RESEARCH SCHOOLS INTERNATIONAL

International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Políticas y prácticas orientadas a promover el bienestar del alumnado en los colegios: resultados de un programa colaborativo global de investigación-acción

Con el generoso apoyo de la **Fundación Jacobs,** y en asociación con el **Bachillerato Internacional (IB)** y el **programa de florecimiento humano de la Universidad de Harvard, Research Schools International (RSI)** dirigió un **programa colaborativo de investigación-acción con miles de educadores/as de 71 países.** En esta iniciativa pionera, exploramos las políticas y prácticas que se están implementando en colegios de todo el mundo con el fin de promover el bienestar del alumnado de entre 3 y 18 años. Este cuaderno presenta los hallazgos de nuestra investigación junto con información de los trabajos académicos pertinentes.

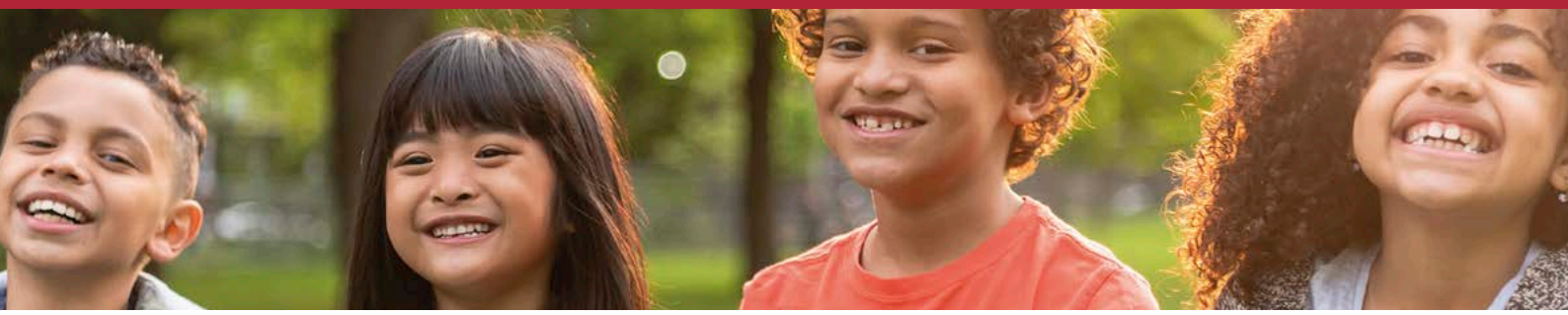


Políticas y prácticas orientadas a promover el bienestar del alumnado en los colegios: resultados de un programa colaborativo global de investigación-acción

Un programa colaborativo de investigación-acción sobre la promoción del bienestar del alumnado en los colegios

Contenido

Un programa colaborativo de investigación-acción sobre la promoción del bienestar del alumnado en los colegios 1
Iniciativas que fomentan las relaciones positivas en el colegio 3
Programas e intervenciones para desarrollar habilidades relacionadas con el carácter 8
Iniciativas relacionadas con la salud mental 11
Actividades para promover la salud física 15
Música y artes 17
Juego y humor 20
Iniciativas que fomentan la conexión con la familia 22
Iniciativas que fomentan la conexión con la comunidad en general, incluidas las de aprendizaje-servicio 23
Conexión con la naturaleza 27
Conclusión 30
Agradecimientos 31
Referencias bibliográficas 32



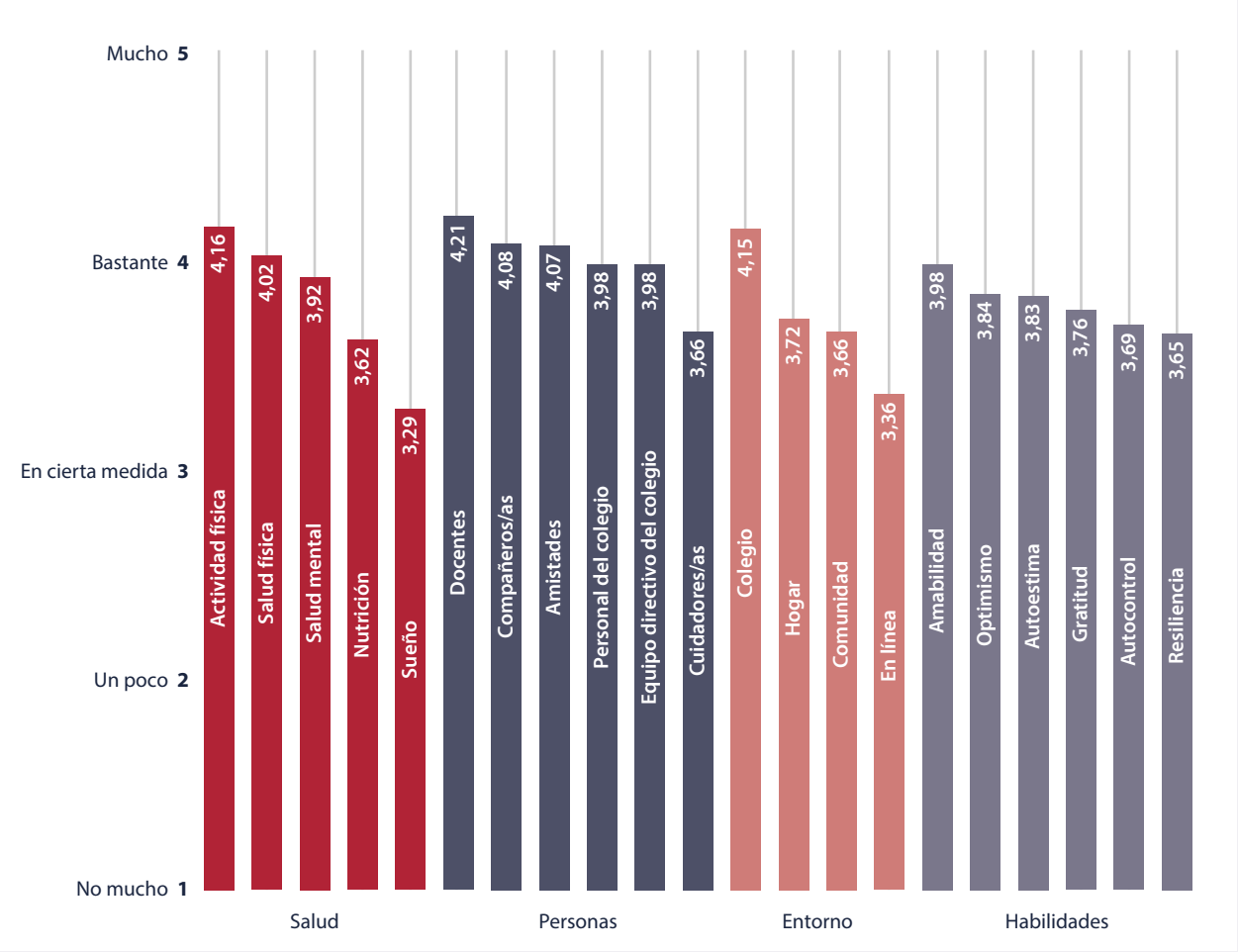
Un programa colaborativo de investigación-acción sobre la promoción del bienestar del alumnado en los colegios

Christina Hinton y su equipo de investigación de Research Schools International (RSI) y Harvard encuestaron a personal educativo de 154 colegios colaboradores de 71 países y analizaron los datos empleando una metodología mixta para explorar las iniciativas que esos colegios estaban implementando para promover el bienestar de su alumnado. En este proyecto, utilizamos la definición de **bienestar** del Centro de Investigación sobre Bienestar de la Universidad de Oxford, que contempla la **satisfacción con la vida, un estado emocional saludable** y la idea de **sentido y propósito.** Elaboramos una encuesta en línea con preguntas abiertas y de opción múltiple sobre cómo los colegios pretenden promover el bienestar de su alumnado. Para ello, contamos con la experiencia académica del personal de investigación de RSI, Harvard y Oxford en políticas y prácticas que han demostrado promover el bienestar del alumnado[1], así como con la experiencia práctica del personal educativo que participó en nuestro programa colaborativo de investigación-acción sobre las iniciativas de bienestar que se suelen llevar a cabo en los colegios. A través de esta encuesta en línea, realizada a personal educativo de los colegios colaboradores, recopilamos datos de 6.000 educadores/as de 71 países. A continuación, analizamos estos datos utilizando técnicas cuantitativas para generar gráficos relacionados con las iniciativas que los colegios han puesto en marcha para promover el bienestar, y que presentamos en este cuaderno. Asimismo, analizamos los datos utilizando técnicas cualitativas para identificar temas relacionados con las políticas y prácticas sobre bienestar que los colegios suelen implementar, y que tratamos en las siguientes secciones del cuaderno. En este análisis cualitativo, utilizamos tanto una codificación deductiva descendente, con códigos basados en investigaciones académicas previas sobre el bienestar en los colegios, como una codificación inductiva ascendente que permitiera el surgimiento de temas nuevos y posiblemente inesperados. Durante este proceso, los educadores/as que participaron en nuestro programa colaborativo de investigación-acción recibieron capacitación en técnicas básicas de análisis de datos para que pudieran indagar en los datos de sus propios colegios. Nuestro equipo de investigación de RSI y Harvard sintetizó los hallazgos de todos los colegios participantes para producir este cuaderno.

Los resultados indican que, a escala mundial, los colegios implementan una amplia variedad de iniciativas orientadas a promover el bienestar del alumnado de entre 3 y 18 años. En este cuaderno, presentamos esas iniciativas y, en la medida de lo posible,

1 Hinton *et al.*, 2024; Taylor *et al.*, 2022

Figura 1. Grado (promedio) en el que el personal educativo considera que sus colegios promueven los factores clave para el bienestar



La figura 1 muestra el grado (promedio) en el que el personal educativo considera que sus colegios promueven distintos factores clave para el bienestar. El grado se mide según una escala entre "No mucho" (1) y "Mucho" (5).

las relacionamos con investigaciones académicas previas. Existen investigaciones académicas que han identificado políticas y prácticas que pueden promover el bienestar del alumnado en los colegios[2]. En estas investigaciones se han identificado numerosos factores que contribuyen al bienestar, y que el Centro de Investigación sobre Bienestar divide en diferentes ámbitos: el entorno, que incluye el hogar, el colegio, la comunidad y las comunidades en línea; las personas, que incluye el personal escolar, los compañeros/as y los cuidadores/as; la salud, que incluye la salud física y mental, la actividad física, la nutrición y el sueño; y las habilidades relacionadas con el carácter, como la resiliencia, la autoestima, el optimismo, el autocontrol, la amabilidad, la gratitud y la capacidad de cultivar sentido y propósito. La figura 1 muestra el grado (promedio) en el que el personal educativo de los colegios participantes en el programa colaborativo de investigación-acción considera que sus colegios promueven este tipo de factores clave para el bienestar.

2 Hinton *et al.*, 2024; Taylor *et al.*, 2022

Los resultados de nuestro proyecto colaborativo de investigación-acción identificaron **prácticas y políticas prometedoras que se están implementando en colegios de todo el mundo con el fin de promover el bienestar del alumnado.** Estas iniciativas incluyen aquellas que abordan las relaciones, el desarrollo del carácter, la salud física y mental, y la exploración de las artes y el juego en los colegios, y otras que trascienden el ámbito escolar para cultivar la conexión con la familia, la comunidad en general y el entorno natural. Los resultados de nuestra investigación revelan que las iniciativas que se están implementando en colegios de todo el mundo con el fin de promover el bienestar del alumnado se agrupan principalmente en las siguientes categorías:

- Iniciativas que fomentan las relaciones positivas en el colegio
- Programas e intervenciones para desarrollar habilidades relacionadas con el carácter
- Iniciativas relacionadas con la salud mental
- Actividades para promover la salud física
- Música y artes
- Juego y humor
- Iniciativas que fomentan la conexión con la familia
- Iniciativas que fomentan la conexión con la comunidad en general, incluidas las de aprendizaje-servicio
- Conexión con la naturaleza

Basándonos en los resultados de nuestro proyecto colaborativo de investigación-acción, presentamos ejemplos de políticas y prácticas que se implementan en colegios de todo el mundo en relación con cada una de las categorías mencionadas. Además, contextualizamos estas políticas y prácticas en las investigaciones académicas pertinentes.

Iniciativas que fomentan las relaciones positivas en el colegio

Numerosos estudios demuestran que las relaciones positivas son fundamentales para el bienestar del alumnado, independientemente de su edad y cultura[3]. Las relaciones afectuosas y solidarias con educadores/as y compañeros/as favorecen la regulación emocional, la felicidad y la satisfacción con la vida del alumnado[4]. Las relaciones sociales también pueden tener un efecto amortiguador de los problemas de salud físicos y mentales. De hecho, la conexión social se asocia a una mejor salud del sistema inmunitario, menos depresión y ansiedad social, niveles más altos de autoestima y un menor riesgo de suicidio[5].

3 Cotterell, 2007; Danielsen *et al.*, 2011; Dunleavy y Burke, 2019; García-Moya *et al.*, 2019; Hinton *et al.*, 2024)

4 Blazar y Kraft, 2017; Fraser *et al.*, 2004; Goswami, 2012; Katz *et al.*, 2020; Demir y Weitekamp, 2007; Holder y Coleman, 2009; Marshall, 2001; OCDE, 2019

5 Foster *et al.*, 2017; Maes *et al.*, 2017; Holt-Lunstad, 2022

Diversos estudios experimentales controlados aleatoriamente han demostrado que las intervenciones dirigidas a las relaciones entre docentes y estudiantes pueden ser eficaces para reforzar sus vínculos e incrementar los comportamientos prosociales, el desempeño académico y el bienestar entre el alumnado[6]. Los colegios participantes en nuestra investigación describieron intervenciones innovadoras para reforzar las **relaciones entre docentes y estudiantes.** Por ejemplo, un colegio de Bolivia creó un "Departamento de Bienestar" al que el alumnado puede acudir para hablar con personal educativo siempre que lo necesite, lo cual, según el personal educativo, fortalece las relaciones entre docentes y estudiantes. Un colegio de Colombia puso en marcha foros de docentes y estudiantes, que brindan al alumnado la oportunidad de compartir comentarios e ideas con el personal educativo. Un miembro de dicho personal describió cómo estos foros ayudan a establecer relaciones sólidas y crear una cultura escolar de apoyo:

"Esto no solo potencia el sentido de respeto mutuo, sino que también faculta al alumnado para participar activamente en su experiencia educativa. El enfoque colaborativo trasciende los límites de las aulas y crea un efecto dominó positivo en todo el colegio, reforzando la idea de que todo el mundo, sea cual sea su función, desempeña un papel fundamental en la comunidad educativa. Esta política ayuda a forjar relaciones sólidas al promover una cultura escolar solidaria e inclusiva".

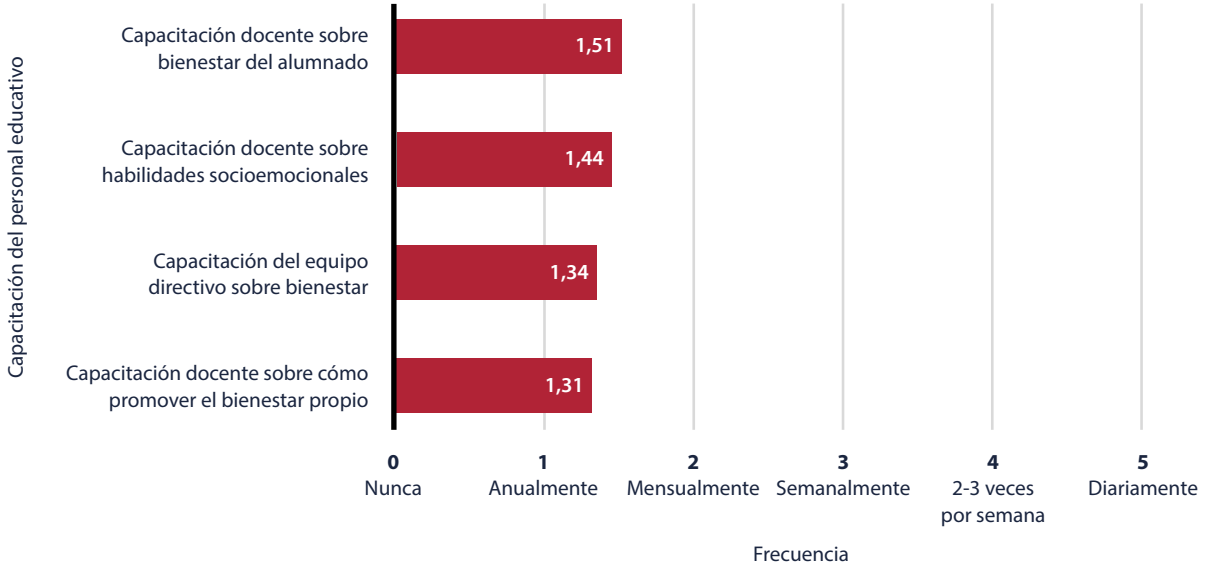
Otra forma en que los colegios pueden reforzar las relaciones entre docentes y estudiantes es ofreciendo al personal educativo capacitación sobre habilidades pertinentes[7]. Varios colegios declararon ofrecer a su personal educativo capacitación sobre bienestar y habilidades socioemocionales (figura 2).

