson, S. (2017). *Trauma-informed practices for postsecondary education: A guide*. Portland, OR: Education Northwest.

<sup>45</sup> Ginwright, S. (2017). *Toward an equity based agenda for social and emotional learning* [presentación en PowerPoint]. Oakland, CA: Flourish Agenda.

<sup>46</sup> Harper, K., y Temkin, D. (2019). *Responding to trauma through policies to create supportive learning environments*. Bethesda, MD: Child Trends.

<sup>47</sup> Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*. Publicación en línea profesional.

<sup>48</sup> Sitio web de Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional, & Academic Development  
<http://nationathope.org/>

<sup>49</sup> Aspen Institute, Education & Society Program. (2018). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. Washington, DC: Author; Noguera, P. A. (s. f.). *Transforming schools: The limits and possibilities of reform* [presentación en PowerPoint]. Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies.

<sup>50</sup> Simmons, D. N., Brackett, M. A., y Adler, N. (2018). *Applying an equity lens to social, emotional, and academic development* [resumen del tema]. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.

<sup>51</sup> Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., y Borowski, T. (2018). *Equity and social emotional learning: A cultural analysis* [resumen del marco]. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Measuring SEL