

La Educación Socioemocional: teoría y práctica en docentes de Educación Infantil y Primaria



Grado en Educación Primaria con mención en Educación Especial.

Autora: Lucía Ruiz López

Tutora: Doña María Victoria Muñoz Tinoco

Trabajo de Fin de Grado:

Investigación en el ámbito de la educación y/o formación

Curso: 2021/22

RESUMEN

Este trabajo presenta brevemente el avance de la Educación Socioemocional desde sus orígenes hasta la actualidad, centrándonos especialmente en el contexto español. La muestra de esta investigación (N = 86) nos ha permitido presentar datos preliminares la formación de los y las docentes en Educación Socioemocional, la existencia de colaboración con otras instituciones, los distintos tipos de propuestas que se desenvuelven, sí existen diferencias entre el contexto rural y urbano y, por último, los conocimientos que poseen los y las docentes sobre distintos aspectos relacionados con la Educación Socioemocional. Los resultados obtenidos indican, entre otras cuestiones, que los modelos más relevantes en el contexto universitario no tienen por qué serlo en las escuelas y que los programas más icónicos internacionalmente no son reconocibles. Es posible que los conocimientos teóricos no se estén trasladando a la práctica, se debe seguir trabajando, no solo en mejorar y ampliar la formación del profesorado sino también para que los saberes adquiridos se trasladen a la práctica educativa, dotando de los recursos necesarios para ello.

Palabras claves: Educación Socioemocional, SEL, programas de aprendizaje Socioemocionales, competencias Socioemocionales, Inteligencia Emocional.

ABSTRACT

This study briefly presents the progress of Socioemotional Education from its origins to the present, focusing especially on the Spanish context. The sample of this research (N = 86) has allowed us to present preliminary data on the training of teachers in Socioemotional Education, the existence of collaboration with other institutions, the different types of proposals that are developed, if there are differences between the context rural and urban and, finally, the knowledge that teachers have about different aspects related to Socioemotional Education. The results obtained indicate, among other issues, that the most relevant models in the university environment do not have to be in schools and that the most internationally iconic programs are not recognizable. It is possible that theoretical knowledge is not being transferred to practice, work must continue, not only to improve and expand teacher training, but also so that the knowledge acquired is transferred to educational practice, providing the necessary resources for it.

Key words: Socio-emotional Education, SEL, Socio-emotional learning programs, Socio-emotional skills, Emotional Intelligence.

Índice

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	1
Introducción.....	3
1. Marco teórico	3
1.1. Orígenes, auge y conceptualización de la Educación Socioemocional.....	3
1.2. Evidencias de la importancia de la Educación Socioemocional	6
1.3. Educación Socioemocional en la actualidad.....	9
1.3.1. Educación Socioemocional a nivel internacional.....	9
1.3.2. Educación Socioemocional en España.....	10
2. Objetivos	13
3. Metodología de investigación	14
3.1. Muestra.....	14
3.2. Instrumento.....	15
3.3. Procedimiento	16
4. Resultados.....	16
4.1. Formación en el ámbito de la Educación Socioemocional	17
4.2. Implementación de la Educación Socioemocional en los colegios.....	18
4.2.1. Programas específicos en los centros	18
4.2.2. Colaboración con otras instituciones y organizaciones para la Educación Socioemocional.....	20
4.2.3. Implementación de propuestas de Educación Socioemocional a nivel de aula .	21
4.2.4. Diferencias en las propuestas de Educación Socioemocional en contextos rurales y urbanos	23
4.3. Conocimiento de programas, estrategias, herramientas y marcos teóricos relacionados con la Educación Socioemocional	24
5. Conclusiones	28
5.1. Discusión.....	28
5.2. Limitaciones	29
5.3. Líneas de futuro	30
5.4. Implicaciones educativas.....	31
Referencias bibliográficas.....	33
ANEXOS	37
Anexo I: Instrumento de recogida de datos	37

Introducción

El interés personal hacia esta temática radica en la atribución de un elevado grado de importancia al aspecto Socioemocional que se desenvuelve en las escuelas. La formación previa en este campo, quizá, es breve si consultamos el catálogo de enseñanza y las guías docentes de las distintas materias. Mi meta personal era ampliar mis conocimientos en esta área, tratando de adquirirlo a través de una perspectiva inclusiva y positiva. La Educación Socioemocional dio respuesta a estas inquietudes personales, resultando un constructo complejo con un enfoque de aplicación tan extenso como queramos.

La Educación Socioemocional ha sido el eje vertebrador de grandes debates internacionales desde la década de los 90. Su asentamiento en el sistema educativo ha sido paulatino y gradual. Existe un amplio abanico de propuestas de entrenamiento Socioemocional, sin embargo, no todas se han evaluado y no necesariamente tienen unas bases teóricas y metodológicas que sean firmes. A lo largo del Grado en Educación Primaria, algunos profesores y profesoras han pretendido inculcarnos la importancia de que la práctica que desenvolvamos esté vinculada a marcos teóricos o, al menos, que seamos conscientes de su eficacia y para ello es necesario un seguimiento y un sistema de evaluación.

Por estas razones, el motivo principal de esta investigación es indagar en el grado de consecución de la implementación de las propuestas de desarrollo Socioemocional en la realidad de los centros educativos de Educación Infantil y Primaria en España. También será conocer cómo los litigios, las aportaciones académicas y los conocimientos teóricos han calado en la práctica educativa.