6 Borman *et al.*, 2021; Cook *et al.*, 2018; Hoogendijk *et al.*, 2020; Gehlbach *et al.*, 2016; Harsejghasemi *et al.*, 2022

7 Darling-Hammond *et al.*, 2017; Schonert-Reichl, 2017a; Schonert-Reichl *et al.*, 2017b



Figura 2. Frecuencia promedio con la que los colegios declararon ofrecer a su personal educativo capacitación para promover el bienestar



La figura 2 muestra la frecuencia promedio con la que los colegios declararon ofrecer a su personal educativo capacitación orientada a promover el bienestar. El eje y representa los tipos de capacitación ofrecidos, y el eje x indica la frecuencia con la que se ofrecían. La frecuencia se mide según una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

Diversos estudios sugieren que la **capacitación del personal educativo en habilidades socioemocionales y bienestar** resulta más eficaz cuando guarda una relación directa con la práctica y ofrece apoyo a lo largo del tiempo, por ejemplo, cuando se extiende a lo largo de varios meses u ofrece seguimiento y recursos[8].

Muchos educadores/as destacaron que las actividades que se realizan fuera del aula tienen un gran potencial para reforzar los vínculos entre docentes y estudiantes. Como explicó un docente canadiense:

"El alumnado interactúa con el personal docente fuera del aula a través de actividades organizadas como el remo, el senderismo o el desarrollo de habilidades no académicas. Esta interacción entre docentes y estudiantes fomenta el entendimiento mutuo entre seres humanos, más que entre roles rígidos dentro de un aula".

Una docente danesa subrayó un punto similar, mencionando que las iniciativas como las **visitas educativas** ayudan a docentes y estudiantes a conocerse en el plano personal y asegurarse de que *"todo el alumnado cuenta con un profesorado al que puede acudir en caso de necesitar ayuda, orientación o consejo".* De hecho, diversos estudios sugieren que estas visitas pueden ayudar a desarrollar las habilidades socioemocionales del alumnado

8 Darling-Hammond *et al.*, 2017; Taylor *et al.*, 2017

y reforzar los vínculos entre docentes y estudiantes[9]. Algunos colegios implementaban un programa del tipo "Semana sin paredes" para ofrecer al alumnado una experiencia de aprendizaje experiencial fuera del aula y promover la construcción de relaciones. Un educador de Corea del Sur reflexionó sobre el programa, afirmando que la Semana sin paredes genera confianza entre sus estudiantes. Según otra educadora del mismo colegio:

"La Semana sin paredes anima al alumnado a trabajar con estudiantes de otras clases en un entorno desconocido. Participan en diversas actividades de integración de equipo donde no se permite el uso de teléfonos y trabajan en colaboración con docentes y estudiantes diferentes".

Además de las actividades para reforzar las relaciones entre el personal educativo y el alumnado, los colegios participantes en nuestra investigación colaborativa realizaban varias actividades para reforzar las **relaciones entre compañeros/as.** El personal educativo describió una serie de actividades que, a su juicio, fomentan las relaciones entre estudiantes en sus colegios; por ejemplo, competiciones deportivas, actividades de integración de equipo o proyectos artísticos colaborativos. Una educadora sueca señaló que "las actividades extracurriculares que se realizan después del colegio, como los talleres artísticos, los grupos para hacer deberes y los clubes deportivos", fortalecen las relaciones entre estudiantes, como también lo hacen las jornadas comunitarias:

"En nuestro colegio celebramos jornadas comunitarias en las que estudiantes de todos los cursos participan en actividades conjuntas que les permiten conocerse entre sí. Después de estas jornadas, solemos ver una mayor interacción entre los/as estudiantes más jóvenes y los/as mayores".

El personal educativo de diferentes países mencionó los **programas de acompañamiento** donde se emparejan estudiantes mayores con estudiantes más jóvenes como un recurso especialmente útil para promover relaciones positivas entre alumnos/as. En un programa de acompañamiento de un colegio de Zambia, los alumnos/as mayores ayudan a sus compañeros/as más jóvenes con sus trabajos de clase, se sientan con ellos/as en las asambleas y colaboran en proyectos escolares. Un educador de ese colegio sugirió que este sistema derriba barreras, promueve un sentido de pertenencia y crea un mayor sentido de comunidad entre estudiantes de diferentes edades. Del mismo modo, el personal educativo de un colegio de Ghana describió un programa de acompañamiento en el que los nuevos alumnos/as se emparejan con estudiantes mayores para que les ayuden a conocer las rutinas y expectativas del colegio y hacer nuevas amistades. Una educadora de ese colegio señaló que *"esta política promueve la inclusividad, la amistad y un sentido de pertenencia, al crear una red de apoyo que ayuda*

9 Dillon *et al.*, 2006; Erickson *et al.*, 2024

al nuevo alumnado a sentirse bienvenido e integrado en la comunidad escolar". Un docente de Bélgica expresó una idea similar al declarar que su programa de acompañamiento *"no solo refuerza los vínculos entre estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, la empatía y el liderazgo".* De hecho, diversos estudios han asociado los sistemas de acompañamiento con comportamientos prosociales[10], relaciones positivas entre compañeros/as[11] y mejores resultados educativos[12].

Muchos colegios también señalaron **programas de resolución de conflictos que utilizan prácticas restaurativas** como un enfoque útil para mantener unas relaciones positivas entre compañeros/as y promover el bienestar del alumnado. Diversos estudios sugieren que las prácticas restaurativas se asocian con mejoras en el sentido de pertenencia del alumnado[13] y un menor número de problemas disciplinarios[14]. Una educadora de Singapur reflexionó sobre las prácticas restaurativas de su colegio: *"Este enfoque favorece las relaciones positivas entre compañeros/as al brindarles la oportunidad de escuchar y hacerse escuchar en una conversación restaurativa mediada".* Otro educador de ese colegio añadió: *"Bien implementada, [esta práctica restaurativa] es muy eficaz en la mayoría de los casos. Permite al alumnado expresarse y promueve su empoderamiento".*

El personal encuestado también describió **políticas e iniciativas contra el acoso escolar** que favorecen las relaciones positivas entre estudiantes. Por ejemplo, un colegio de India señaló: *"Nuestro colegio cuenta con una política de inclusión y no tolera ningún tipo de acciones de acoso escolar"*. Otro colegio, esta vez de Ghana, afirmó contar con *"una política integral que contempla todos los tipos de acoso escolar, entre ellos el verbal, el físico y el cibernético".* Varios colegios declararon estar implementando KiVa, un programa con base científica para impedir y abordar el acoso escolar[15] que ha demostrado promover la empatía y las relaciones positivas entre compañeros/as[16]. Una docente neerlandesa señaló que las lecciones de KiVa *"ofrecen excelentes recursos para cultivar relaciones positivas y saludables entre estudiantes".* Un educador de Luxemburgo subrayó el valor del enfoque del programa en la intervención del espectador/a, señalando que el programa anima al alumnado a pronunciarse con asertividad si presencia algún caso de acoso escolar.

A través de diferentes iniciativas, como la capacitación docente, las actividades que brindan al alumnado la oportunidad de estrechar lazos con el personal educativo, los programas de acompañamiento, y las políticas y programas contra el acoso escolar, los colegios participantes en nuestro programa colaborativo de investigación-acción declaran estar cultivando activamente comunidades escolares solidarias y conectadas.

10 Valiente *et al.*, 2020
11 Morris *et al.*, 1995
12 Wentzel, 1998
13 Darling-Hammond, 2023; Kehoe *et al.*, 2018
14 González, 2015; Wachtel, 2016
15 Herkama y Salmivalli, 2017
16 Karna *et al.*, 2011

Programas e intervenciones para desarrollar habilidades relacionadas con el carácter

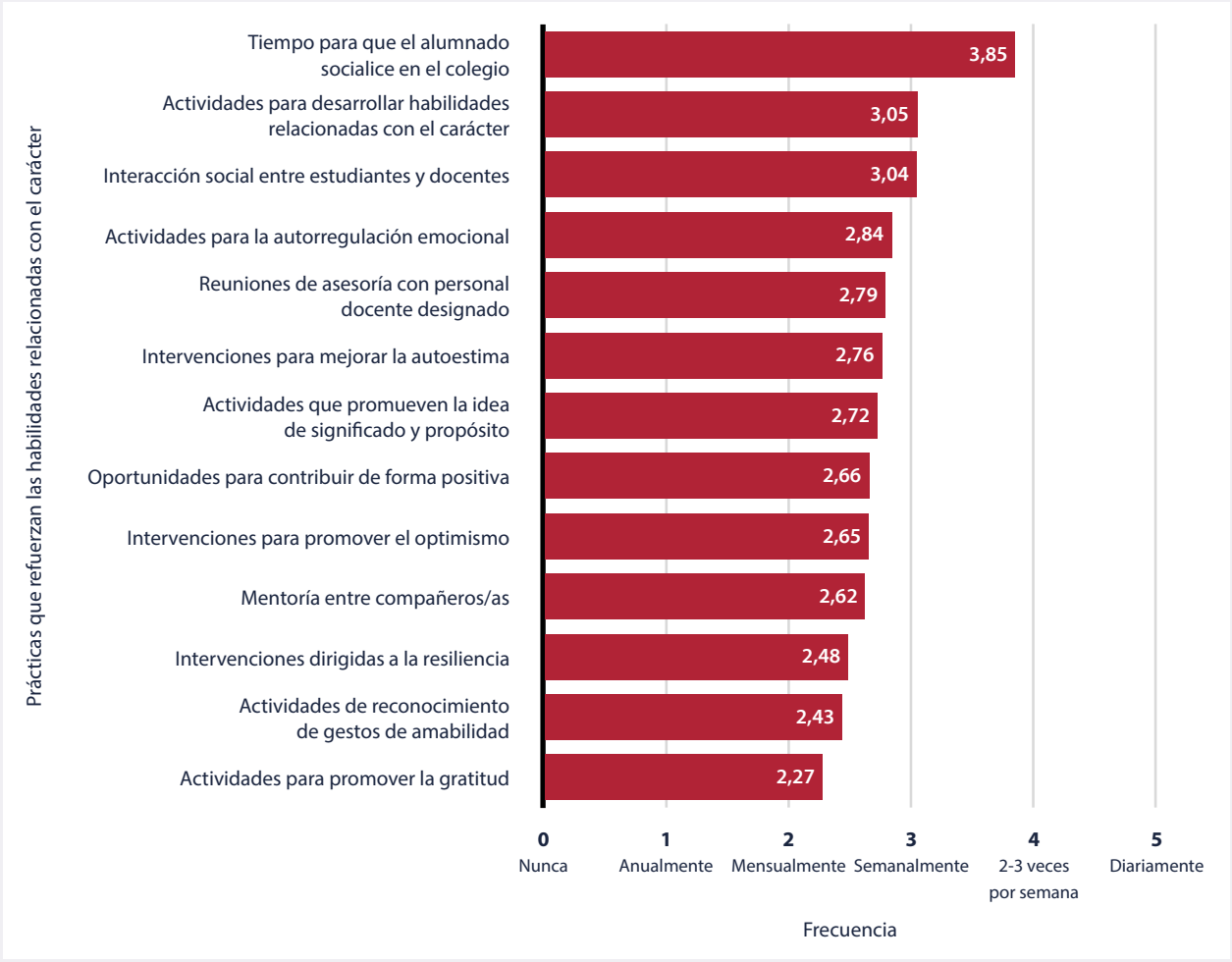
Desarrollar las **habilidades socioemocionales y relacionadas con el carácter** del alumnado es fundamental para promover su bienestar a cualquier edad y en cualquier contexto[17]. Diversos estudios demuestran que las intervenciones centradas en el desarrollo de las habilidades relacionadas con el carácter pueden tener un efecto positivo en la felicidad y la salud del alumnado[18], las relaciones y los comportamientos prosociales[19] y los resultados académicos[20], y reducir al mismo tiempo los efectos y comportamientos negativos, como el acoso escolar, el consumo de sustancias, el absentismo, las suspensiones y el abandono escolar[21]. Los resultados de nuestro programa colaborativo de investigación-acción reflejan cómo colegios de todo el mundo se están centrando en desarrollar las habilidades relacionadas con el carácter con el propósito de sentar una base sólida para el bienestar del alumnado. Los colegios declaran estar implementando una variedad de políticas y prácticas orientadas a reforzar esas habilidades relacionadas con el carácter. La figura 3 muestra la frecuencia promedio con la que se implementan varias políticas y prácticas orientadas a reforzar las habilidades relacionadas con el carácter en los colegios participantes en nuestro estudio.

Según las investigaciones consultadas, los programas de desarrollo del carácter eficaces suelen incluir un componente importante de **capacitación docente**[22]. Muchos colegios describieron programas de ese tipo. Por ejemplo, una profesora de Noruega señaló que *"el personal docente recibe capacitación para incorporar estas habilidades a través de seminarios de desarrollo profesional".* Aunque la frecuencia promedio con la que el personal docente recibe capacitación en el conjunto de los colegios participantes es de poco más de una vez al año, unos cuantos colegios declararon ofrecer una cantidad de capacitación significativamente superior; por ejemplo, un colegio de Chipre ofrece 1,5 horas de capacitación a la semana.

Muchos educadores/as señalaron que estas oportunidades de desarrollo profesional les ayudan a **demostrar y reforzar habilidades socioemocionales en sus interacciones diarias** con el alumnado. Algunos estudios señalan la importancia de la demostración visible y el estímulo positivo para integrar las habilidades relacionadas con el carácter en la cultura escolar y las interacciones diarias[23]. Muchos de los educadores/as participantes en nuestro estudio remarcaron que los marcos como el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y los enfoques del aprendizaje ofrecen una base estructurada para implementar prácticas educativas relacionadas con el carácter de manera constante y significativa. Como expresó una docente de Ghana:

17 Bonell, 2018; Dix *et al*., 2020; Durlak, 2011; Hurry, 2021; Lindorff, 2018; Sklad, 2012; Taylor *et al.*, 2017; VanderWeele y Hinton, 2024; Wigelsworth, 2016
18 Bavarian *et al.*, 2016; Curry *et al.*, 2018
19 Alan y Ertac, 2018; Ashdown y Bernard, 2012
20 Alan *et al.*, 2019; Ashdown y Bernard, 2012
21 Andersen *et al.*, 2018; Bonell, 2018; Duncan *et al.*, 2017; Li *et al.*, 2011; Sklad, 2012; Snyder *et al.*, 2009
22 Adi *et al.*, 2007
23 Berkowitz y Bier, 2007

Figura 3: Frecuencia promedio declarada con la que se implementan políticas y prácticas orientadas a reforzar las habilidades relacionadas con el carácter del alumnado



La figura 3 muestra la frecuencia promedio con la que se implementan políticas y prácticas orientadas a reforzar las habilidades relacionadas con el carácter del alumnado. El eje y representa las diferentes prácticas que pueden reforzar las habilidades relacionadas con el carácter, y el eje x indica la frecuencia con la que se implementan esas prácticas. La frecuencia se mide según una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

"El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB es objeto de discusión y demostración constante por parte de estudiantes y docentes. Practicamos la solidaridad y la mentalidad abierta tanto en clase como en las actividades cocurriculares. Cuando el alumnado demuestra estos atributos, lo celebramos y le animamos a seguir haciéndolo".

Muchos educadores/as afirmaron que esta **demostración visible** y el estímulo adecuado contribuyen a crear una cultura escolar de afirmación, en la que los alumnos/as aprenden con el ejemplo y se sienten empoderados para demostrar también estos atributos.

Varios educadores/as mencionaron también el **refuerzo continuo** de las habilidades relacionadas con el carácter en sus colegios como un factor clave que deben asimilar sus estudiantes. Un docente neerlandés describió cómo *"el énfasis que se hace continuamente en los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje conduce a una*

comprensión sólida, incluso en la primera infancia, de las características positivas". Otra profesora de Zambia remarcó que *"el perfil de la comunidad de aprendizaje se incorpora en las charlas de clase, en el escenario, en la cancha de fútbol y en otras áreas".* Muchos educadores/as también insistieron en la importancia de brindar oportunidades para que el alumnado **practique** estas habilidades en varios contextos y **reflexione** sobre ellas.

Además, diversos estudios indican que **combinar las habilidades relacionadas con el carácter con el contenido académico** puede mejorar los resultados en ambas áreas[24]. Los colegios participantes en nuestro programa colaborativo de investigación-acción declararon estar utilizando este enfoque del desarrollo del carácter. Por ejemplo, una docente de Turquía señaló que en su colegio, donde se imparte el PEP, incorporan los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje en todas las clases, de tal modo que las habilidades relacionadas con el carácter aparecen reflejadas en los boletines de calificaciones y las evaluaciones, convirtiéndose en un factor integral del crecimiento académico. Al incorporar las habilidades relacionadas con el carácter en las clases, evaluaciones y reflexiones, los colegios pretenden que estas habilidades se conviertan en un elemento básico para el aprendizaje y el bienestar.

Los colegios también declararon estar implementando una variedad de **intervenciones dirigidas a habilidades relacionadas con el carácter específicas,** como **la amabilidad, la gratitud, la regulación emocional, la resiliencia y la idea de sentido y propósito.** Varios estudios indican que todas estas habilidades son básicas para el aprendizaje y el bienestar del alumnado[25]. Por ejemplo, un profesor estadounidense mencionó cómo su **"Club de la amabilidad"** contribuye a crear una comunidad solidaria mediante la organización de actividades en las que el alumnado reconoce los gestos de amabilidad entre compañeros/as, lo que confirma los hallazgos de que la amabilidad favorece las relaciones positivas y los resultados sociales[26]. Un colegio de San Martín (parte neerlandesa) dispone de una **política que establece el aprendizaje-servicio como requisito** para graduarse. Una educadora de ese colegio explicó cómo la participación del alumnado en actividades de aprendizaje-servicio tiene la finalidad de promover el desarrollo del carácter: *"El objetivo es que el alumnado adquiera conciencia social, al tiempo que desarrolla su autoestima y la conexión social y cívica con sus comunidades".* Para cultivar la gratitud, un colegio de India creó un **"Muro de la gratitud"**, donde estudiantes y docentes pegan notas de agradecimiento; y un colegio de primaria de Chipre incorpora conversaciones sobre la gratitud en una hora de bienestar semanal. Se ha demostrado que prácticas de gratitud tan sencillas como esas mejoran el sentido de pertenencia y la satisfacción con la vida del alumnado[27].

Otro factor importante es el cultivo de **la regulación emocional y la resiliencia.** Muchos colegios ofrecen **programas de conciencia plena,** como el de un colegio

24 Brush *et al.*, 2022; Jones *et al.*, 2011
25 Hinton *et al.*, 2024; Layous *et al.*, 2012; Daniel *et al.*, 2020; Taylor *et al.*, 2022
26 Flook *et al.*, 2015
27 Diebel *et al.*, 2016

de Alemania que incluye ejercicios de respiración para mejorar la gestión del estrés y promover el bienestar. Varios estudios indican que la regulación emocional es fundamental para la salud mental y el aprendizaje, ya que permite al alumnado afrontar los desafíos y desarrollar su resiliencia[28]. La resiliencia, definida como la *"capacidad para recuperarse de las adversidades"*[29], también es un asunto prioritario. En Dinamarca, los alumnos/as aprenden a "fracasar bien", y en India, se imparten sesiones de aprendizaje socioemocional semanales centradas en desarrollar habilidades de resiliencia.

Por último, los colegios participantes en nuestra investigación colaborativa promueven la **idea de sentido y propósito** a través de oportunidades como el Proyecto Personal del Programa de los Años Intermedios del IB y unidades de indagación como "Cómo compartimos el planeta", que **animan al alumnado a reflexionar sobre sus valores y contribuir de forma significativa a sus comunidades.** Diversos estudios indican que **cultivar un sentido del propósito** aumenta la motivación, el compromiso y el bienestar[30]. Los colegios participantes en nuestro proyecto de investigación compartieron una amplia variedad de prácticas prometedoras para cultivar las habilidades relacionadas con el carácter del alumnado.



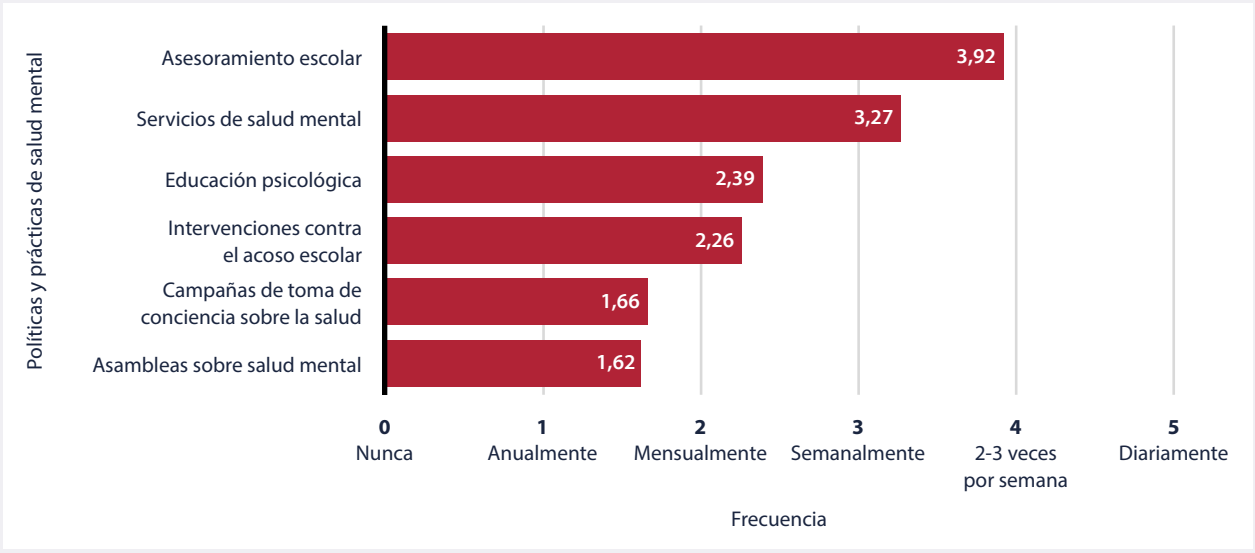
Iniciativas relacionadas con la salud mental

La creciente prevalencia de problemas de **salud mental** entre niños/as y adolescentes pone de relieve la imperiosa necesidad de que los colegios implementen intervenciones eficaces[31], una necesidad reconocida y respaldada por muchos de los colegios participantes en nuestra investigación colaborativa. Los estudios consultados sugieren que las intervenciones eficaces en el propio colegio pueden mejorar los resultados de salud mental y, al mismo tiempo, tener efectos positivos en cascada, como el fortalecimiento de las comunidades escolares y el compromiso académico[32].

28 Daniel *et al.*, 2020; Moltrecht *et al.*, 2021; Morrish *et al.*, 2018
29 Allen, 2014, p. 4
30 Hill y Burrow, 2012; Riches, 2020
31 Wong *et al.*, 2021
32 van Loon *et al.*, 2020

La figura 4 muestra la frecuencia promedio con la que se implementan políticas y prácticas orientadas a favorecer el acceso a recursos de salud mental en los colegios participantes en nuestro proyecto de investigación. Por ejemplo, la mayoría de los colegios declararon ofrecer **sesiones de asesoramiento regulares, intervenciones contra el acoso escolar** aproximadamente una vez al mes y **asambleas** sobre acoso escolar al menos una vez al año.

Figura 4: Frecuencia promedio declarada con la que se implementan políticas y prácticas orientadas a reforzar la salud mental del alumnado



La figura 4 muestra la frecuencia promedio con la que se implementan políticas y prácticas orientadas a reforzar la salud mental del alumnado. El eje y representa las diferentes prácticas y políticas orientadas a reforzar la salud mental, y el eje x indica la frecuencia con la que se implementan esas prácticas. La frecuencia se mide según una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

Colegios de todo el mundo declararon haber implantado **políticas de salud mental** estructuradas como pilar fundamental de sus estrategias de salud mental, con el objetivo de fomentar un apoyo constante y equitativo al bienestar del alumnado. Como señaló una educadora de Ghana: *"La política de salud mental de nuestro colegio crea un entorno positivo e inclusivo en el que el alumnado se siente seguro, apoyado y empoderado para pedir ayuda cuando la necesite".* Otros colegios están experimentando con enfoques innovadores como los "Miércoles de bienestar", en los que se reducen las horas lectivas a mediados de semana y se reservan dos horas cada miércoles para que estudiantes y personal las dediquen al cuidado propio. Consciente del impacto negativo que los dispositivos digitales pueden tener en la salud mental[33], un colegio de Serbia ha creado una política sobre el uso de pantallas. Un educador de ese colegio comentó que esta política *"distancia físicamente al alumnado de los teléfonos móviles y las tabletas cuando no los necesitan para las actividades en el aula".*

33 Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Columbia, s. f.; Presta *et al.*, 2024

Muchos de los colegios participantes en nuestra investigación colaborativa también declararon haber **integrado la salud mental en el currículo académico** para normalizar las conversaciones en torno a ese tema y dotar al alumnado de estrategias de bienestar para toda la vida. Por ejemplo, una docente de Dinamarca describió cómo se integran los temas de salud mental en las asignaturas: *"El personal docente de todas las asignaturas tiene unidades de aprendizaje que exploran la salud mental. Por ejemplo, en mi clase de francés, el alumnado del quinto año del PAI ha debatido sobre el estrés y la ansiedad y ha preparado pósteres para crear conciencia sobre el estrés con consejos para gestionarlo".*

En la misma línea, un educador de India habló de la política de su colegio de integrar el aprendizaje socioemocional en los planes de clase para equilibrar el desarrollo emocional y académico; y una educadora de Ecuador declaró haber incorporado educación nutricional y prácticas de conciencia plena en su clase para abordar tanto la salud física como la mental. Estas estrategias reflejan una cuestión de consenso entre el personal educativo: un reconocimiento cada vez más claro de que las iniciativas de salud mental deben ser multifacéticas e integrar el bienestar en el tejido de la vida escolar, a fin de dotar al alumnado de estrategias de resiliencia y cuidado propio para toda la vida.

En muchos colegios, lo normal ya es contar con **equipos de asesoramiento** dedicados. Por ejemplo, un colegio de Ghana utiliza un enfoque multinivel que incluye personal de asesoramiento escolar, personal de apoyo, e incluso prefectos/as de bienestar estudiantil de cursos superiores que facilitan sesiones de apoyo entre estudiantes. Estos niveles de intervención buscan crear una red de cuidado que permita al alumnado obtener ayuda mediante varios puntos de contacto. Otro colegio de Turquía diseñó un modelo de asesoramiento integral con un gabinete de psicología que no solo trabaja con estudiantes y docentes, sino también con las familias para promover el bienestar tanto en el colegio como en casa.

Muchos colegios están experimentando con la **conciencia plena** con la idea de promover la regulación emocional y reducir el estrés entre estudiantes y docentes[34]. Por ejemplo, un colegio de Alemania mencionó la incorporación de un "minuto de conciencia plena" después del recreo: *"Normalmente, después del recreo los alumnos/as se sientan y practican la conciencia plena durante un minuto. Se toman ese tiempo para relajarse después de jugar en el patio y pasar de un estado mental lúdico y enérgico a un estado de calma y relajación más propicio para aprender".*

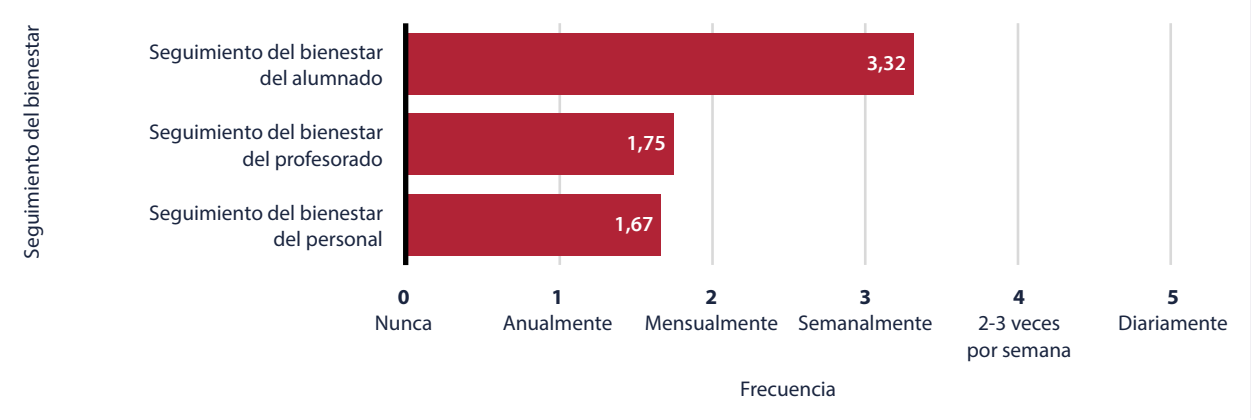
En la misma línea, un colegio de Vietnam incorpora la conciencia plena en actividades rutinarias como las sesiones en círculo y los momentos de reflexión. Un colegio de Ecuador plantea la conciencia plena como una práctica comunitaria que puede promover un sentido de pertenencia y seguridad entre el alumnado: *"Estas prácticas diarias con nuestro alumnado subrayan la importancia de desarrollar la capacidad de reconocer las sensaciones corporales, aprender a recuperar un estado de calma y practicar rituales afectivos que refuercen nuestro sentido de pertenencia y seguridad en cada comunidad en el aula".*

34 Zenner *et al.*, 2014

Algunos educadores/as afirmaron que, en su opinión, estas prácticas no solo favorecen la salud mental individual, sino que también mejoran las dinámicas de clase al reforzar la empatía y la colaboración.

Por último, el personal educativo declaró recurrir cada vez más a **sistemas de supervisión para realizar un seguimiento de la salud mental** y el bienestar general del alumnado, lo cual permite adaptar las intervenciones a las necesidades de cada estudiante. Un colegio de Bolivia, por ejemplo, utiliza la observación del comportamiento para hacer un seguimiento del bienestar socioemocional y ofrecer apoyo personalizado. De manera similar, un colegio de Corea del Sur realiza encuestas dos veces por semana para identificar estudiantes que puedan estar en riesgo. Varios colegios de Ghana y Kósovo declararon estar utilizando herramientas como CloseGap y UpStrive para llevar un control diario de la salud emocional durante las tutorías, donde el alumnado reflexiona sobre sus emociones y estados de ánimo del día, y el personal docente hace un seguimiento de los comentarios de sus estudiantes. La figura 5 muestra la frecuencia promedio con la que se realiza un seguimiento del bienestar en los colegios participantes en nuestro estudio. El bienestar del alumnado se analiza aproximadamente cada semana, en promedio, y el del personal educativo se suele analizar con menos frecuencia.

Figura 5. Frecuencia promedio declarada con la que se realiza un seguimiento del bienestar



La figura 5 muestra la frecuencia promedio declarada con la que se realiza un seguimiento del bienestar. El eje y representa el seguimiento del bienestar de distintos grupos de personas, y el eje x indica la frecuencia con la que se realiza el seguimiento. La frecuencia se mide según una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

En colegios de todo el mundo se están adoptando diversas estrategias para abordar la salud mental, desde la integración del bienestar en el currículo hasta prácticas innovadoras como la conciencia plena en clase y el seguimiento emocional. Estas iniciativas ponen de manifiesto la creciente importancia de promover un apoyo holístico del bienestar del alumnado.

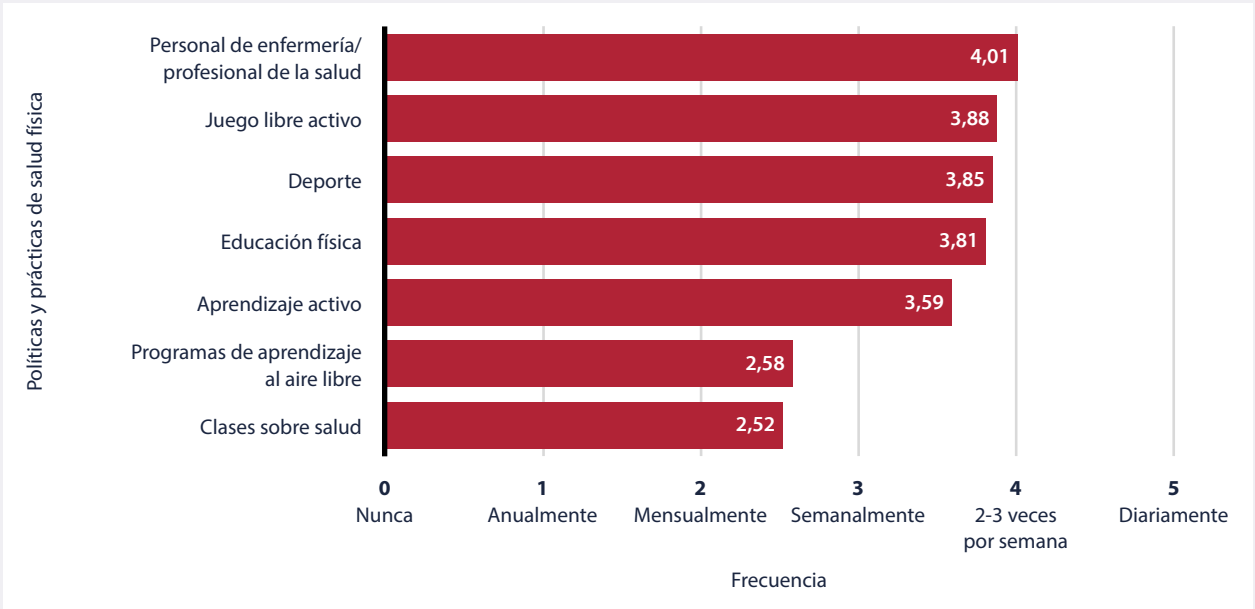


Actividades para promover la salud física

La mayoría de los colegios participantes en nuestro estudio informaron que disponen de políticas y prácticas para mantener la **salud física** de sus estudiantes. Las intervenciones dirigidas a la actividad física en los colegios han demostrado mejorar la salud, además de favorecer la concentración, los comportamientos prosociales y la conexión social[35]. La figura 6 muestra la frecuencia promedio con la que se implementan políticas y prácticas en los colegios participantes en nuestro estudio para promover la salud física del alumnado. Como se puede ver, en la mayoría de los colegios los alumnos/as realizan actividades como **educación física, deporte, juego libre activo o aprendizaje activo.**

35 Drollette *et al.*, 2018; Lakes y Hoyt, 2017; Mahar *et al.*, 2006

Figura 6: Frecuencia promedio declarada con la que se implementan políticas y prácticas para promover la salud física del alumnado



La figura 6 muestra la frecuencia promedio con la que se implementan políticas y prácticas para promover la salud física del alumnado. El eje y representa las diferentes prácticas y políticas orientadas a reforzar la salud física, y el eje x indica la frecuencia con la que se implementan esas prácticas. La frecuencia se mide según una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

La mayoría de los colegios han implementado políticas de **educación física** para que el alumnado realice actividad física varias veces por semana. Por ejemplo, un colegio del Reino Unido impone la práctica obligatoria de **deporte** al menos tres veces a la semana. Por su parte, un colegio de Canadá obliga a los alumnos/as a cursar Educación Física hasta los 16 años y los anima a seguir practicando deporte después de esa edad. Un educador describió cómo ese colegio crea una cultura sólida en torno a la actividad física facilitando el acceso al deporte a todo el alumnado y apoyando los eventos deportivos: *"Tenemos varios deportes para los que no hay criterios de selección y que cualquier persona puede practicar. Animamos a todo el alumnado a que asista a los eventos deportivos para apoyar a nuestros/as deportistas y sus equipos".* Un colegio de Emiratos Árabes Unidos ha puesto en marcha una iniciativa creativa en torno a la actividad física llamada "Viernes en forma", en la que estudiantes, docentes y personal participan en la actividad física que prefieran para empezar el día. El personal educativo del colegio elogió la iniciativa y la describió como una forma divertida de motivar a estudiantes y docentes, y promover la salud física en toda la comunidad.