1. Marco teórico

Este apartado, mayoritariamente de naturaleza conceptual y contextual, servirá para abordar los inicios y el apogeo de la Educación Socioemocional y los resultados que se han expuesto en numerosos estudios. Finalmente, mostraremos cómo se trabaja el aprendizaje Socioemocional en distintas zonas del mundo, centrándonos especialmente en España. De este modo, comprenderemos mejor la evolución de la enseñanza en este ámbito.

1.1. Orígenes, auge y conceptualización de la Educación Socioemocional

En este subapartado buscamos presentar la Educación Socioemocional y su progresivo florecimiento en la sociedad occidental. Expondremos algunos de los debates que surgieron a nivel internacional en torno a la década de los 90. También describiremos algunos de los modelos teóricos que desarrollan la Inteligencia Emocional o la Educación Socioemocional.

Por último, nos centraremos en España y los cambios que se han dado alrededor de la Educación Socioemocional y algunas de las perspectivas que toman los expertos españoles.

Gardner (1983) fue pionero en plantear una concepción multifactorial de la inteligencia, considerando siete áreas distintas y siendo dos de ellas la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Este nuevo planteamiento de la inteligencia en distintas áreas fue revolucionario en el momento, cuando los conocimientos teóricos y, sobre todo, aquellos lógico-matemáticos eran considerados los más importantes. Una nueva reformulación teórica probablemente tuvo repercusión en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989, ratificada en el *Boletín Oficial del Estado* en 1990), se recogieron una serie de derechos que reconocen a todas las personas menores de 18 años como niños y niñas por los que se debe velar. Hace referencia, entre ellos, el artículo 29.1.:

«1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; [...] d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.»

La Convención es el resultado de un acuerdo entre 20 países que consideraron importante que los niños y las niñas progresasen más allá de lo meramente académico, y otorgaron especial relevancia al crecimiento holístico de los individuos, como queda reflejado en el artículo que hemos citado. Posteriormente, Jacques Delors (1996) definió los que creía que eran los cuatro pilares para la educación del siglo XXI. Estos se resumen en saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

La reformulación de la inteligencia de Gardner (1983) abrió camino a debates internacionales de manera que, en la década de los 90, comienza a ser relevante el desarrollo integral de las personas desde la infancia. Se reconoce la importancia del aprendizaje de conocimientos pragmáticos como las habilidades y competencias, de modo que el individuo no queda reducido a sus conocimientos teóricos. También se valoran las actitudes de respeto y tolerancia hacia las demás personas, otorgando relevancia a la educación en valores éticos y sociales.

Adentrándonos en el contexto español, Fernández-Berrocal (2008) señala el creciente interés en nuestro país hacia el desarrollo socioemocional en la década de los 80 cuando se

diseñan los primeros programas. Estos se enfocaban en aspectos tales como las interacciones entre iguales, el desarrollo de la empatía y de la conducta prosocial, la orientación conductual y la modificación de la conducta para la enseñanza de Habilidades Sociales en la escuela. Se pueden apreciar también los ecos teóricos de Gardner, puesto que las temáticas de estos programas se relacionan, principalmente, con la inteligencia intrapersonal, a pesar de que quizá no sea tan fuerte en este momento, ya que la creación y el diseño de estos programas son contemporáneos a la teorización de Gardner.

Una década más tarde, cuando los debates internacionales crecían de forma exponencial, se popularizó en España el término de «Inteligencia Emocional» gracias a la traducción de *Inteligencia Emocional* (1995/1996) escrito por Daniel Goleman, aunque, y conviene aclararlo, este término fue acuñado por Salovey y Mayer (1990). Debido a su relevancia en el contexto universitario español¹, profundizaremos brevemente en el modelo de Inteligencia Emocional (IE) de Salovey y Mayer. Este comprende la IE como un conjunto de habilidades, aunque existen otros autores que entienden la IE como un rasgo característico del individuo (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017). En concreto, las siguientes habilidades son las que componen la IE de una persona según estos autores:

- 1) *«la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud;*
- 2) *la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento;*
- 3) *la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional;*
- 4) *y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual»* (Mayer y Salovey, 1997; citados en Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En nuestro caso, nos decantaremos por entender la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades, puesto que esta postura nos permite entenderla como un continuo de capacidades que se pueden entrenar, desarrollar y mejorar, mientras que si la teorizamos como un rasgo del individuo podríamos creer que es invariable y, por tanto, carecería de sentido ejercitarla y enseñarla. Solo si la entendemos como un conjunto de competencias podemos hablar de su enseñanza en el contexto educativo.

¹ Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto (2012, p. 5) afirman que el 77% de los artículos publicados se podrían encuadrar dentro del modelo de Salovey y Mayer. Un ejemplo representativo es el programa INTEMO+ que se estructura a partir de este modelo.

Introduciéndonos en el panorama didáctico de los últimos años, Garaigordobil Landazabal (2018) reflexiona sobre las dos vertientes que existen cuando pretendemos incorporar la Educación Emocional en nuestros centros. Estas son distintas, pero complementarias entre ellas y cambian en la manera en la que se comprende la Educación Emocional. Se podría concebir en sentido amplio y en sentido restringido. La primera opción señala que se deben desarrollar distintos tipos de competencias y habilidades cuando se desenvuelve un proyecto de Educación Emocional. Sin embargo, la segunda se ciñe únicamente a la mejora de la Inteligencia Emocional.