Otros colegios **integran la actividad física en el aprendizaje del aula.** Una educadora de India comentó que su colegio *"integra de manera natural la actividad física en diferentes unidades transdisciplinarias, promoviendo una conexión entre el movimiento y el aprendizaje académico".* Varios colegios también **incorporan pausas de movimiento en las clases** para ayudar a estimular al alumnado. Tal y como explicó un educador de Tailandia: *"Se anima al personal docente a integrar pausas breves y energizantes en sus clases que permitan al alumnado estirar, moverse y despejar la mente. Esta práctica favorece el bienestar físico y mejora la capacidad del alumnado de concentrarse y participar en el aprendizaje".* Diversos estudios respaldan este enfoque, ya que el **aprendizaje en movimiento** puede mejorar la función ejecutiva y el desempeño académico del alumnado[36].

Además de la actividad física, muchos colegios también promueven **hábitos saludables en cuanto a nutrición y sueño.** Cada vez hay más evidencia de que la promoción de hábitos alimentarios saludables en el colegio se asocia con mejoras en los resultados nutricionales y el desempeño académico[37]. Aunque no se ha investigado lo suficiente, algunos estudios indican que los programas que se ofrecen en los colegios para mejorar los patrones de sueño pueden tener una relación positiva con los hábitos de sueño a largo plazo del alumnado[38]. En nuestra investigación, muchos educadores/as declararon que incorporan información sobre nutrición y sueño en el currículo de clase. Como explicó una educadora de un colegio de India: *"Integramos unidades sobre la importancia del descanso y la recuperación, que incluyen prácticas de higiene del sueño y abordan el impacto del sueño en el bienestar general y el desempeño académico".* Otros colegios colaboran con dietistas o iniciativas organizadas como la "Semana del bienestar" para incidir en la importancia de alimentarse y dormir bien.

36 Best, 2010; Chou *et al.*, 2020; Donnelly *et al.*, 2009
37 Baltag *et al.*, 2022; Organización Mundial de la Salud, 2021
38 Busch *et al.*, 2017; Colt y Reilly, 2019; Gaskin *et al.*, 2024

El personal educativo participante en esta investigación colaborativa recalcó que la integración de actividad física, educación nutricional y prácticas de higiene del sueño en sus colegios crea un enfoque holístico del bienestar del alumnado que favorece tanto la salud física como el desempeño académico.

Música y artes

Numerosos estudios demuestran que participar en **actividades relacionadas con las artes y la interpretación artística** en el colegio puede ser beneficioso para el bienestar del alumnado[39]. Los programas de artes e interpretación artística han demostrado favorecer el bienestar al estrechar los vínculos sociales, entablar relaciones entre los colegios y sus comunidades, promover la salud física y mental del alumnado, y reforzar sus habilidades socioemocionales[40]. Los colegios participantes en nuestro proyecto colaborativo de investigación-acción están implementando una amplia variedad de programas artísticos para sus estudiantes.

La inmensa mayoría de los colegios declararon brindar oportunidades significativas en el área de **las artes y la interpretación artística** para crear **conexiones sociales más profundas.** Diversos estudios indican que los programas de **música en grupo, teatro** y **danza** pueden reforzar los vínculos sociales entre compañeros/as, así como entre estudiantes y docentes[41]. Varios colegios destacaron el valor de este tipo de programas para reforzar las relaciones. Por ejemplo, una educadora de Alemania señaló que *"el mejor lugar para ver buenas relaciones entre docentes y estudiantes […] son los musicales y el coro, donde disponen de más tiempo para conocerse y forjar relaciones".* En la misma línea, un educador de Bolivia declaró que las actividades musicales cocurriculares son

39 Pesata *et al.*, 2022; Van de Vyver *et al.*, 2019
40 Archbell *et al.*, 2019; Farrington *et al.*, 2019; Lee *et al.*, 2017
41 Archbell *et al.*, 2019; Harland *et al.*, 2000; Lee *et al.*, 2017; Pitts, 2007; Wolf, 1999



experiencias que unen a los miembros de la comunidad escolar. De igual modo, varios educadores/as de Japón mencionaron que su colegio ofrece un programa de música excelente con un fuerte componente cultural, en el que los alumnos/as comparten música de sus propias culturas con las demás personas, y destacaron que este programa crea una experiencia de unión única entre estudiantes, ya que aprenden sobre las diferentes culturas del grupo y conectan a través del intercambio de música y canciones.

Los colegios colaboradores ofrecen a sus estudiantes otras experiencias significativas de índole artística, como pueden ser los **festivales** especiales para **celebrar las diversas culturas** que coexisten en el colegio. Entre ellos, cabe destacar el festival cultural de un colegio de San Martín (parte neerlandesa), donde todo el alumnado trabaja en grupos para presentar una exposición de su cultura a través de la danza, la poesía, la música, la gastronomía y la narración. A este festival escolar se invita a miembros de la comunidad, lo que permite al alumnado crear, a través del arte y la cultura, conexiones sociales con un círculo más amplio que el colegio. En la misma línea, un colegio de EE. UU. celebra el "Día de las Naciones Unidas", con recitales de música y danza para la comunidad local. Una educadora de ese colegio describe el evento como *"una joya que promueve interacciones saludables con la comunidad".*

La participación en programas de artes e interpretación artística también se asocia con una **salud física y mental positiva**[42]. Muchos de los colegios participantes en nuestro estudio global están integrando programas de danza y **coro** en el currículo escolar. Este enfoque está respaldado por diversos estudios, que sugieren que estos programas pueden reducir el estrés, brindar apoyo fisiológico y mejorar el estado de ánimo[43]. Muchos colegios participantes en nuestro estudio declaran ofrecer con regularidad oportunidades para participar en actividades de danza. Algunos colegios incluso han **integrado la danza en el currículo obligatorio.** En un colegio de India, la danza (junto con otros tipos de actividad física) es obligatoria. Del mismo modo, un colegio de Ghana apuesta por integrar actividades que **combinan arte y movimiento** en la jornada escolar. Como explica uno de sus educadores: *"[Nuestro colegio] anima a la comunidad a tomarse en serio el ejercicio físico a través de sesiones de danza, actividades físicas y sesiones musicales".* Se ha demostrado que los programas escolares de canto reducen el estrés y mejoran el estado de ánimo[44]. Dos colegios colaboradores de Alemania y Emiratos Árabes Unidos ofrecen excelentes programas de coro que permiten al alumnado ensayar y actuar regularmente ante toda la comunidad escolar a lo largo del curso académico. En Países Bajos, un colegio ofrece a sus estudiantes la oportunidad única de participar en **proyectos especiales con compañías de ópera y coro profesionales** en Ámsterdam.

Por último, los colegios promueven el bienestar a través de actividades artísticas integradas que varios estudios han asociado con el **desarrollo de habilidades**

42 Gillam, 2018

43 Beck *et al.*, 2000; Clift y Hancox, 2001; Fong Yan *et al.*, 2018; Harland *et al.*, 2000; Kokotsaki y Hallam, 2011; Theocharidou *et al.*, 2018

44 Clift y Hancox, 2001

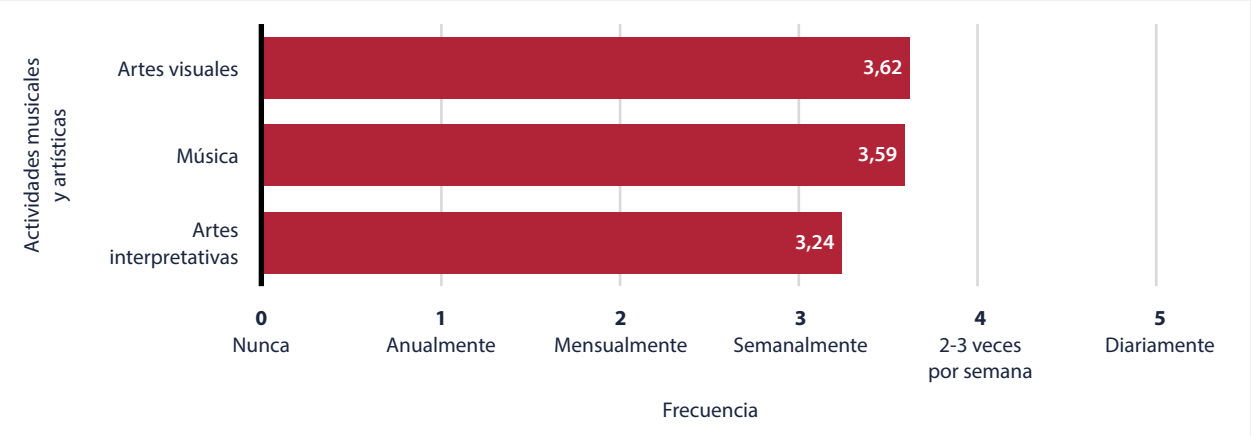
socioemocionales como la autoestima, la competencia y la motivación[45]. Por ejemplo, una educadora de un colegio de India explica cómo las actividades artísticas potencian habilidades socioemocionales importantes:

"Nuestro colegio fomenta la creatividad brindando al alumnado oportunidades para expresarse a través del arte, la música, el teatro y otras formas de expresión artística. Esto no solo le ayuda a desarrollar sus habilidades artísticas, sino también a mejorar su confianza, autoestima y capacidad de resolver problemas".

En Turquía, un colegio ofrece a sus estudiantes cada semana la oportunidad de **compartir sus trabajos artísticos en asambleas** con el resto del colegio. Un educador del colegio reflexiona sobre el valor de esta práctica: *"Cuando [los alumnos/as] se sienten capaces, pueden interpretar algo que quieran compartir con el resto de la comunidad escolar. Puede ser una canción, un baile, una obra de teatro o un poema. De esta forma, sienten que sus ideas son importantes".*

Como se puede ver en la figura 7, el personal educativo declaró que en sus colegios se suelen ofrecer actividades musicales y artísticas (que incluyen artes visuales, música y artes interpretativas) con una frecuencia semanal. Al integrar estos programas en la vida escolar, colegios de todo el mundo apuestan por un enfoque educativo holístico que influye positivamente en el crecimiento individual y el bienestar de la comunidad.

Figura 7. Frecuencia promedio declarada con la que se ofrecen actividades musicales y artísticas

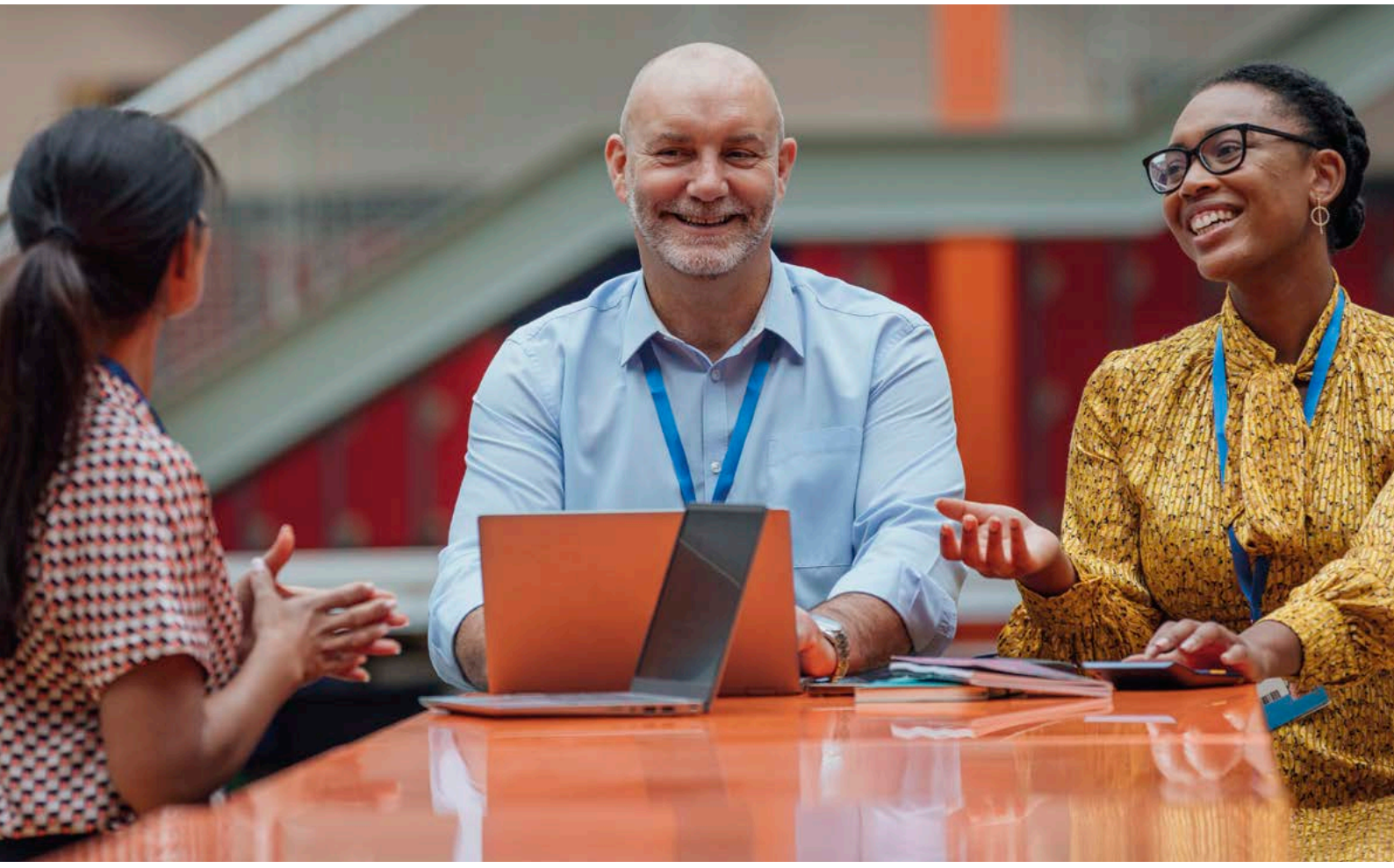


La figura 7 muestra la frecuencia promedio con la que se ofrecen actividades de música, artes visuales y artes interpretativas, según declaró el personal educativo. La frecuencia se mide según una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

45 Bamford y Glinkowski, 2010; Bolden *et al.*, 2021; Catterall *et al.*, 1999; Farrington *et al.*, 2019; McArdle *et al.*, 2002; Osborne *et al.*, 2016; Welch *et al.*, 2011

Juego y humor

Muchos de los colegios participantes en nuestro estudio emplean **prácticas lúdicas** donde incorporan actividades como **espectáculos de marionetas, narración de cuentos** o **monólogos cómicos.** Diversos estudios sugieren que fomentar el juego en los colegios puede tener un efecto positivo en la salud física y mental, reforzar los vínculos sociales y desarrollar habilidades relacionadas con el carácter como la motivación y la perseverancia[46]. Del mismo modo, aunque todavía es un área de investigación incipiente, el uso del humor en los colegios se ha asociado con mayores niveles de resiliencia, bienestar emocional, retención del contenido curricular e incluso desempeño en los exámenes[47].



En nuestro programa colaborativo de investigación, el personal educativo compartió varias maneras en que sus colegios han **incorporado iniciativas lúdicas y humorísticas para facilitar el aprendizaje del alumnado;** por ejemplo, utilizando el **humor como estrategia pedagógica** o fomentando la **demostración de las dotes interpretativas del alumnado.** Una educadora de India comentó cómo incorporan prácticas lúdicas en la enseñanza en el aula: *"Los espectáculos de marionetas y las sesiones de narración interactivas pueden servir para presentar*

46 Bodrova *et al.*, 2013; Pinchover, 2017; Proyer *et al.*, 2018; Hewes, 2014; Ginsburg, 2007; Farley *et al.*, 2021
47 Cameron *et al.*, 2010; Coronel *et al.*, 2021; Swanson, 2013

conceptos educativos de una manera lúdica. Utilizamos voces graciosas, utilería y expresiones animadas para captar la atención de los alumnos/as pequeños mientras transmitimos mensajes clave". En un colegio de Vietnam se dedica el último viernes de cada mes a una iniciativa llamada "Viernes divertido", en la que el personal docente prepara actividades interesantes para sus clases, como concursos de trivia, juegos y *sketches* relacionados con el currículo. Un docente de ese colegio considera que esta tradición lúdica tiene efectos positivos tanto en el bienestar como en el aprendizaje académico: *"Al incorporar el juego y el humor en la vida escolar, lo que pretendemos es cultivar un entorno positivo y alegre que favorezca tanto la excelencia académica como el bienestar emocional".* Los estudios consultados sugieren que este tipo de **enfoques del aprendizaje lúdicos** pueden fomentar la creatividad, la curiosidad y habilidades socioemocionales que redundan positivamente en el desarrollo académico y el compromiso[48].