Recapitulando con la idea anterior de la Inteligencia Emocional en su concepción de habilidades, pretendemos tomar partido también por la perspectiva más amplia del proceso de aprendizaje Emocional. Consideramos que con esta percepción extensa podemos encontrar una diversidad mayor de programas diseñados con la intención de mejorar distintos aspectos dentro del constructo de la Educación Socioemocional por el cual nos decantamos desde el inicio. Así también resultará más sencillo encontrar un proyecto validado científicamente y experimentalmente que se ajuste a las necesidades y a la realidad de cada colegio.

Finalmente, en cohesión con esta concepción de la Inteligencia Emocional, entendemos la Educación Socioemocional como la enseñanza explícita y sistemática de distintas habilidades y competencias que permitan un desarrollo a nivel social y emocional, teniendo una visión holística del individuo y comprendiendo que entran en juego multitud de habilidades.

1.2. Evidencias de la importancia de la Educación Socioemocional

En el apartado anterior hemos ubicado el origen del interés por este ámbito de la educación a finales del siglo XX. Uno de los motivos principales es que hasta aquel periodo la razón y la emoción se habían considerado polos opuestos, sin embargo, distintas ramas de la ciencia como la neurociencia han desvelado que las emociones afectan a nuestra manera de pensar y a nuestras interacciones interpersonales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). La felicidad individual se ha convertido en uno de los mayores deseos de la sociedad del siglo XXI. Con la intención de lograrla, las personas se focalizan en la adquisición de ciertos valores que favorezcan la forma de relacionarse con el entorno, con otros individuos y con uno mismo (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Todos estos pensamientos desembocan en la Inteligencia Emocional y en la Educación Socioemocional. Los valores que nos permiten mejorar nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos están englobados en este constructo, es decir, con las Habilidades Sociales, la

asertividad, la empatía, la resolución pacífica y eficaz de los conflictos que pueden surgir en nuestro día a día. Todos estos aspectos son capacidades que cuando las desarrollamos de una manera adecuada, nos permiten gozar de multitud de ventajas. Entre los beneficios más comúnmente mencionados encontramos (Caballo, 1997; Monjas, 2002; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Langeveld, Gundersen & Svaltdal, 2012; Oros y Fontana Nalesso, 2015; Cabello González y Fernández-Berrocal, 2016; Fernández-Berrocal, Cabello, Gutiérrez-Cobo, 2017 Garaigordobil Landazabal, 2018; Peñalva-Vélez, Vega-Osés y López-Goñi, 2020):

- Mejora de la autoestima.
- Favorece el bienestar personal, académico, emocional y social.
- Disminuye conductas agresivas y reduce la posibilidad de conflictos interpersonales.
- Mejora la salud socioemocional, física y psicológica.
- Potencia el comportamiento prosocial.
- Disminuye las conductas autodestructivas y los comportamientos de riesgo en el ámbito de la salud como el consumo de sustancias.
- Permite la creación de entornos favorables para el aprendizaje.
- Potencia un clima positivo de aula.
- Previene de desajustes psicológicos y psicopatología infantil y juvenil.

Retomando el contexto educativo, que es el que resulta de nuestro interés, quisiéramos destacar que son varias las personas especializadas en el tema que subrayan la importancia de desarrollar estas competencias y habilidades a edades tempranas. Este conjunto de aptitudes se desenvuelve en interacción con otras personas y adquieren aún más relevancia cuando los y las menores entran en contacto con adultos y otros niños y niñas fuera del núcleo familiar. El nivel de progreso determina en cierta medida las respuestas que den en el aula (CASEL, 2013; Peñalva-Vélez, Vega-Osés y López Goñi, 2020).

Queremos subrayar la existencia de algunos metaanálisis (Boncu, Costea & Minulescu, 2017; Blewitt et al., 2018) que señalan como, a veces, los resultados no son los deseados tras la puesta en práctica de los programas. Algunos motivos pueden ser la necesidad de tiempo de entrenamiento para afianzar los conocimientos prácticos como son las habilidades y las competencias y la edad en la que se aplica el programa. Se han detectado cambios más significativos en el grupo de edad de entre 7 a 12 años correspondiente, a su vez, a la etapa de Educación Primaria. Esto respalda lo que las investigaciones previamente mencionadas habían

destacado de la importancia de comenzar a edades tempranas, aunque no siempre los resultados sean inmediatos.

Otros autores niegan que se puedan conocer los beneficios reales de comenzar antes, puesto que normalmente los programas no están acompañados por un seguimiento sistemático. Cuando sí existe un seguimiento observamos que las diferencias entre los grupos experimentales y los grupos control son significativas. El desarrollo de nuevas habilidades tras la implementación de un programa es el principal agente de beneficio entre las personas participantes y las que no (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017).

En la práctica se han contrastado distintos resultados, y nos gustaría recalcar dos de los estudios consultados: uno en contexto sueco y otro noruego. En el primer caso, se realizó un estudio comparativo entre la escuela Steiner Waldorf y otras escuelas públicas de Suecia en el que se concluía que un inicio prematuro en la reflexión moral podía conllevar un menor interés en edades más avanzadas (Fundación Marcelino Botín, 2008, p. 118). En el segundo, encontramos experiencias en las que los resultados muestran que los cambios fueron más significativos en las personas menores de 12 años. Esto correspondería a las etapas de Educación Infantil y Primaria² (Langeveld, Gundersen y Svartdal, 2012).

Por último, queremos mencionar lo que creemos que es una ventaja más de este tipo de proyectos. En un análisis de costes-beneficios realizado por Belfield et al. (2015) tasaron que en los programas de Educación Socioemocional los costes son mínimos en comparación con los beneficios. En concreto, la proporción estimada es de 11 a 1 a favor de las ventajas de aplicar estos programas. Hemos querido resaltarlo, ya que el presupuesto de los centros educativos no siempre es suficiente y, gracias a este análisis, podemos señalar que implementar un programa de Educación Socioemocional supondría muchos más resultados positivos que el propio importe de este. No obstante, también será importante que las condiciones sean adecuadas. Un mal desarrollo puede suponer, entre otros aspectos, pérdida de recursos económicos y un descenso en el interés y motivación para una futura ocasión (Cabello González y Fernández Berrocal, 2016).

Sintetizando, hemos observado que los frutos de la Educación Socioemocional son múltiples y variados y que no solo benefician a los individuos, sino al conjunto de personas que interaccionamos. Estos beneficios, además, no se reducen a lo meramente teórico, sino que la

² El artículo estudia los resultados de un programa llamado *Intervention ART* que se divide en tres grandes bloques: entrenamiento en habilidades sociales, en el control de la ira y en el razonamiento moral.

práctica lo evidencia. Lo hemos ejemplificado con los estudios suecos y noruegos, pero, además, los metaanálisis respaldan los estudios consultados.

1.3. Educación Socioemocional en la actualidad

En este apartado nos adentraremos en el análisis de las distintas maneras de implementación de la Educación Socioemocional desde dos prismas: internacional y nacional. Debido a la extensión del trabajo, esta revisión será breve, aunque pretendemos abordar aquellos sistemas más relevantes y así delinear una perspectiva global de la Educación Socioemocional en la actualidad.

Antes de comenzar queremos subrayar que, según los contenidos de los programas, se pueden englobar en el tratamiento de la Educación Socioemocional de forma directa o indirecta. Aquellos con un enfoque más directo tratan temáticas como el desarrollo de una conducta prosocial o la resolución adecuada de conflictos. Los indirectos son los que tienen un carácter más pedagógico buscando potenciar un sentimiento de unión entre los estudiantes y la escuela (CASEL, 2013, p. 10). En el presente trabajo se podrán encontrar los dos arquetipos sin hacer distinciones, puesto que este no es el propósito de esta investigación.

1.3.1. Educación Socioemocional a nivel internacional

En el ámbito internacional destacan principalmente el programa de Inglaterra denominado *Social and Emotional Aspects of Learning* (más conocido por sus siglas como SEAL) y la asociación estadounidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (conocida por su abreviación CASEL). No solo nos centraremos en estos dos casos donde la enseñanza Socioemocional es sistemática, también trataremos cómo se desarrolla en otros países donde el debate sobre la importancia del ámbito socioemocional no ha adquirido tanta importancia y los procesos de enseñanza están más diluidos.

En primer lugar, el SEAL es un proyecto promovido por el gobierno y que tuvo una gran aceptación por los centros educativos de los equivalentes de Educación Primaria y Educación Secundaria en España³. Se trata de un modelo que hace de guía para las escuelas que desean potenciar el crecimiento de las capacidades socioemocionales de sus discentes. También se procura la existencia de personas más especializadas en el SEAL, quienes serán las encargadas del asesoramiento del resto de docentes y profesionales del ámbito educativo (Clouder y Heys, 2008).

³ Fue implementado en al menos el 60% de los colegios de Primaria y en el 15% de institutos según señalan en el Informe de la Fundación Marcelino Botín de 2008 (p. 51).

En segundo lugar, la asociación de CASEL se fundó con la intención de instaurar el aprendizaje socioemocional como una parte esencial del sistema educativo estadounidense buscando dar respuesta a las necesidades y retos a los que se enfrentan los menores en la actualidad. Desde sus comienzos en 1994 han facilitado herramientas tanto al propio país de origen como al resto del mundo, y se han destinado tanto para la investigación de este campo de aprendizaje, como la aplicación práctica de proyectos que lo lleven a cabo. Su enfoque se centra en trasladar los conocimientos científicos a la realidad educativa para mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes, de su familia y, en general, de la comunidad (Lantieri, 2008).

En tercer lugar, los Países Bajos y Suecia son dos territorios donde la Educación Socioemocional no ha supuesto un gran debate a nivel estatal. En el primer caso existe la dificultad de localizar y encontrar proyectos, medidas o programas relacionados con la Educación Socioemocional porque los términos que utilizan los investigadores son muy dispersos y no existe unanimidad. En el segundo, se estableció en el currículum nacional de 1994 que las instituciones de enseñanza básica debían transmitir los valores éticos y morales de la democracia occidental. Sin embargo, no existe ningún marco, plan o estrategia que sirva de guía a las instituciones educativas. Cada escuela tiene libertad para cumplir con lo establecido en 1994. Además, cabe destacar que ni las municipalidades, ni los colegios realizaban una evaluación sobre el proceso o los resultados de los programas que establecían (Fundación Marcelino Botín, 2008).

1.3.2. Educación Socioemocional en España

A continuación, nos centraremos en el contexto español. Con tal objetivo mencionaremos cuáles son las principales características que se han encontrado, de la formación del profesorado, del marco legal en el que nos encontramos y de algunos casos de programas españoles apoyados por distintas instituciones.

Garaigordobil Landazabal (2018) elaboró un análisis de 23 proyectos españoles que trabajan el desarrollo de los distintos elementos que componen el aprendizaje Socioemocional tal y como lo hemos entendido en este trabajo. Entre las coincidencias que encontró y recalcó la investigadora, retomamos tres ideas:

- Existen muchos programas que no se han validado y, por tanto, no se han contrastado científicamente sus beneficios en el desarrollo social y emocional.
- En los casos en los que se han evaluado, los efectos han sido, en su mayoría, positivos.