Además de favorecer el desarrollo académico y el bienestar emocional, las iniciativas lúdicas y humorísticas representan una oportunidad para **reforzar las relaciones en el colegio**[49]. En nuestro estudio, educadores/as de todo el mundo comentaron que las iniciativas que incorporan el juego y el humor favorecen el bienestar al cultivar relaciones positivas en el colegio. Existen pruebas que respaldan esta perspectiva, ya que se ha demostrado que las actividades lúdicas y humorísticas mejoran la **relación entre docentes y estudiantes** y ayudan a los alumnos/as a desarrollar relaciones más estrechas entre sí[50]. Varios de los colegios participantes en nuestro estudio señalaron que las **semanas de la comunidad escolar o los días de disfraces con temas humorísticos o lúdicos** gozaban de gran popularidad entre docentes y estudiantes, y propiciaban la **expresión personal** y los **vínculos sociales.** Así reflexionó una profesora de Ghana sobre las semanas de la comunidad escolar: *"Fomentan un sentido de compañerismo y entusiasmo entre el alumnado y el personal".* Otro educador de Emiratos Árabes Unidos comentó: *"Las iniciativas como los días de disfraces, las semanas de la comunidad escolar y las celebraciones temáticas ofrecen al alumnado y el personal la oportunidad de mostrar su creatividad y sentido del humor".*

Muchos educadores/as de todo el mundo están utilizando el juego y el humor en los colegios para crear **culturas escolares** más dinámicas y llenas de emoción. La integración del juego y el humor en la vida escolar —a través de actividades humorísticas en el aula o eventos lúdicos como la semana de la comunidad escolar— pueden reforzar los vínculos sociales, favorecer la regulación emocional, promover la expresión creativa y apoyar el aprendizaje, todo lo cual contribuye al bienestar del alumnado[51].

48 Facultad de Estudios de Posgrado en Pedagogía de la Universidad de Harvard, Project Zero, 2024
49 Anderson, 2011; Ntoulia, 2023
50 Cameron *et al.*, 2010
51 Cameron *et al.*, 2010; Proyer *et al.*, 2018

Iniciativas que fomentan la conexión con la familia

Las **familias** ejercen una gran influencia en el bienestar del alumnado en el colegio y en su éxito académico[52]. De hecho, los estudios consultados indican que el tiempo de calidad que el alumnado pasa con su familia es un predictor más fiable de su bienestar que muchos otros factores, como la renta familiar, en países muy diversos en cuanto a cultura y nivel socioeconómico[53]. Conscientes del papel fundamental que desempeñan las familias, los colegios participantes en nuestro estudio global han adoptado políticas y prácticas para promover una colaboración significativa con ellas. Los resultados de nuestra encuesta global indican que el 97 % de los educadores/as declaran que sus colegios promueven la implicación de las familias en diversos grados, siendo un 66 % los que lo hacen "en gran medida" o "mucho". Los colegios promueven la implicación de los padres, madres y cuidadores/as a través de diferentes iniciativas, como los **eventos organizados por las familias,** la participación de las **asociaciones de padres, madres y docentes,** o los **talleres sobre crianza.**

La **comunicación con los cuidadores/as** en torno al bienestar del alumnado es un elemento clave de estas iniciativas. Más de la mitad del personal educativo que participó en la encuesta declaró que sus colegios facilitan este tipo de comunicación con una frecuencia diaria, semanal o mensual. Los educadores/as mencionaron que las estrategias de comunicación proactivas son indispensables para que los cuidadores/as se impliquen. Muchas de estas estrategias incluyen el uso de herramientas digitales como WhatsApp, Seesaw, Class Dojo y Toddle para informar regularmente de cualquier novedad. Sin embargo, el personal educativo también destacó que las conexiones significativas tienen lugar fuera de las plataformas digitales. Una educadora danesa comentó: *"Priorizamos las conversaciones diarias al comienzo o al final de la jornada escolar, los informes de progreso cada dos meses y las conferencias de padres, madres y docentes dos veces al año para garantizar una colaboración eficaz entre el colegio y las familias".*

Otros colegios **involucran directamente a las familias en el aprendizaje del alumnado** en el colegio. Un educador de Arabia Saudita señaló: *"El personal docente envía resúmenes de las unidades antes de empezar cada unidad y se reúne con los padres y madres varias veces a lo largo del año para discutir el progreso académico, social y emocional del alumnado".* Un colegio belga declaró: *"Celebramos jornadas de* ***aulas abiertas*** *para que los padres y madres puedan participar de forma real en el aprendizaje del alumnado";* es decir, el colegio invita a los padres y madres de manera ocasional a las clases para que observen su dinámica, interactúen con el alumnado y participen en actividades, lo cual promueve la transparencia y la colaboración entre el colegio y las familias. Una educadora sueca describe una iniciativa de participación familiar especialmente útil: *"Los llamamos 'encuentros de juego' y consisten en que los padres y madres vengan a jugar con sus hijos/as en el aula. De este modo, tienen la oportunidad de ver lo que pasa en*

52 Chu *et al.*, 2010; Gilman y Huebner, 2006; Goswami, 2012; Gutman y Vorhaus, 2012; Marshall, 2004; Lawler *et al.*, 2016; Newland *et al.*, 2015

53 Lee y Yoo, 2015

nuestra clase y se refuerza la conexión entre el hogar y el colegio en beneficio del alumnado, los padres y madres, y el personal docente".

Estas prácticas se corresponden con un amplio conjunto de investigaciones que afirman que la participación de los padres y madres en las actividades escolares puede generar una amplia variedad de resultados positivos, como un aumento de la motivación, un mayor desempeño académico y una mejora de las habilidades sociales, en estudiantes de cualquier edad y nivel socioeconómico[54].

Algunos colegios dan un paso más y **dotan a los padres, madres y cuidadores/as de conocimientos y herramientas para apoyar el aprendizaje y el bienestar del alumnado en el hogar.** Apoyar a los padres, madres y cuidadores/as en la labor que desempeñan puede favorecer en gran medida el bienestar del alumnado. No en vano, estudios realizados en diferentes países indican que un enfoque de crianza basado en el apoyo y la autoridad se asocia con estados de felicidad, satisfacción con la vida, salud mental y bienestar general[55]. Un colegio de Costa Rica declaró que organiza **talleres** varias veces al año para tratar con los padres, madres y cuidadores/as temas como las **prácticas de crianza basadas en la ciencia,** el desarrollo del cerebro y la comunicación eficaz. En la misma línea, una educadora de Alemania mencionó que en su colegio se celebran todos los jueves *"mañanas colaborativas con los padres y madres para tratar temas como la crianza, el aprendizaje de inglés y la interpretación de los resultados de las evaluaciones. Esta actividad ayuda a las familias a comprender cómo y por qué enseñamos al alumnado de una determinada manera".* Los talleres sobre crianza que se ofrecen en los colegios han demostrado desempeñar un papel positivo a la hora de reforzar la confianza y las habilidades de crianza de los padres, madres y cuidadores/as, y se han asociado con resultados socioemocionales y académicos positivos en el alumnado[56].

Las respuestas de los educadores/as en nuestra encuesta global destacan los enfoques variados y deliberados que los colegios adoptan para involucrar a las familias en el apoyo del bienestar del alumnado. Estas estrategias, que incluyen la comunicación regular con las familias, la invitación a padres, madres y cuidadores/as a las clases y los talleres sobre crianza, reflejan el reconocimiento del papel central que las familias desempeñan a la hora de promover el bienestar del alumnado. Más allá de la familia directa, los colegios también están ampliando sus iniciativas para crear conexiones con la comunidad en general, conscientes de su importancia para el bienestar del alumnado.

Iniciativas que fomentan la conexión con la comunidad en general, incluidas las de aprendizaje-servicio

El desarrollo de los niños/as y adolescentes ocurre dentro de una compleja red de relaciones y se ve influenciado por los distintos niveles que conforman el entorno de una persona joven[57]. Además del colegio y la familia, la vida comunitaria de las

54 Henderson y Mapp, 2002; Desforges y Abouchaar, 2003; Dotterer y Wehrspann, 2016
55 Kocayörük *et al.*, 2015; Moore *et al.*, 2018; Newland *et al.*, 2019; Putnick *et al.*, 2015; Ulferts, 2020
56 Mendez y LaForett, 2010; Sheridan y Wheeler, 2010
57 Bronfenbrenner, 1979

personas jóvenes es un predictor significativo del bienestar[58]. Aunque la influencia de la **comunidad en general** en el bienestar del alumnado es un área de investigación incipiente[59], los hallazgos de nuestro proyecto colaborativo de investigación-acción destacan la importancia que el personal educativo confiere a la promoción de las conexiones con la comunidad para favorecer el desarrollo holístico y el bienestar a largo plazo del alumnado.

Los colegios participantes en nuestro programa de investigación-acción **interactúan con la comunidad en general** de distintas formas. Por ejemplo, en nuestra encuesta, el personal educativo declaró que los **programas de mentoría** y las **iniciativas con oradores/as invitados** conectan al alumnado con diferentes personas y perspectivas. Una educadora de Bélgica señaló: *"Nuestro colegio mantiene una estrecha relación con la comunidad local, que reforzamos con la invitación de oradores/as a nuestras sesiones comunitarias semanales, actividades extracurriculares y visitas a industrias locales y organismos educativos".* En la misma línea, otros educadores/as reflexionaron sobre el uso de una combinación de **conocimientos específicos de cada lugar, reuniones comunitarias, visitas educativas** y **oradores/as especiales** para estrechar lazos con la comunidad y brindar al alumnado oportunidades para conectar con personas fuera de la comunidad escolar. Así lo explicó un educador de Armenia:

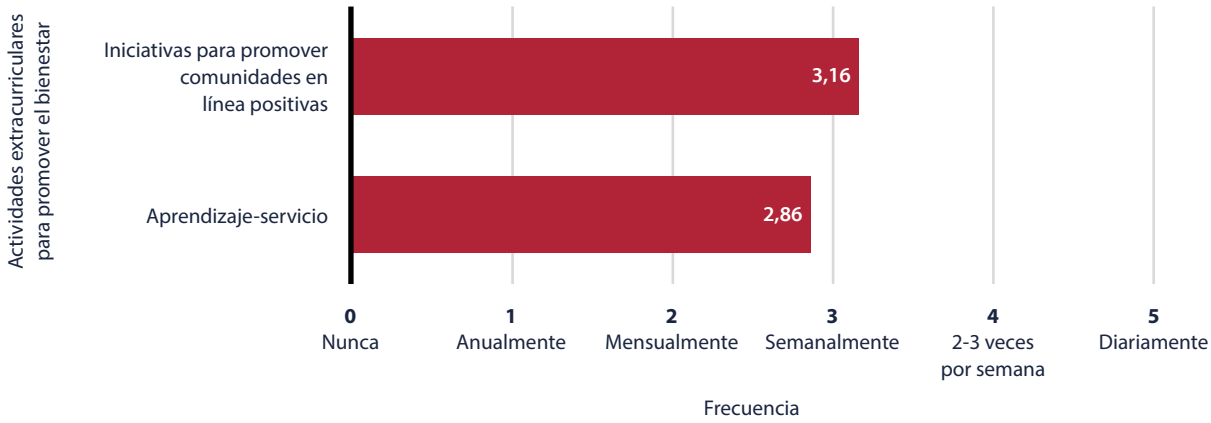
"Utilizamos recursos y estudios de caso locales en la enseñanza en el aula para promover una relación saludable entre el colegio y la comunidad. De manera ocasional, esto se discute en nuestras reuniones generales de la comunidad escolar para compartir buenas prácticas. Por ejemplo, el alumnado de Economía visita el banco central, el alumnado de Sistemas Ambientales y Sociedades visita recursos naturales, el alumnado de Música asiste a conciertos y el alumnado de Artes colabora con festivales artísticos locales. También invitamos a personas expertas en diferentes ámbitos a que vengan al colegio en el marco de algún programa".

Además, muchos colegios declararon **presentar al alumnado cuestiones locales y globales** a través de asambleas e iniciativas relacionadas con desafíos globales como la sostenibilidad.

Considerando la conexión con la comunidad en general, la mayoría de los colegios colaboradores de nuestro programa de investigación mencionaron los beneficios de la participación del alumnado en actividades de **aprendizaje-servicio.** Como se puede ver en la figura 8, los colegios participantes en nuestra investigación involucran a sus estudiantes en actividades de aprendizaje-servicio con una frecuencia promedio casi semanal. Diversos estudios sugieren que los programas escolares de aprendizaje-servicio y voluntariado pueden tener un impacto muy positivo en el bienestar del alumnado, al mejorar sus habilidades sociales, mejorar su desempeño académico y promover

58 Lee y Yoo 2015
59 Goldfeld *et al.*, 2018

Figura 8. Frecuencia promedio declarada con la que se llevan a cabo iniciativas para fomentar la implicación de la comunidad en general



La figura 8 muestra la frecuencia promedio con la que se llevan a cabo dos tipos de iniciativas orientadas a fomentar la implicación de la comunidad en general: el aprendizaje-servicio y la promoción de comunidades en línea positivas. El eje y representa las dos categorías de iniciativas extracurriculares, y el eje x indica la frecuencia con la que se llevan a cabo, en una escala entre "Nunca" (0) y "Diariamente" (5).

actitudes positivas hacia el colegio y el aprendizaje[60]. Los hallazgos de nuestra encuesta revelaron que muchos educadores/as consideran el aprendizaje-servicio como una vía para que el alumnado contribuya activamente a la comunidad, lo que fomenta un sentido de la responsabilidad y conexiones más profundas que refuerzan los lazos con la comunidad y el bienestar del alumnado.

En nuestro proyecto colaborativo de investigación-acción, personal educativo de todo el mundo mencionó el valor de las actividades de **Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)** del IB. Los educadores/as señalaron que el programa de CAS ofrece al alumnado oportunidades para demostrar su autodeterminación y capacidad de colaborar en contextos de servicio comunitario, lo que refuerza su conexión con otras personas y le permite desarrollar su empatía y responsabilidad. Así reflexionó una educadora de China:

"Nuestros programas de Creatividad, Actividad y Servicio y aprendizaje-servicio tienen el objetivo de forjar conexiones con la comunidad. Hace relativamente poco que salimos de la crisis de la COVID-19, que duró tres años y condujo a la implantación de políticas muy estrictas en China. Eso dificultó la entrada de miembros externos de la comunidad en nuestro colegio, así que ahora estamos retomando las cosas donde las dejamos".

Estudios anteriores indicaron que la participación en actividades de aprendizaje-servicio en iniciativas como CAS había incidido positivamente en la mentalidad abierta

60 Billig, 2000; O'Donnell, 1999; Celio *et al.*, 2011

y la capacidad de reflexión de los alumnos/as[61], reforzando el bienestar del alumnado y de la comunidad.

Las **conexiones globales** a través del aprendizaje-servicio amplían estos beneficios, al ofrecer al alumnado oportunidades para desarrollar la conciencia cultural, la empatía, la apreciación de la diversidad cultural y un sentido de la ciudadanía global[62]. En nuestra investigación colaborativa, muchos colegios compartieron ejemplos de programas que conectan al alumnado con estudiantes de otros países, lo cual tiene efectos positivos en su idea de sentido y propósito, sus relaciones y su conciencia cultural. Como explicó un educador de Italia: *"El alumnado participa en eventos conjuntos con otros colegios de secundaria; por ejemplo, en actividades internacionales como el Modelo de Naciones Unidas, competiciones de debate y oratoria, y festivales culturales. En estos eventos, el alumnado tiene la oportunidad de interactuar con estudiantes de orígenes diversos".* Otro colegio de Vietnam utiliza programas como "Conexiones con aulas globales" y "Lectura global en voz alta", donde el alumnado colabora en línea con estudiantes de otros países para ampliar su comprensión de las cuestiones globales y desarrollar su empatía. El aprendizaje-servicio es una herramienta muy eficaz para promover un vínculo significativo entre el alumnado y sus comunidades, lo que incide positivamente en su sentido de pertenencia y su bienestar[63].

Los educadores/as participantes en nuestro estudio destacaron que el aprendizaje-servicio también permite al alumnado **aplicar conocimientos académicos a desafíos del mundo real,** lo cual, según los estudios consultados, se asocia con actitudes más positivas hacia el aprendizaje y los logros académicos[64]. Por ejemplo, una educadora de Emiratos Árabes Unidos señaló: *"Nuestros alumnos/as colaboran con museos locales, combinando el contenido académico con una exploración profesional práctica, lo que les ayuda a apreciar el valor de su educación en contextos del mundo real".* Otro educador de un colegio de Tailandia indicó que esta aplicación práctica también puede ayudar a desarrollar habilidades socioemocionales: *"Brindamos al alumnado oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos en clase a desafíos del mundo real, ayudando a comunidades locales y globales. A través de la participación en proyectos comunitarios, nuestro alumnado desarrolla su empatía, sus habilidades de liderazgo y un sentido de la responsabilidad social".*

Algunas buenas prácticas a la hora de implementar programas de aprendizaje-servicio serían adaptar dichos programas al currículo del colegio, animar al alumnado a expresar su opinión y tomar decisiones, facilitar la implicación de la comunidad a largo plazo e incorporar la reflexión[65]. Un educador de un colegio de EE. UU. remarcó que el proceso de aprendizaje-servicio debe *"combinarse con un proceso de reflexión profunda en el que el alumnado piense de forma crítica sobre sus experiencias".* Los estudios

61 Taylor *et al.*, 2022
62 Billig, 2000; Hinton *et al.*, 2024
63 Billig, 2000
64 Celio *et al.*, 2011
65 Celio *et al.*, 2011

consultados sugieren también que si las actividades de reflexión animan al alumnado a analizar cuestiones sociales o a emprender acciones sociales relacionadas con sus experiencias de aprendizaje-servicio, hay más probabilidades de que comprendan mejor el contexto de las necesidades de la comunidad y los factores que contribuyen a estas cuestiones[66].

En suma, los resultados de nuestro estudio sugieren que los colegios participantes de todo el mundo promueven las conexiones con la comunidad, especialmente a través del aprendizaje-servicio, como una herramienta eficaz para favorecer el bienestar del alumnado. Estas experiencias brindan al alumnado oportunidades para aprender a la vez que contribuyen de manera significativa a sus comunidades.