- Las evaluaciones de los programas han contrastado que los más beneficiosos son los que se establecen metódicamente y que coinciden con los que anteriormente denominábamos «programas directos»⁴.

Por otro lado, el aprendizaje Socioemocional sí ha supuesto un debate en nuestro país. Así queda reflejado, entre otras tantas cosas, en la Ley Orgánica 3/2020, conocida como LOMLOE, en la cual podemos leer cómo la educación emocional y en valores forma parte de las enseñanzas transversales que se deben desarrollar en la etapa escolar: «[...] *Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión*» (Artículo 19.2).

Valorando el análisis de Garaigordobil Landazabal (2018) y la Ley educativa que acabamos de mencionar, quisiéramos recalcar la importancia de contar con programas contrastados o evaluarlos para saber que la dimensión procesual de nuestras acciones obtiene resultados. Es decir, la evaluación forma parte de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y persigue descubrir, entre otros objetivos, resultados y posibles cambios que potencien una mejora (Siles Rojas, 2017).

A pesar de que la intención de este trabajo no es la de realizar un estudio comparado, conviene destacar que España parece encontrarse entre los casos de Estados Unidos, Inglaterra, Suecia y Países Bajos. España no tiene programas a nivel estatal, aunque sí encontramos instituciones y grupos de investigación de distinta índole en algunas Comunidades Autónomas, de los que hablaremos en mayor profundidad más adelante. Sí existe, como en Suecia, un objetivo que lograr en el plano curricular. También tenemos bastantes programas contrastados, en parte gracias a los equipos de investigación y algunos órganos gubernamentales, aunque no son todos.

Además, consideramos importante que la práctica educativa enlace con la teoría, sin embargo, no siempre se da esta relación. En cuanto a esto nos gustaría subrayar la formación que pueden recibir los y las docentes españoles de Educación Infantil y Primaria en relación con el aprendizaje Socioemocional. Fernández-Berrocal (2008) señala que gran parte de los Centros de Profesorado y los Institutos de Ciencias de la Educación han añadido a su catálogo

⁴ Recordamos que son aquellos que tratan los componentes de la Educación Socioemocional directamente como las Habilidades Sociales o la Inteligencia Emocional.

de formación cursos de Educación Socioemocional y de los aspectos que la componen como la Inteligencia Emocional.

A continuación, describiremos una serie de programas que están fundamentados en diversas corrientes y, en su mayoría, están respaldados por equipos de investigación de orígenes y características diversas que los han evaluado y contrastado:

- Un programa para el Aprendizaje emocional y social de Guipúzcoa. Fue impulsado por la Diputación Foral y su intervención afecta a distintos contextos de la sociedad: familias, colegios y, en general, a la comunidad educativa por completo. Aun así, sus dos ramas principales despliegan programas de concienciación y formación, y la valoración de necesidades formativas en Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal, 2008).
- Programa Aulas Felices. Su fundamentación teórica es la Psicología Positiva y se centra en el desarrollo de la Atención Plena y las fortalezas personales. Recopila una serie de propuestas que se pueden trabajar de manera flexible según el planteamiento que el centro decida tomar. Algunas actividades sirven para trabajar la respiración consciente y otras para ejercitar la Atención Plena en el día a día (Arguís Rey, Bolsas Valero, Hernández Paniello y Salvador Monge, 2010).
- Aulas como contextos de aceptación. Este caso se centra en el rechazo entre iguales y tiene dos formas de intervención: general y específico del alumnado rechazado. Cabe destacar la participación de toda la comunidad educativa en ambos tipos de intervención y, también, la existencia de un Programa de Desarrollo Socioemocional diseñado para la mediación general. Este programa utiliza la literatura infantil como eje vertebrador (García Bacete et al., 2013).
- El programa INTEMO en Andalucía. Este proyecto está diseñado por la Universidad de Málaga. La base teórica de este programa es el modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, siguiendo las cuatro habilidades expuestas anteriormente. Además, cuenta con un programa de continuidad, INTEMO+, para la etapa de Educación Secundaria (Ruiz Aranda, et al., 2013).
- La serie de programas JUEGO. Este conjunto está compuesto por cuatro programas para la etapa de Educación Primaria y uno para la etapa de Secundaria. Se basa en la propuesta de juegos cooperativos donde se promueve el desarrollo de algunos de los componentes de la Educación Socioemocional (Garaigordobil Landazabal, 2018).

- Programa MUPO (Mentes Únicas). Está destinado a los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y trabaja con ellos y sus familias. La perspectiva tomada hunde sus raíces en la capacidad de los individuos y se realiza mediante sesiones de terapia de más de una familia. Se recomienda que los docentes colaboren como participantes, pero que, a su vez, no sean los encargados de desarrollar el programa (López Larrosa y González Seijas, 2017).
- Programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. La metodología se desarrolla a través de unos videojuegos diseñados específicamente para el aprendizaje de la gestión de las competencias emocionales en la resolución de conflictos. Las diferencias entre ambos se deben principalmente a la consideración de los distintos niveles cognitivos y emocionales según la edad de los participantes, etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria, respectivamente (Cabello Cuenca, Pérez Escoda, Ros Morente y Filella Guiu, 2019).

La diversidad de metodologías y de contextos de intervención de todos estos programas nos permiten visualizar cómo la educación Socioemocional no se queda aislada o marginalizada en el mundo educativo y los centros escolares. En este sentido, la inquietud hacia este campo va más allá, adentrándose en las distintas ramas y capas de nuestra sociedad. Por otro lado, podemos intuir, por la oferta creciente de cursos en este ámbito educativo, que el interés de los y las docentes hacia una didáctica del aspecto socioemocional de su alumnado se ha hecho más patente en la última década. También encontramos diversidad de programas y proyectos que acompañan a esta nueva motivación por el desarrollo holístico de las personas, pero ¿cómo se está plasmando todo esto en la realidad idiosincrática de los centros educativos españoles? ¿La teoría y la práctica van de la mano? ¿Se imparten suficientes cursos para aquellas personas interesadas en este nuevo campo? ¿Existen recursos para apoyar a la implementación de programas en los colegios de Infantil y Primaria?

2. Objetivos

Enlazando con las preguntas que hemos planteado anteriormente, expondremos, a continuación, los propósitos fundamentales del presente trabajo. Nuestros objetivos generales son los siguientes:

- Indagar en la formación y conocimiento sobre Educación Socioemocional que tiene el cuerpo de docentes españoles de Educación Infantil y Primaria.

- Averiguar cuáles son las propuestas de Educación Socioemocional implementadas a nivel de centros y de aula.

En relación con ambos objetivos generales planteamos el siguiente específico⁵:

- Investigar si existen diferencias en cuanto a la formación o a las propuestas implementadas según la especialidad que se esté ejerciendo.
- Analizar si existen diferencias entre las propuestas que se implementan en el contexto rural y aquellas que se efectúan en el contexto urbano.

3. Metodología de investigación

3.1. Muestra

Nuestra muestra de estudios se compone de un total de 86 personas, de las cuales 7 son docentes de Educación Infantil y 79 de Educación Primaria. A continuación, expondremos datos generales de la muestra apoyándonos en algunos gráficos obtenidos a través de la misma plataforma en la que se elaboró el cuestionario.

La edad de las personas encuestadas abarca un intervalo muy amplio. El grueso se encuentra en el intervalo de «Entre 41 y 50 años» con un 37,2%, (N = 32). En el otro extremo encontramos un solo sujeto en la categoría «Más de 60 años». El segundo grupo con mayor cantidad de sujetos es «Entre 51 y 60 años» con un 26,7% (N = 23). Entre las categorías «Menos de 30» y «Entre 30 y 40 años» la diferencia es menor, siendo sus porcentajes 19,8% (N = 17) y 15,1% (N = 13), respectivamente.

Con respecto a los años de experiencia como docente la variedad es menor y las diferencias entre categorías son más evidentes. Las personas con «1 año o menos» representan el 5,8% (N = 5). Le sigue «Entre 5 a 10 años» con un 8,1% (N = 7). El 40,7% son las personas con más de 20 años de experiencia (N = 35), justo por debajo está el grupo de «Entre 10 a 20 años» con un 26,7% (N = 23) y, por último, «Entre 2 a 5 años» figurando el 18,6% (N = 16).

El 47,7% ejerce como tutor (N = 41). Las especialidades que encontramos en nuestra muestra son: maestro o maestra generalista (N = 34), de Educación Infantil (N = 7), de Educación Especial (N = 12), de lengua extranjera (N = 14), de Educación Artística (N = 6), de

⁵ Originalmente se contempló como objetivo específico el esclarecimiento de posibles diferencias entre Comunidades Autónomas, sin embargo, este análisis no se llevó a cabo por falta de tamaño muestral.

Educación Física (N = 12) y de Religión (N = 1). Además, sabemos que el 76,7% de la muestra no pertenece al Equipo Directivo de su centro (N = 66), frente al 23,3% que sí (N = 20).

Como hemos señalado, uno de nuestros objetivos específicos originales consistía en indagar en la posibilidad de que existan diferencias en la formación o en la puesta en práctica dependiendo de la Comunidad Autónoma donde se encuentre el centro educativo. Por ello, preguntamos también sobre este aspecto obteniendo los siguientes porcentajes:

- Principado de Asturias: 1,2% (N = 1).
- Región de Murcia: 2,3% (N = 2).
- Extremadura: 3,5% (N = 3).
- Comunidad de Madrid: 5,8% (N = 5).
- Castilla – La Mancha: 10,5% (N = 9).
- Galicia: 14% (N = 12).
- Andalucía: 62,8% (N = 54).

No hemos logrado cubrir todo el territorio nacional y las muestras de cada una de las Comunidades Autónomas que tenemos son mínimas para considerarlas representativas. Otro de nuestros objetivos específicos era analizar si existen diferencias apreciables entre el ámbito rural y urbano a nivel de conocimientos sobre Educación Socioemocional y las implementaciones que se desarrollan en ellos. Hemos obtenido un 76,7% de personas que ejercen en localidades consideradas como urbanas y un 23,3% que ejercen en áreas rurales⁶.

3.2. Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, el cual consta de 29 preguntas. Estaba organizado por secciones y cada sujeto encuestado iba derivando en unas secciones u otras según sus respuestas anteriores. Las secciones son las que siguen:

- Datos profesionales. Recopilamos las características del sujeto y de su centro en rasgos generales: edad, años de experiencia, especialidad, Comunidad Autónoma, si forma parte del Equipo Directivo y si el centro se encuentra en un contexto rural o urbano.
- Formación en el ámbito de la Educación Socioemocional. Esta sección estaba separada en una primera pregunta sobre si la habían recibido o no y, en caso de sí, se les derivaba a preguntas sobre el tipo específico de formación.