Conexión con la naturaleza

Diversos estudios sugieren que el **aprendizaje en contacto con la naturaleza** o la **educación al aire libre** pueden promover el aprendizaje y el bienestar del alumnado, ya que mejoran la atención, la concentración y las funciones cognitivas, a la vez que reducen la ansiedad y los síntomas depresivos[67]. Otros estudios en los campos de la neurociencia y la psicología indican que pasar tiempo en contacto con la naturaleza puede tener efectos reparadores, como la reducción de la rumiación y el reajuste de los pensamientos[68]. En nuestro programa colaborativo de investigación-acción, los colegios mencionaron una variedad de programas de conexión con la naturaleza desde primaria hasta secundaria.

Muchos educadores/as hablaron de iniciativas que aprovechan el poder de la naturaleza para crear **entornos relajantes y agradables** que ayuden a mejorar la **salud mental** y el **bienestar** general del alumnado joven. Por ejemplo, un colegio de Emiratos Árabes Unidos diseñó un "jardín de la serenidad" con asientos cómodos y juegos para que el alumnado tenga un espacio tranquilo donde relajarse y conectar con la naturaleza y sus compañeros/as entre clases. Otro colegio de Arabia Saudita declaró prioritario

66 Billig, 2000
67 Ulrich, *et al.*, 1991; Berman, *et al.*, 2012; Kaplan y Berman 2010
68 Berman *et al.*, 2014; Bratman *et al.*, 2015; Kaplan, 1995



crear **espacios verdes en el colegio** a los que pueda acceder el alumnado. Los estudios consultados respaldan este enfoque. Por ejemplo, un estudio experimental halló que los alumnos/as que disfrutaban de vistas a espacios verdes desde las aulas presentaban una reducción sistemática del ritmo cardíaco y los niveles de estrés, y obtenían mejores resultados en pruebas de concentración que los alumnos/as que estudiaban en aulas rodeadas de edificios[69].

El aprendizaje al aire libre también brinda al alumnado abundantes oportunidades para desarrollar **habilidades socioemocionales** que contribuyen al bienestar, como la perseverancia, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el liderazgo, el trabajo en equipo y la resiliencia[70]. Los educadores/as participantes en nuestro proyecto de investigación colaborativo mencionaron con frecuencia algunos vínculos entre los **programas educativos al aire libre** y el desarrollo de las habilidades relacionadas con el carácter. Por ejemplo, un colegio de Noruega imparte **sesiones de aprendizaje al aire libre** cada semana a sus estudiantes de cursos inferiores y organiza una **excursión** anual a una cabaña para sus estudiantes de cursos superiores. El personal educativo de este colegio declaró que estas iniciativas no solo conectan al alumnado con la naturaleza, sino que también permiten realizar actividades en equipo como orientarse en el terreno y cocinar, las cuales pueden mejorar las competencias socioemocionales. Un colegio de Estados Unidos implementó el programa educativo basado en el ciclismo "Outride's Riding for Focus" para todo el alumnado del primer ciclo de secundaria, que empieza con recorridos por los terrenos del colegio y va subiendo de nivel hasta llegar a rutas por parques nacionales. Este programa de ciclismo diario se ha asociado con mejoras en las habilidades socioemocionales, la salud física y el bienestar[71].

Además de los numerosos beneficios socioemocionales que ofrece, los estudios consultados sugieren que la enseñanza en contacto con la naturaleza también se asocia con **resultados positivos en el aprendizaje** en diversos grupos demográficos, diciplinas académicas, métodos de enseñanza y contextos educativos[72]. Así reflexiona una educadora de un colegio de Tailandia: *"El programa educativo al aire libre promueve la conexión entre el contenido académico y nuestro entorno. Desde la primera infancia, los alumnos/as participan en actividades semanales en parques nacionales y otros entornos naturales donde tienen la oportunidad de encontrarle sentido a lo que aprenden en clase".*

Las oportunidades de aprendizaje en contacto con la naturaleza también se han asociado con una **mejor educación nutricional y comprensión científica.** Diversos estudios indican que los huertos escolares, por ejemplo, mejoran notablemente la educación nutricional, la alfabetización científica y la preferencia por alimentos de origen vegetal[73]. Un educador de Japón describió las numerosas actividades cocurriculares que ofrece su colegio en el área del jardín:

69 Li y Sullivan, 2016
70 Kuo *et al.*, 2019
71 Dementyev *et al.*, 2023
72 Kuo *et al.*, 2019
73 Wells *et al.*, 2014; Van den Berg *et al.*, 2020

"Nuestro club extraescolar de jardinería permite al alumnado participar en todas las tareas, como la plantación, el desmalezado y el control de plagas. Otro grupo participa en el club de la cosecha, que organiza minimercados agrícolas para vender productos a la comunidad. Estas prácticas cocurriculares amplían el aprendizaje más allá del aula y permiten a los niños/as dirigir y compartir su aprendizaje con la comunidad escolar".

En la misma línea, un colegio de Estados Unidos explora con sus estudiantes el vínculo entre la jardinería y la nutrición: *"Hemos ampliado el jardín y servimos alimentos directamente de la huerta, considerando iniciativas para promover el consumo de más frutas y hortalizas".* Estas iniciativas promueven el conocimiento de la naturaleza, la nutrición y los hábitos saludables, lo cual contribuye en gran medida al bienestar del alumnado.

En un mundo que afronta grandes amenazas ambientales, como la pérdida de biodiversidad, los cambios de las temperaturas y la contaminación[74], la conexión con la naturaleza en los colegios es una estrategia clave para **cultivar la defensa del medio ambiente** ahora y en el futuro, lo cual resulta fundamental para que las personas, las comunidades y el planeta puedan florecer. De hecho, las personas adultas que manifiestan un fuerte compromiso con la naturaleza y un gran respeto por ella suelen atribuir su conexión a experiencias de la infancia en entornos naturales —especialmente durante el juego—, una conclusión respaldada por una amplia variedad de estudios[75]. En nuestro estudio colaborativo, muchos educadores/as remarcaron que **la interacción del alumnado joven con la naturaleza** tiene un efecto transformador que **estimula el entusiasmo y la responsabilidad por el cuidado del planeta.** Por ejemplo, una docente de un colegio de Alemania comentó que un proyecto para la creación de refugios para abejas inculcó una conciencia ambiental muy profunda en sus estudiantes. En la misma línea, un docente de Dinamarca mencionó que la unidad de indagación "Cómo compartimos el planeta" permitía a su alumnado cultivar el cuidado ambiental gracias a la comprensión de las relaciones inextricables entre sus acciones y el impacto que estas tienen en las demás personas y seres vivos.

Desde **aventuras educativas en plena naturaleza** a espacios verdes accesibles en el propio colegio, cada vez hay más pruebas que apuntan al impacto positivo que las actividades en contacto con la naturaleza tienen en el bienestar de las personas jóvenes[76]. Los enfoques educativos que favorecen la conexión y la comunión del alumnado con la naturaleza ofrecen una vía muy económica para promover el bienestar y aliviar parte del estrés asociado con el proceso de crecimiento en una sociedad cada vez más urbanizada y dependiente de las tecnologías digitales[77].

74 PNUMA, 2024
75 Chawla y Derr, 2012
76 Tillman *et al.*, 2018
77 Hinton *et al.*, 2024

Conclusión

Este programa colaborativo de investigación-acción dirigido por Research Schools International (RSI), financiado por la Fundación Jacobs, y realizado en asociación con el Bachillerato Internacional (IB) y el programa de florecimiento humano de Harvard ha permitido conocer prácticas y políticas muy prometedoras que se están implementado en colegios de todo el mundo para promover el bienestar. Con unas iniciativas que abordan las relaciones, el desarrollo del carácter, la salud física y mental, y la exploración de las artes y el juego en los colegios, y otras que trascienden el ámbito escolar para cultivar la conexión con la familia, la comunidad en general y el entorno natural, los colegios están haciendo un esfuerzo deliberado por promover el bienestar en todo el mundo, según indican los resultados. Este programa colaborativo de investigación-acción también ha reforzado la relación entre equipos de investigación y educación de todos los rincones del planeta que comparten su pasión por promover el bienestar en los colegios. A fin de seguir impulsando esta labor, es necesario fomentar la colaboración entre profesionales y equipos de investigación para llevar a cabo estudios en colegios que tengan una aplicación práctica directa y utilizar los hallazgos como base para la práctica[78].

Mientras proseguimos con este movimiento para promover el bienestar del alumnado en los colegios, debemos tener presente que dicho bienestar está inextricablemente ligado a las comunidades más amplias y el entorno natural en los que viven los alumnos/as[79]. La educación que busca fomentar el bienestar estudiantil podría, por lo tanto, poner el foco en la educación para el florecimiento, cuyo objetivo es promover el bienestar del alumnado de maneras equitativas y sostenibles que también favorezcan el florecimiento interdependiente de nuestra comunidad global y del planeta que compartimos.

El equipo de investigación de Research Schools International (RSI) y el programa de florecimiento humano de Harvard pretende seguir colaborando con colegios de todo el mundo para promover el bienestar. Puede obtener más información sobre nuestro trabajo en **www.researchschoolsinternational.org** y **hfh.fas.harvard.edu**. Si su colegio tiene interés en conocer oportunidades para colaborar con nosotros, complete este breve formulario: **https://harvard.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_7R3hXEPksu5Wd1A**.

78 Dewey, 1896; Hinton y Fischer, 2008; Hinton *et al.*, 2008

79 VanderWeele y Hinton, 2024

Agradecimientos

Este programa de investigación-acción se realizó bajo la dirección de Christina Hinton en el marco de un proyecto colaborativo con el Bachillerato Internacional (IB), Research Schools International (RSI), el programa de florecimiento humano de Harvard, HundreED y el Centro de Investigación sobre Bienestar de Oxford. Este cuaderno ha sido elaborado y editado por Christina Hinton, Hannah Block, Jon Cook y Catherine Glennon.

Queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo de investigación de Research Schools International (RSI), el programa de florecimiento humano de Harvard y la Facultad de Estudios de Posgrado en Pedagogía de la Universidad de Harvard: Christina Hinton, Whitney Warren y Alistar McConville, que dirigieron las sesiones del programa colaborativo de investigación-acción; Ben Hill, Sophie Frushnell, April Canahuati, Margarita Vial, Catherine Glennon, Annie Kim, Tejasvini Kumar y Priyanka Choudhary, quienes ofrecieron su apoyo en las sesiones; Logan Philon, Ailyn Alissandra Perez, April Canahuati, Margarita Vial, Sylvia Lei y Yi Wang, por colaborar en la búsqueda de bibliografía académica para este cuaderno; y Tyler VanderWeele, por su liderazgo de pensamiento en el ámbito de la educación para el florecimiento. También queremos hacer extensivo nuestro agradecimiento a Laura Taylor, del Centro de Investigación sobre Bienestar de Oxford, por su labor como asesora experta en materia de bienestar en los colegios en este proyecto. Por las valiosas ideas que aportaron a este proyecto, queremos expresar un agradecimiento especial a Magdalena Balica y Jennifer Merriman, del IB. Por último, queremos dar las gracias al personal educativo de los colegios de todo el mundo que colaboraron con nosotros en este programa de investigación-acción. Esta iniciativa ha sido posible gracias a la generosa financiación de la Fundación Jacobs.

Referencias bibliográficas

ADI, Y.; KILORAN, A.; JANMOHAMED, K.; STEWART-BROWN, S. "Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education. Report 1: Universal approaches. Nonviolence related outcomes". En *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews* [en línea]. 2007. <**https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK73674/**>.

ALAN, S.; ERTAC, S. "Fostering patience in the classroom: Results from randomized educational intervention". En *Journal of Political Economy* [en línea]. 2018, vol. 126, n.º 5. Pp. 1865-1911. <**http://dx.doi.org/10.1086/699007**>.

ALAN, S.; T. BONEVA; S. ERTAC. "Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit". En *The Quarterly Journal of Economics* [en línea]. 2019, vol. 134, n.º 3. Pp. 1121-1162. <**https://doi.org/10.1093/qje/qjz006**>.

ALLEN, M. "Local action on health inequalities: Building children and young people's resilience in schools". En *Health Equity Briefing 2* [en línea]. UCL Institute of Health Equity, Public Health England, 2014. <**https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/355770/Briefing2_Resilience_in_schools_health_inequalities.pdf**>.

ANDERSEN, S. *et al.* "Effectiveness of the settings-based intervention shaping the social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial". En BMC Psychology [en línea]. 2018, vol. 6, artículo 45. <**https://doi.org/10.1186/s40359-018-0258-8**>.

ANDERSON, D. G. "Taking the distance out of distance education: A humorous approach to online learning". En *Journal of Online Teaching*. 2011, vol. 7, n.º 2. Pp. 45-55.

ARCHBELL, K. A.; HURWITZ, L. B.; TOLAN, P. H.; BUDZYNSKI, C. "Participation in structured performing arts activities in early to middle childhood: Psychological engagement, stress, and links with socioemotional functioning". En *Merrill-Palmer Quarterly* [en línea]. 2019, vol. 65, n.º 3. Pp. 329-355. <**https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.3.0329**>.

ASHDOWN, D. M.; BERNARD, M. E. "Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?". En *Early Childhood Education Journal* [en línea]. 2012, vol. 39, n.º 6. Pp. 397-405. <**https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x**>.

BALTAG, V.; SIDANER, E.; BUNDY, D.; GUTHOLD, R.; NWACHUKWU, C.; ENGESVEEN, K. *et al.* "Realising the potential of schools to improve adolescent nutrition". En *BMJ* [en línea]. 2022; 379:e067678. DOI: 10.1136/bmj-2021-067678.

BAMFORD, A.; GLINKOWSKI, P. *Wow, it's music next. Impact evaluation of Wider Opportunities Programme in music at KS2.* Leeds: Federation of Music Services, 2010.

BAVARIAN, N.; LEWIS, K. M.; DUBOIS, D. L.; ACOCK, A.; VUCHINICH, S.; SILVERTHORN, N.; SNYDER, F. J.; DAY, J.; JI, P.; FLAY, B. R. "Using social-emotional and character development to improve academic outcomes: A matched-pair, cluster-randomized controlled trial in low-income, urban schools". En *Journal of School Health* [en línea]. 2016, vol. 83, n.º 11. Pp. 771-779. <**https://doi.org/10.1111/josh.12093**>.

BECK, R. J.; CESARIO, T. C.; YOUSEFI, A.; ENAMOTO, H. "Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol". En *Music Perception* [en línea]. 2000, vol. 18, n.º 1. Pp. 87-106. <**https://doi.org/10.2307/40285902**>.

BERKOWITZ, M. W.; BIER, M. C. *What works in character education: A research-driven guide for educators.* Washington DC: Character Education Partnership, 2007.

BERMAN, M. G.; HOUT, M. C.; KARDAN, O.; HUNTER, M. R.; YOURGANOV, G.; HENDERSON, J. M.; JONIDES, J. "The perception of naturalness correlates with low-level visual features of environmental scenes". En *PLoS ONE* [en línea]. 2014, vol. 9, n.º 12; e114572. <**https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114572**>.

BERMAN, M. G.; KROSS, E.; KRPAN, K. M.; ASKREN, M. K.; BURSON, A.; DELDIN, P. J.; KAPLAN, S.; SHERDELL, L.; GOTLIB, I. H.; JONIDES, J. "Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression". En *Journal of Affective Disorders* [en línea]. 2012, vol. 140, n.º 3. Pp. 300-305. <**https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.012**>.

BEST J. R. "Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise". En *Developmental review* [en línea]. 2010, vol. 30, n.º 4. Pp. 331-551. <**https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001**>.

BILLIG, S. H. "Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds". En *Phi Delta Kappan* [en línea]. 2000, vol. 81, n.º 9. Pp. 658-664. <**https://www.jstor.org/stable/20439754**>.

BLAZAR, D.; KRAFT, M. A. "Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors". En *Educational Evaluation and Policy Analysis* [en línea]. 2017, vol. 39, n.º 1. Pp. 146-170. <**https://doi.org/10.3102/0162373716670260**>.

BODROVA, E.; GERMEROTH, C.; LEONG, D. "Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky". En *American Journal of Play.* 2013, vol. 6. Pp. 111-123.

BOLDEN, B.; CORCORAN, S.; BUTLER, A. "A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes". En *Review of Education.* 2021, vol. 9, n.º 3; e3267.

BONELL, C.; ALLEN, E.; WARREN, E.; MCGOWAN, J.; BEVILACQUA, L.; JAMAL, F.; LEGOOD, R.; WIGGINS, M.; OPONDO, C.; MATHIOT, A.; STURGESS, J.; FLETCHER, A.; SADIQUE, Z.; ELBOURNE, D.; CHRISTIE, D.; BOND, L.; SCOTT, S.; VINER, R. M. "Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial". En *The Lancet* [en línea]. 2018, vol. 392, n.º 10163. Pp. 2452-2464. <**https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3**>.

BORMAN, T. H.; GRIGG, J.; ROZEK, C. S.; HANSELMAN, P.; DEWEY, N. A. "Impacting 9th Grade Educational Outcomes: Results from a Multisite Randomized Controlled Trial of the BARR Model". En *Journal of Research on Educational Effectiveness* [en línea]. 2021, vol. 14, n.º 4. Pp. 812-834. <**https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917027**>.

BRATMAN, G. N.; HAMILTON, J. P.; HAHN, K. S.; DAILY, G. C.; GROSS, J. J. "Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation". En *Proceedings of the National Academy of Sciences* [en línea]. 2015, vol. 112, n.º 28. Pp. 8567-8572. <**https://doi.org/10.1073/pnas.1510459112**>.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* [en línea]. Harvard University Press, 1979. <**https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6**>.

BRUSH, K.; KRESSLER, J.; BERNHARDT, J. M. "Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context". En *Young People and Learning Processes in School and Everyday Life* [en línea]. 2022, vol. 5. Pp. 43-71. <**https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3**>.

BUSCH, V.; ALTENBURG, T. M.; HARMSEN, I. A.; CHINAPAW, M. J. "Interventions that stimulate healthy sleep in school-aged children: A systematic literature review". En *European Journal of Public Health* [en línea]. 2017, vol. 27, n.º 1. Pp. 53-65. <**https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28177474/**>.

CAMERON, E. L.; FOX, J. D.; ANDERSON, M. S.; CAMERON, C. A. "Resilient Youths Use Humor to Enhance Socioemotional Functioning During a Day in the Life". En *Journal of Adolescent Research* [en línea]. 2010, vol. 25, n.º 5. Pp. 716-742. <**https://doi.org/10.1177/0743558410366595**>.

CATTERALL, J. S.; CHAPLEAU, R.; IWANAGA, J. "Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts". En *Champions of change: The impact of the arts on learning* [en línea]. 1999, vol. 1. Pp. 1-18. <**https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/ChampsReport_0.pdf**>.

CELIO, C. I.; DURLAK, J.; DYMNICKI, A. "A meta-analysis of the impact of service-learning on students". En *Journal of Experiential Education* [en línea]. 2011, vol. 34, n.º 2. Pp.164-181. <**https://doi.org/10.1177/105382591103400205**>.

CHAWLA, L.; Derr, V. "The development of conservation behaviors in childhood and youth". En *Ecopsychology* [en línea]. 2012, vol. 4, n.º 4. Pp. 316-327. <**https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0028**>.

CHOU, C.; KAO, S. C.; PAN, C. C.; Fu, H. L.; Wang, C. H. "Cognitively engaging movement games improve interference control and academic performance in overweight children: A randomized control trial". En *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* [en línea]. 2022. <**https://doi.org/10.1111/sms.14264**>.

CHU, P. S.; SAUCIER, D. A.; HAFNER, E. "Meta-analysis of the relationships between social support and wellbeing in children and adolescents". En *Journal of Social and Clinical Psychology* [en línea]. 2010, vol. 29, n.º 6. Pp. 624-645. <**https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624**>.

CLIFT, S. M.; HANCOX, G. "The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society". En *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health* [en línea]. 2001, vol. 121, n.º 4. Pp. 248-256. <**https://doi.org/10.1177/146642400112100409**>.

COLT, A.; REILLY, J. M. "An Educational Intervention to Improve the Sleep Behavior and wellbeing of High School Students". En *PRiMER* [en línea]. 2019, vol. 3, n.º 21. <**https://doi.org/10.22454/PRiMER.2019.871017**>.

CONUS, X.; FAHRNI, L. "Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding?". En *Educational Review* [en línea]. 2019, vol. 71, n.º 2. Pp. 234-256. <**https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098**>.

COOK, C. R.; COCO, S.; ZHANG, Y.; FIAT, A. E.; DUONG, M. T.; RENSHAW, T. L.; LONG, A. C.; FRANK, S. "Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore (EMR) method". En *School Psychology Review* [en línea]. 2018, vol. 47, n.º 3. Pp. 226-243. <**https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3**>.

CORONEL, J. C.; O'DONNELL, M. B.; PANDEY, P.; KOSTOVA, P.; FALK, E. B. "Political humor, sharing, and remembering: Insights from neuroimaging". En *Journal of Communication* [en línea]. 2021, vol. 71, n.º 1. Pp. 129-161. <**https://doi.org/10.1093/joc/jqaa041**>.

COTTERELL, J. D. *Social network in youth and adolescence.* Nueva York: Routledge, 2007.

CURRY, O. S.; ROWLAND, L. A.; VAN LISSA, C. J.; ZLOTOWITZ, S.; MCALANEY, J.; WHITEHOUSE, H. "Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the wellbeing of the actor". En *Journal of Experimental Social Psychology* [en línea]. 2018, vol. 76. Pp. 320-329. <**https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014**>.

DANIEL, S. K.; ABDEL-BAKI, R.; HALL, G. B. "The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing". En *Journal of Child and Family Studies* [en línea]. 2020, vol. 29. Pp. 2010-2027. <**https://doi.org/10.1007/s10826-020-01731-3**>.

DANIELSEN, A. G.; BREIVIK, K.; WOLD, B. "Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative?". En *Scandinavian Journal of Educational Research* [en línea]. 2011, vol. 55, n.º 4. Pp. 379-401. <**https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587322**>.

DARLING-HAMMOND, S. *The impact of restorative practices: Fostering healthy relationships & promoting positive discipline in schools.* Learning Policy Institute, 2023.

DEMENTYEV, F.; FISH, B.; SAKYI OPOKU, N. Y.; TESFAYE, L.; CHAN, J.; ORTIZ, L.; MONTGOMERY, S. B.; WALKER, E. J.; WILSON, S. M. "Middle school cycling program is associated with improved mental health and wellbeing in adolescents during COVID-19". En *Frontiers in Sports and Active Living* [en línea]. 2023, vol. 5; 1255514. <**https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1255514**>.

DEMIR, M.; WEITEKAMP, L. A. "I am so happy 'cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness". En *Journal of Happiness Studies* [en línea]. 2007, vol. 8. Pp. 181-211.

DEPARTAMENTO DE PSIQUIATRÍA DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA. *Smartphones, social media, and their impact on mental health* [en línea] (s. f.). [Consulta: 7 de diciembre de 2024]. <**https://www.columbiapsychiatry.org/research/research-areas/child-and-adolescent-psychiatry/sultan-lab-mental-health-informatics/research-areas/smartphones-social-media-and-their-impact-mental-health**>.

DESFORGES, C.; ABOUCHAAR, A. *The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.* Department for Education and Skills (DfES), 2003.

DEWEY, J. "The university school". En *University Record 1* (Universidad de Chicago). 1896, vol. 1. Pp. 417-419.

DIEBEL, T.; WOODCOCK, S.; COOPER, L.; POTTS, M. "Establishing the effectiveness of a gratitude diary intervention on children's sense of school belonging". En *Educational and Child Psychology* [en línea]. 2016, vol. 33, n.º 2. Pp. 117-129. <**https://doi.org/10.53841/bpsecp.2016.33.2.117**>.

DILLON, J.; RICKINSON, M.; TEAMEY, K.; MORRIS, M.; CHOI, M. Y.; SANDERS, D.; Benefield, P. "The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere". En *School Science Review.* 2006, vol. 87, n.º 320. Pp. 107-111.

DIX, K.; AHMED, S. K.; CARSLAKE, T.; SNIEDZE-GREGORY, S.; O'GRADY, E.; TREVITT, J. "Student health and wellbeing: A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes". En *Evidence for Learning* [en línea]. 2020. <**https://www.acer.org/au/discover/article/studentwellbeing-programs-improve-academic-outcomes**>.

DONNELLY, J. E.; GREENE, J. L.; GIBSON, C. A.; SMITH, B. K.; WASHBURN, R. A.; SULLIVAN, D. K.; DUBOSE, K.; MAYO, M. S.; SCHMELZLE, K. H.; RYAN, J. J.; JACOBSEN, D. J.; WILLIAMS, S. L. "Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children". En *Preventive medicine* [en línea]. 2009, vol. 49, n.º 4. Pp. 336-341. <**https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022**>.

DOTTERER, A. M.; WEHRSPANN, E. "Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement". En *Educational Psychology* [en línea]. 2016, vol. 36, n.º 4. Pp. 812-830. <**https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1099617**>.

DROLLETTE, E. S.; PONTIFEX, M. B.; RAINE, L. B.; SCUDDER, M. R.; MOORE, R. D.; KAO, S. C.; WESTFALL, D. R.; WU, C. T.; KAMIJO, K.; CASTELLI, D. M.; KHAN, N. A.; KRAMER, A. F.; Hillman, C. H. "Effects of the FITKids physical activity randomized controlled trial on conflict monitoring in youth". En *Psychophysiology.* 2018, vol. 55, n.º 3; e13017.

DUNCAN, R.; WASHBURN, I. J.; LEWIS, K. M.; BAVARIAN, N.; DUBOIS, D. L.; ACOCK, A. C.; VUCHINICH, S.; FLAY, B. R. "Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the positive action program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors". En *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research* [en línea]. 2017, vol. 18, n.º 2. Pp. 214-224. <**https://doi.org/10.1007/s11121-016-0745-1**>.

DUNLEAVY, G.; BURKE, J. "Fostering a sense of belonging at an international school in France: An experimental study". En *Educational & Child Psychology* [en línea]. 2019, vol. 36, n.º 4. Pág. 12. <**https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.34**>.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNICKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". En *Child Development* [en línea]. 2011, vol. 82, n.º 1. Pp. 405-432. <**https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x**>.

ERICKSON, H. H.; WATSON, A. R.; GREENE, J. P. "An experimental evaluation of culturally enriching field trips". En *Journal of Human Resources* [en línea]. 2024, vol. 59, n.º 3. Pp. 879-904. <**https://doi.org/10.3368/jhr.1020-11242R1**>.

FARLEY, A.; KENNEDY-BEHR, A.; BROWN, T. "An investigation into the relationship between playfulness and wellbeing in Australian adults: An exploratory study". En *OTJR: Occupation, Participation and Health* [en línea]. 2021, vol. 41, n.º 1. Pp. 56-64. <**https://doi.org/10.1177/1539449220945311**>.

FARRINGTON, C. A.; MAURER, J.; PONCE, E.; GUYTON, E. "Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action". En *UChicago Consortium on School Research* [en línea]. 2019. <**https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes**>.

FLOOK, L.; GOLDBERG, S. B.; PINGER, L.; DAVIDSON, R. J. "Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum". En *Developmental Psychology* [en línea]. 2015, vol. 51, n.º 1. Pp. 44-51. <**https://doi.org/10.1037/a0038256**>.

FONG YAN, A.; COBLEY, S.; CHAN, C.; PAPPAS, E.; NICHOLSON, L. L.; WARD, R. E.; MURDOCH, R. E.; GU, Y.; TREVOR, B. L.; VASSALLO, A. J.; WEWEGE, M. A.; HILLER, C. E. "The effectiveness of dance interventions on physical health outcomes compared to other forms of physical activity: A systematic review and meta-analysis". En *Sports Medicine* [en línea]. 2018, vol. 48, n.º 4. Pp. 933-951. <**https://doi.org/10.1007/s40279-017-0853-5**>.

FOSTER, C. E.; HORWITZ, A.; THOMAS, A.; OPPERMAN, K.; GIPSON, P.; BURNSIDE, A.; STONE, D. M.; King, C. A. "Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents". En *Children and youth services review*. 2017, vol. 81. Pp. 321-331.

FRASER, M. W.; DAY, S. H.; GALINSKY, M. J.; HODGES, V. G.; SMOKOWSKI, P. R. "Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the making choices and strong families programs". En *Research on Social Work Practice* [en línea]. 2004, vol. 14, n.º 5. Pp. 313-324. <**https://doi.org/10.1177/1049731503257884**>.

GARCÍA-MOYA, I.; MORENO, C.; BROOKS, F. M. "The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain". En *Teaching and Teacher Education* [en línea]. 2019, vol. 86, artículo 102883. <**https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883**>.

GASKIN, C. J.; VENEGAS HARGOUS, C.; STEPHENS, L. D.; NYAM, G.; BROWN, V.; LANDER, N.; YOONG, S.; MORRISSEY, B.; ALLENDER, S.; STRUGNELL, C. "Sleep behavioral outcomes of school-based interventions for promoting sleep health in children and adolescents aged 5 to 18 years: A systematic review". En *SLEEP Advances* [en línea]. 2024, vol. 5, n.º 1; zpae019. <**https://doi.org/10.1093/sleepadvances/zpae019**>.

GEHLBACH, H.; BRINKWORTH, M. E.; WANG, M. T. "Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher-student relationships and academic achievement". En *Journal of Educational Psychology* [en línea]. 2016, vol. 108, n.º 3. Pp. 342-352. <**https://doi.org/10.1037/edu0000042**>.

GILLAM, T. *Creativity, wellbeing and mental health practice*. Springer, 2018.

GILMAN, R.; HUEBNER, E. S. "Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction". En *Journal of Youth and Adolescence* [en línea]. 2006, vol. 35, n.º 3. Pp. 293-301. <**https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7**>.

GINSBURG, K. R. "The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds". En *Pediatrics* [en línea]. 2007, vol. 119, n.º 1. Pp. 182-191. <**https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697**>.

GOLDFELD, S.; O'CONNOR, M.; CLONEY, D.; GRAY, S.; REDMOND, G.; BADLAND, H.; WILLIAMS, K.; MENSAH, F.; WOOLFENDEN, S.; KVALSVIG, A.; KOCHANOFF, A. T. "Understanding child disadvantage from a social determinants perspective". En *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2018, vol. 72, n.º 3. Pp. 223-229. DOI: **10.1136/jech-2017-209036**.

GONZÁLEZ, T. "Socializing schools: Addressing racial disparities in discipline through restorative justice". En D. J. LOSEN (ed.). *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* [en línea]. 2015. <**https://ssrn.com/abstract=2728960**>.

GOSWAMI, H. "Social relationships and children's subjective wellbeing". En *Social Indicators Research* [en línea]. 2012, vol. 107, n.º 3. Pp. 575-588. <**https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z**>.

GUTMAN, L. M.; VORHAUS, J. "The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes". En *Childhood Wellbeing Research Centre, Institute of Education, University of London* [en línea]. 2012. <**http://dera.ioe.ac.uk/16093**>.

HARLAND, J.; KINDER, K.; HARTLEY, K. "Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness". En *National Foundation for Educational Research* [en línea]. 2000.

HARSEJGHASEMI, S.; SAFEGHI, J.; HOMAYOUNI, A. "The effectiveness of flourishing education on grit and academic engagement in students (Case Study: Male and female high school students in Chalous City)". En *Journal of Sociology of Education* [en línea]. 2022, vol. 8, n.º 2. Pp. 79-88. <**https://www.magiran.com/paper/2527431?lang=en**>.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. 2002.

HERKAMA, S.; SALMIVALLI, C. "KiVa antibullying program". En Campbell, M.; Bauman, S. (eds.). *Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices* [en línea]. Elsevier Academic Press, 2017. Pp. 125-134. <**https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00009-2**>.

HEWES, J. "Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education". En *Children* [en línea]. 2014, vol. 1, n.º 3. Pp. 280-301. <**https://doi.org/10.3390/children1030280**>.

HILL, P. L.; BURROW, A. L. "Viewing purpose through an Eriksonian lens". En *Identity* [en línea]. 2012, vol. 12, n.º 1. Pp. 74-91. <**https://doi.org/10.1080/15283488.2012.632394**>.

HINTON, C.; FISCHER, K. "Research Schools: Grounding Research in Educational Practice". En *Mind, Brain, and Education*. 2008, vol. 2, n.º 4. Pp. 157-160.

HINTON, C.; HILL, E.; YEMISCIGIL, A. *Evidence-based interventions and initiatives to support student wellbeing in schools.* En *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* [en línea]. 2024. <**https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/EHF_Evidence-based%20interventions%20and%20initiatives%20to%20support%20student%20wellbeing%20in%20schools_Hinton%20Hill_Yemiscigil.pdf**>.

HINTON, C.; MIYAMOTO, K.; DELLA-CHIESA, B. "Brain research, learning, and emotions: Implications for education research, policy, and practice". En *European Journal of Education* [en línea]. 2008, vol. 43, n.º 1. Pp. 87-103. <**https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x**>.

HOLDER, M. D.; COLEMAN, B. "The contribution of social relationships to children's happiness". En *Journal of Happiness Studies* [en línea]. 2009, vol. 10. Pp. 329-349. <**http://dx.doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0**>.

HOLT-LUNSTAD, J. "Social connection as a public health issue: the evidence and a systemic framework for prioritizing the social in social determinants of health". En *Annual Review of Public Health*. 2022, vol. 43, n.º 1. Pp 193-213.

HOOGENDIJK, K.; TIJSMA, M.; SCHOLTE, E. "Effect of Key2Teach on Dutch teachers' relationships with students with externalizing problem behavior: A randomized controlled trial". En *European Journal of Psychology of Education* [en línea]. 2020, vol. 35, n.º 1. Pp. 111-135. <**https://doi.org/10.1007/s10212-019-00415-x**>.

HURRY, J.; BRAZIER, L. "The role of schools in the mental health of children & young people". En *British Educational Research Association* [en línea]. 2021. <**https://www.bera.ac.uk/publication/the-role-of-schools-in-the-mental-health-of-children-young-people**>.

JONES, S. M.; BROWN, J. L.; ABER, J. L. "Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research". En *Child Development* [en línea]. 2011, vol. 82, n.º 2. Pp. 533-554. <**https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x**>.

KAPLAN, S. "The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework". En *Journal of Environmental Psychology* [en línea]. 1995, vol. 15, n.º 3. Pp. 169-182. <**https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2**>.

KAPLAN, S.; BERMAN, M. G. "Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation". En *Perspectives on Psychological Science*. 2010, vol. 5, n.º 1. Pp. 43-57.

KÄRNÄ, A.; VOETEN, M.; LITTLE, T. D.; POSKIPARTA, E.; KALJONEN, A.; SALMIVALLI, C. "A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6". En *Child Development* [en línea]. 2011, vol. 82, n.º 1. Pp. 311-330. <**https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x**>.

KATZ, J.; MERCER, S. H.; SKINNER, S. "Developing self-concept, coping skills, and social support in grades 3–12: A cluster-randomized trial of a combined mental health literacy and dialectical behavior therapy skills program". En *School Mental Health* [en línea]. 2020, vol. 12, n.º 2. Pp. 323-335. <**https://doi.org/10.1007/s12310-019-09353-x**>.