⁶ Es el criterio que se establece en las definiciones del artículo 3 de la Ley 45/2007 para el desarrollo sostenible del medio rural.

- Información a nivel de centro. Dentro de este apartado contamos con una subcategoría donde se realizan preguntas concretas sobre el programa que estén aplicando en el centro. Para acceder a la subcategoría «Información sobre el programa» había que responder que se trabajaba la Educación Socioemocional con uno específico. Las preguntas vinculadas a esta subcategoría giraban en torno a los conocimientos sobre el mismo y a la evaluación del mismo. Todos los sujetos tenían más preguntas sobre información general del centro en relación con una posible colaboración con entidades externas.
- Información a nivel de aula. Se hacen preguntas sobre la cantidad de tiempo que le dedican en el aula y las estrategias que creen utilizar para mejorar el aspecto socioemocional de su alumnado.
- Conocimiento de programas y herramientas. Esta parte consta de dos preguntas de selección múltiple donde se enumeran programas y herramientas (que son marcos teóricos, estrategias...), respectivamente. También existe la posibilidad de que señalen otras opciones.

En cuanto a la tipología propia de las preguntas, eran de varios tipos: una única elección, selección múltiple, dos preguntas de escala tipo Likert y una de respuesta abierta. En algunas de las preguntas de los dos primeros tipos estaba la opción de «Otros», por si el sujeto quisiese añadir opciones distintas a las propuestas. Se puede consultar el instrumento empleado en el anexo I.

3.3. Procedimiento

Se utilizó la plataforma de *Google Formularios* para el diseño del cuestionario. Esta aplicación facilita la difusión a gran escala, puesto que se puede propagar a través de un enlace que da acceso al cuestionario. Con la finalidad de divulgarlo al mayor número posible de docentes, primero, se envió a aquellas personas conocidas que están ejerciendo y, luego, se utilizaron grupos de difusión de diversas redes sociales como *Telegram* o *Facebook*.

Una vez que obtuvimos una muestra de 96 individuos, cerramos el acceso al cuestionario y exportamos los datos a una hoja de cálculos. Se exportó todo al programa de SPSS en su versión 22 para elaborar el análisis de los datos.

4. Resultados

En este apartado procedemos a exponer los datos obtenidos en todas las secciones del cuestionario, a excepción de los datos generales que hemos presentado en el apartado de

«Muestra». Presentaremos los resultados recorriendo las distintas secciones del cuestionario para facilitar su seguimiento.

4.1. Formación en el ámbito de la Educación Socioemocional

La tabla 1 recoge los datos sobre la formación en Educación Socioemocional recibida:

Tabla 1

Formación Socioemocional recibida y motivos principales.

	N	Porcentaje
¿Ha recibido formación en Educación Socioemocional?		
Sí	62	72,1
No	24	27,9
Total	86	100
¿Cuál era la institución que impartía la formación?		
El propio centro	9	14,5
El Centro de Formación de Profesorado	44	71,0
Una organización externa	9	14,5
Total	62	100
¿Cuál fue el motivo principal para recibirla?		
Interés en la Educación Socioemocional	45	72,6
Necesidad de ampliación de la Formación Permanente	8	12,9
Recomendación por parte del centro	8	12,9
Formación previa	1	1,2
Total	62	100

En relación con las instituciones de formación hubo un individuo que señaló que lo recibió a través de la universidad, nosotros lo unificamos con el grupo de organizaciones externas. La respuesta de que el motivo principal de la formación fuese la formación previa fue añadida por la persona que lo respondió.

De los sujetos que se han formado en este campo el 66,1% (N = 41) no recibió información sobre un programa específico, frente al 33,9% (N = 21) que recibió la enseñanza sobre uno o varios programas específicos. De este subgrupo el 18,6% afirmó acordarse del nombre del programa y lo nombró. En la tabla 2 se recogen las categorías que creamos a partir de los nombres debido a que no todas las respuestas correspondían a programas de Educación Socioemocional:

Tabla 2

Clasificación de las respuestas sobre programas de formación Socioemocional.

Programas que nombraron

Marcos teóricos	10	62,5
Estrategias	2	12,5
Programas de Educación Socioemocional	3	18,8
Otros programas	1	6,3
Total	16	100

4.2. Implementación de la Educación Socioemocional en los colegios

En la tabla 3 recogemos los datos sobre las distintas propuestas de trabajar la Educación Socioemocional en los colegios:

Tabla 3

Porcentajes del tipo de actividades que se desenvuelven en los colegios.

	N	Porcentaje
¿Trabajan la Educación Socioemocional en su colegio?		
Sí	80	93,0
No	4	4,7
No sé	2	2,3
Total	86	100
¿Qué tipo de propuesta llevan a cabo?		
Actividades planificadas	40	50,6
Actividades esporádicas	25	31,6
Un programa específico	14	17,7
Total	79	100