KEHOE, M.; BOURKE-TAYLOR, H.; BRODERICK, D. "Developing student social skills using restorative practices: A new framework called H.E.A.R.T.". En *University of Texas Institute for Child and Family Wellbeing*. 2018.

KOCAYÖRÜK, E.; ALTINTAS, E.; İÇBAY, M. A. "The perceived parental support, autonomous-self and wellbeing of adolescents: A cluster-analysis approach". En *Journal of Child and Family Studies* [en línea]. 2015, vol. 24, n.º 6. Pp. 1819-1828. <**https://doi.org/10.1007/s10826-014-9985-5**>.

KOKOTSAKI, D.; HALLAM, S. "The perceived benefits of participative music making for non-music university students: A comparison with music students". En *Music Education Research*. 2011, vol. 13, n.º 2. Pp. 149-169.

KUO, M.; BARNES, M.; JORDAN, C. "Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship". En *High-Quality Outdoor Learning*. 2022. Pp. 47-66.

LAKES, K. D.; Hoyt, W. T. "Promoting self-regulation through school-based martial arts training". En *Applied Developmental Psychology* [en línea]. 2004, vol. 25, n.º 3. Pp. 283-302. <**https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.002**>.

LAWLER, M. J.; NEWLAND, L. A.; GIGER, J. T.; ROH, S.; BROCKEVELT, B. L. "Ecological, relationship-based model of children's subjective wellbeing: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries". En *Child Indicators Research* [en línea]. 2016, vol. 9, n.º 2. Pp. 371-393. <**https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0**>.

LAYOUS, K.; NELSON, S. K.; OBERLE, E.; SCHONERT-REICHL, K. A.; LYUBOMIRSKY, S. "Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and wellbeing". En *PloS One* [en línea]. 2012, vol. 7, n.º 12, e51380. <**https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051380**>.

LEE, B. J.; YOO, M. S. "Family, school, and community correlates of children's subjective wellbeing: An international comparative study". En *Child Indicators Research* [en línea]. 2015, vol. 8, n.º 1. Pp. 151-175. <**https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z**>.

LEE, J.; KRAUSE, A. E.; DAVIDSON, J. W. "The PERMA wellbeing model and music facilitation practice: Preliminary documentation for wellbeing through music provision in Australian schools". En *Research Studies in Music Education* [en línea]. 2017, vol. 39, n.º 1. Pp. 73-89. <**https://doi.org/10.1177/1321103X17703131**>.

LI, D.; SULLIVAN, W. C. "Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue". *Landscape and Urban Planning*. 2016, vol. 148. Pp. 149-158.

LI, K. K.; WASHBURN, I.; DUBOIS, D. L.; VUCHINICH, S.; JI, P.; BRECHLING, V.; DAY, J.; BEETS, M. W.; ACOCK, A. C.; BERBAUM, M.; SNYDER, F.; FLAY, B. R. "Effects of the *Positive Action* programme on problem behaviours in elementary school students: A matched-pair randomised control trial in Chicago". *Psychology & Health* [en línea]. 2011, vol. 26, n.º 2. Pp. 187-204. <**https://doi.org/10.1080/08870446.2011.531574**>.

LINDORFF, A. *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MAES, M.; VAN DEN NOORTGATE, W.; FUSTOLO-GUNNINK, S. F.; RASSART, J.; LUYCKX, K.; GOOSSENS, L. "Loneliness in children and adolescents with chronic physical conditions: a meta-analysis". En *Journal of pediatric psychology*. 2017, vol. 42, n.º 6. Pp. 622-635.

MAHAR, M. T.; MURPHY, S. K.; ROWE, D. A.; GOLDEN, J.; SHIELDS, A. T.; RAEDEKE, T. D. "Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior". En *Medicine & Science in Sports & Exercise* [en línea]. 2006, vol. 38, n.º 12. Pp. 2086-2094. <**https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3**>.

MARSHALL, S. K. "Do I matter? Construct validation of adolescents' perceived mattering to parents and friends". En *Journal of Adolescence* [en línea]. 2001, vol. 24, n.º 4. Pp. 473-490. <**https://doi.org/10.1006/jado.2001.0384**>.

MARSHALL, W. L. "The role of attachments, intimacy, and loneliness in the etiology and maintenance of sexual offending". En *Sexual and Relationship Therapy* [en línea]. 2004, vol. 19, n.º 2. Pp. 221-234. <**https://doi.org/10.1080/14681990903550191**>.

MCARDLE, J. J.; FERRER-CAJA, E.; HAMAGAMI, F.; WOODCOCK, R. W. "Comparative longitudinal structural analyses of the growth and decline of multiple intellectual abilities over the life span". En *Developmental Psychology.* 2002, vol. 38, n.º 1. Pp. 115-142. <**https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.115**>.

MENDEZ, J. L.; LAFORETT, D. R. "Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program". En *Early Education and Development* [en línea]. 2010, vol. 21, n.º 4. Pp. 517-546. <**https://doi.org/10.1080/10409280902927767**>.

MOLTRECHT, B.; SEARLE, S.; ORCHARD, F.; PASS, L. "Effectiveness of current psychological interventions to improve emotion regulation in youth: A meta-analysis". En *European Child & Adolescent Psychiatry* [en línea]. 2021, vol. 30, n.º 6. Pp. 829-848. <**https://doi.org/10.1007/s00787-020-01498-4**>.

MOORE, G. F.; COX, R.; EVANS, R. E.; HALLINGBERG, B.; HAWKINS, J.; LITTLECOTT, H. J.; LONG, S. J.; MURPHY, S. "School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: A cross-sectional study". En *Child Indicators Research* [en línea]. 2018, vol. 11, n.º 6. Pp. 1951-1965. <**https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1**>.

MORRIS, T. L.; MESSER, S. C.; GROSS, A. M. "Enhancement of the social interaction and status of neglected children: A peer-pairing approach". En *Journal of Clinical Child Psychology* [en línea]. 1995, vol. 24, n.º 1. Pp. 11-20. <**https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2401_2**>.

MORRISH, L.; RICKARD, N.; CHIN, T.; VELLA-BRODRICK, D. A. "Emotion regulation in adolescent wellbeing and positive education". En *Journal of Happiness Studies* [en línea]. 2018, vol. 19. Pp. 1543-1564. <**https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y**>.

NEWLAND, L. A.; DECINO, D. A.; MOURLAM, D. J.; STROUSE, G. A. "School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of wellbeing in the Midwestern US". En *International Journal of Emotional Education* [en línea]. 2019, vol. 11, n.º 1. Pp. 67-83. <**https://eric.ed.gov/?id=EJ1213737**>.

NEWLAND, L. A.; LAWLER, M. J.; GIGER, J. T.; ROH, S.; CARR, E. R. "Predictors of children's subjective wellbeing in rural communities of the United States". En *Child Indicators Research* [en línea]. 2015, vol. 8, n.º 1. Pp. 177-198. <**https://doi.org/10.1007/s12187-014-9287-x**>.

NTOULIA, A. "Tapping playful research to create an inclusive classroom community". En *Young Children* [enlínea]. 2023, vol. 78, n.º 3. <**https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/fall2023/inclusive-classroom-community**>.

O'DONNELL, L. "Violence prevention and young adolescents' participation in community youth service". En *Journal of Adolescent Health* [en línea]. 1999, vol. 24. n.º 1. Pp. 28-37. <**https://doi.org/10.1016/s1054-139x(98)00069-x**>.

OCDE. "PISA 2018 wellbeing Framework". En *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* [en línea]. París: OECD Publishing, 2019. <**https://doi.org/10.1787/38a34353-en**>.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Directrices de la OMS sobre los servicios de salud escolar prestados por un trabajador sanitario* [en línea]. Organización Mundial de la Salud, 2021. <**https://apps.who.int/iris/handle/10665/341910**>.

OSBORNE, M. S.; MCPHERSON, G. E.; FAULKNER, R.; DAVIDSON, J. W.; BARRETT, M. S. "Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools". En *Music Education Research*. 2016, vol. 18, n.º 2. Pp. 156-175.

PESATA, V.; COLVERSON, A.; SONKE, J.; MORGAN-DANIEL, J.; SCHAEFER, N.; SAMS, K.; HANSON, S. "Engaging the arts for wellbeing in the United States of America: A scoping review". En *Frontiers in Psychology*. 2022, vol. 12, 791773.

PINCHOVER, S. "The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study". En *Frontiers in Psychology* [en línea]. 2017, vol. 8 <**https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214**>.

PITTS, S. E. "Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school". En *Music Education Research* [en línea]. 2007, vol. 9, n.º 1. Pp. 145-165. <**https://doi.org/10.1080/14613800601127627**>.

PRESTA, V.; GUARNIERI, A.; LAURENTI, F.; MAZZEI, S.; ARCARI, M. L.; MIRANDOLA, P.; VITALE, M.; CHIA, M. Y. H.; CONDELLO, G.; GOBBI, G. "The Impact of Digital Devices on Children's Health: A Systematic Literature Review". En *Journal of Functional Morphology and Kinesiology* [en línea]. 2024, vol. 9, n.º 4, artículo 236. <**https://doi.org/10.3390/jfmk9040236**>.

PROGRAMA DE LA NACIONES UNIDAS PARA EL MEDIO AMBIENTE (PNUMA); PANEL INTERNACIONAL DE RECURSOS. "Global Resources Outlook 2024". En *UNEP* [en línea]. 2024. <**https://www.unep.org/resources/Global-Resource-Outlook-2024**>.

PROJECT ZERO. "Pedagogy of Play". En *Harvard Graduate School of Education* [en línea]. 2024. <**https://pz.harvard.edu/projects/pedagogy-of-play**>.

PROYER, R. T.; GANDER, F.; BERTENSHAW, E. J.; BRAUER, K. "The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness". En *Frontiers in Psychology* [en línea]. 2018, vol. 9. <**https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01440**>.

PUTNICK, D. L.; BORNSTEIN, M. H.; LANSFORD, J. E.; MALONE, P. S.; PASTORELLI, C.; SKINNER, A. T.; SORBRING, E.; TAPANYA, S.; TIRADO, L. M. U.; ZELLI, A.; ALAMPAY, L. P.; AL-HASSAN, S. M.; BACCHINI, D.; BOMBI, A. S.; CHANG, L.; DEATER-DECKARD, K.; DI GIUNTA, L.; DODGE, K. A.; OBURU, P. "Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries". En *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [en línea]. 2015, vol. 56, n.º 8. Pp. 923-932. <**https://doi.org/10.1111/jcpp.12366**>.

RICHES, B. R.; BENAVIDES, C. M.; DUBON, V. X. "Development of a fostering purpose intervention. *Evaluation and Program Planning* [en línea]. 2020, vol. 83; 101857. <**https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101857**>.

SCHONERT-REICHL, K. A. "Social and emotional learning and teachers". En *The future of children* [en línea]. 2017a, vol. 27, n.º 1. Pp. 137-155. <**https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007**>.

SCHONERT-REICHL, K. A.; KITIL, M. J.; HANSON-PETERSON, J. "To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning, A Report Prepared for CASEL". En *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [en línea]. 2017b. <**https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf**>.

SHERIDAN, S. M.; WHEELER, L. A. "Building strong family–school partnerships: Transitioning from basic findings to possible practices". En *School Psychology Review* [en línea]. 2010, vol. 39, n.º 2. Pp. 158-172. <**https://doi.org/10.1111/fare.12271**>.

SKLAD, M.; DIEKSTRA, R.; RITTER, M. D.; BEN, J.; GRAVESTEIJN, C. "Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?". En *Psychology in the Schools* [en línea]. 2012, vol. 49, n.º 9. Pp. 892-909. <**https://doi.org/10.1002/pits.21641**>.

SNYDER, F.; FLAY, B.; VUCHINICH, S.; ACOCK, A.; WASHBURN, I.; BEETS, M.; LI, K. K. "Impact of a social-emotional and character development program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial". En *Journal of Research on Educational Effectiveness.* 2009, vol. 3, n.º 1. Pp. 26-55.

STEVENSON, M. *Education for human flourishing* [en línea]. Victoria: Centre for Strategic Education, 2022. <**https://drive.google.com/file/d/1LKxCvKbk6wFh2xQffxv5hIVCjy8STVKt/view**>.

SWANSON, P. B. *Spanish teachers' sense of humor and student performance on the National Spanish Exams.* World Languages and Cultures Faculty Publications, 2013.

TAYLOR, L. J.; DE NEVE, J. E.; DEBROST, L.; KHANNA, D. 2022. *Wellbeing in Education in Childhood and Adolescence (Report No. 1).* Organización del Bachillerato Internacional, 2022. [Consulta: 7 de abril de 2023].

TAYLOR, R. D.; OBERLE, E.; DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P. "Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects". En *Child Development* [en línea]. 2017, vol. 88, n.º 4. Pp. 1156-1171. <**https://doi.org/10.1111/cdev.12864**>.

THEOCHARIDOU, O.; LYKESAS, G.; GIOSSOS, I.; CHATZOPOULOS, D.; KOUTSOUBA, M. "The positive effects of a combined program of creative dance and braindance on health-related quality of life as perceived by primary school students". En *Physical Culture and Sport. Studies and Research.* 2018, vol. 79, n.º 1. Pp. 42-52.

TILLMANN, S.; TOBIN, D.; AVISON, W. et al. "Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: a systematic review". En *Journal of Epidemiology and Community Health.* 2018; 72:958-966.

ULFERTS, H. "Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development". En *OECD Education Working Papers* [en línea]. 2020, n.º 222. <**https://doi.org/10.1787/129a1a59-en**>.

ULRICH, R. S.; SIMONS, R. F.; LOSITO, B. D.; FIORITO, E.; MILES, M. A.; ZELSON, M. "Stress recovery during exposure to natural and urban environments". En *Journal of Environmental Psychology* [en línea]. 1991, vol. 11, n.º 3. Pp. 201-230. <**https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7**>.

VALIENTE, C.; SWANSON, J.; DELAY, D.; FRASER, A. M.; PARKER, J. H. "Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context". En *Developmental Psychology* [en línea]. 2020, vol. 56, n.º 3. Pp. 578-594. <**https://doi.org/10.1037/dev0000863**>.

VAN DEN BERG, A. E.; WESSELIUS, J. E.; MAAS, J.; TANJA-DIJKSTRA, K. "Impact of a Gardening and Physical Activity Intervention in Title 1 Schools: The TGEG Study". En *Childhood Obesity* [en línea]. 2020, vol. 16, n.º S1. Pp. S44-S54. <**https://doi.org/10.1089/chi.2019.0238**>.

VANDERWEELE, T.; HINTON, C. "Metrics for education for flourishing: A framework". En *International Journal of Wellbeing*. 2024, vol. 14, n.º 1, 3197. Pp. 1-35.

VAN DE VYVER, J.; ABRAMS, D.; SPINNER, L.; PELLETIER, J.; ALI, S. Y.; KAPANTAI, I. "Participatory arts interventions promote interpersonal and intergroup prosocial intentions in middle childhood". En *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019, vol. 65; 101069.

VAN LOON, A. W. G.; CREEMERS, H. E.; BEUMER, W. Y.; OKORN, A.; VOGELAAR, S.; SAAB, N.; MIERS, A. C.; WESTENBERG, P. M.; ASSCHER, J. J. "Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs". En *Journal of Youth and Adolescence* [en línea]. 2020, vol. 49, n.º 6. Pp. 1127-1145. <**https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5**>.

WACHTEL, T. "Defining restorative". En *International Institute for Restorative Practices* [en línea]. 2016.

WELCH, G. F.; HIMONIDES, E.; SAUNDERS, J.; PAPAGEORGI, I.; RINTA, T.; PRETI, C.; STEWART, C.; LANI, J.; HILL, J. "Researching the first year of the National Singing Programme Sing Up in England: An initial impact evaluation". En *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*. 2011, vol. 21, n.º 1-2. Pp. 83-97. <**https://doi.org/10.1037/h0094006**>.

WELLS, N. M.; MYERS, B. M.; HENDERSON, C. R. "School gardens and physical activity: A randomized controlled trial of low-income elementary schools". En *Preventive Medicine* [en línea]. 2014, vol. 69S. Pp. S27-S33. <**https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.10.012**>.

WENTZEL, K. R. "Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers". En *Journal of Educational Psychology* [en línea]. 1998, vol. 90, n.º 2. Pp. 202-209. <**https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202**>.

WIGELSWORTH, M.; LENDRUM, A.; OLDFIELD, J.; SCOTT, A.; TEN BOKKEL, I.; TATE, K.; EMERY, C. "The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis". En *Cambridge Journal of Education* [en línea]. 2016, vol. 46, n.º 3. Pp. 347-376. <**https://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791**>.

WOLF, D. P. "Why the arts matter in education or just what do children learn when they create an opera". En *Champions of change: The impact of the arts on learning.* Arts Education Partnership y el Comité Presidencial de Artes y Humanidades de los Estados Unidos, 1999. Pp. 91-98.

WONG, L. P.; ALIAS, H.; MD FUZI, A. A.; OMAR, I. S.; MOHAMAD NOR, A.; TAN, M. P.; BARANOVICH, D. L.; SAARI, C. Z.; HAMZAH, S. H.; CHEONG, K. W.; POON, C. H.; RAMOO, V.; CHE, C. C.; MYINT, K.; ZAINUDDIN, S.; CHUNG, I. "Escalating progression of mental health disorders during the COVID-19 pandemic: Evidence from a nationwide survey". En *PLOS ONE* [en línea]. 2021, vol. 16, n.º 3; e0248916. <**https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248916**>.

ZENNER, C.; HERRNLEBEN-KURZ, S.; WALACH, H. "Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis". En *Frontiers in Psychology.* 2014, vol. 5, artículo 603.