4.2.1. Programas específicos en los centros

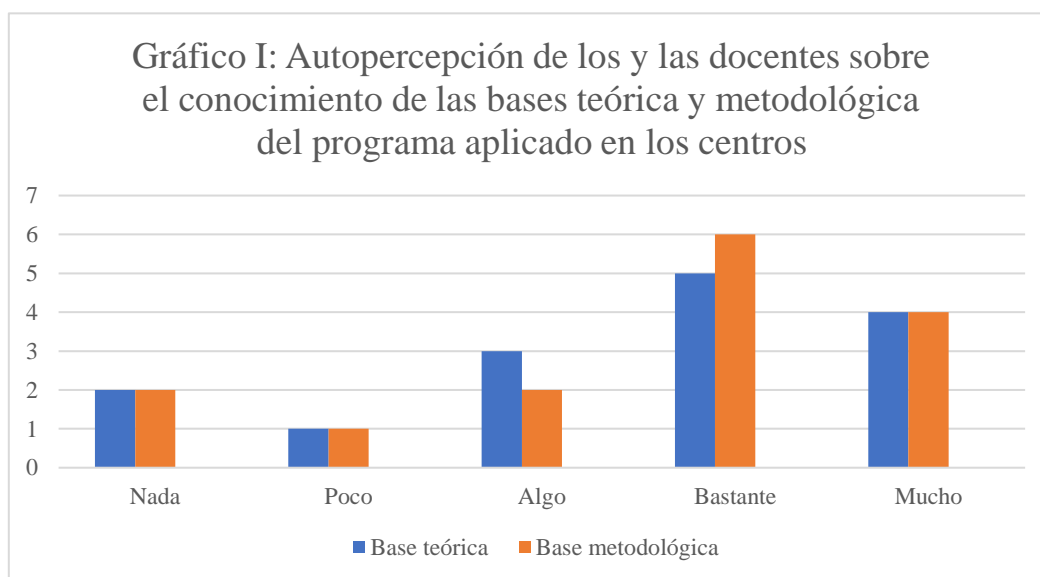
Las personas que declararon que trabajaban mediante un programa se les redirigió una sección en la que se preguntaba sobre él. Tuvimos que clasificar los programas según si eran identificables, propuesta o plan propio del centro o programas globales. La tabla 4 muestra los datos recogidos:

Tabla 4

Porcentajes de programas aplicados en los centros según su fundamentación.

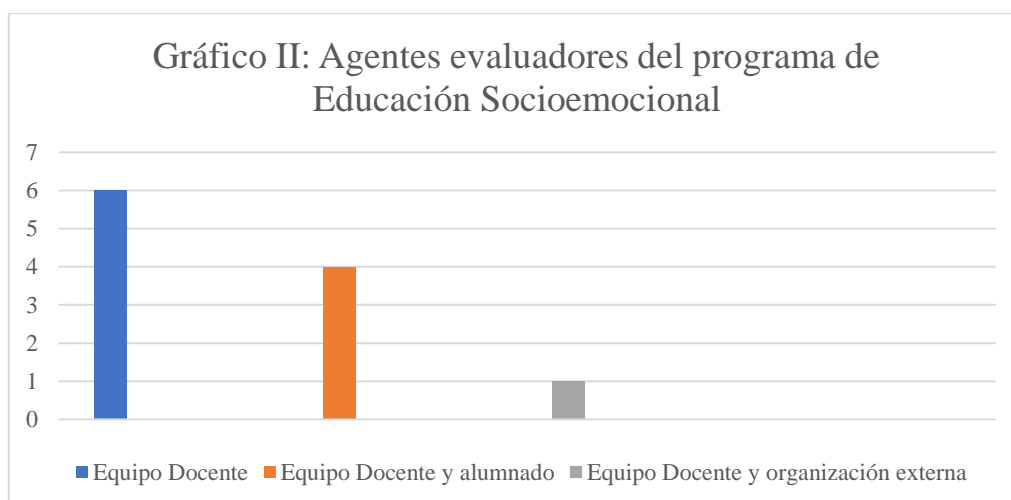
	N	Porcentaje
Programas identificables	3	3,5
Propuestas propias de centro	6	7,0
Programas globales	3	3,5
Otros	1	1,2
No tienen programa	73	84,9
Total	86	100

Los programas identificables son aquellos identificables que se pueden localizar navegando por Internet, las propuestas propias del centro son aquellos programas que no se encuentran por el nombre indicado en Internet y los programas globales son los que trabajan la salud desde más aspectos y no se centran únicamente en el aspecto Socioemocional. Por último, en la categoría de «Otros» descartamos una respuesta porque resultó ser un software informático y es un 1,2%. También les preguntamos el grado de conocimiento de la base teórica y metodológica del programa. Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico:



Como podemos observar, no existen grandes diferencias entre la percepción del conocimiento de las bases teóricas y la metodología del programa que aplican en los centros.

En cuanto a la evaluación del programa que se aplica en el colegio. El 60,0% de los programas es evaluado (N = 9), el 40% se reparte equitativamente entre los programas que no se evaluaban y las personas que desconocían si se hacía (N = 3). La evaluación provenía en el 90,9% de los casos por agentes del propio centro (N = 10). En un solo caso la evaluación se realizaba en cooperación con una institución externa (N = 1). Los datos sobre los agentes evaluadores podemos observarlos en el siguiente gráfico:



Lo más común es la evaluación interna, ya se realice únicamente por el Equipo Docente que representa un 54,5%, ya por parte de los y las docentes y el alumnado 36,4%. Por otro lado, preguntamos cuál era el elemento que evaluaban: proceso o resultados. El 36,4% se centraban en el proceso (N = 4), el 27,3% priorizaban los resultados (N = 3) y el 36,4% valoraban ambas por igual (N = 4).

4.2.2. Colaboración con otras instituciones y organizaciones para la Educación Socioemocional

En la tabla 5 se recogen todos los datos correspondientes a la colaboración con entidades externas para el desarrollo de propuestas de Educación Socioemocional en los centros:

Tabla 5

Porcentaje de colaboración con otras entidades y su tipología.

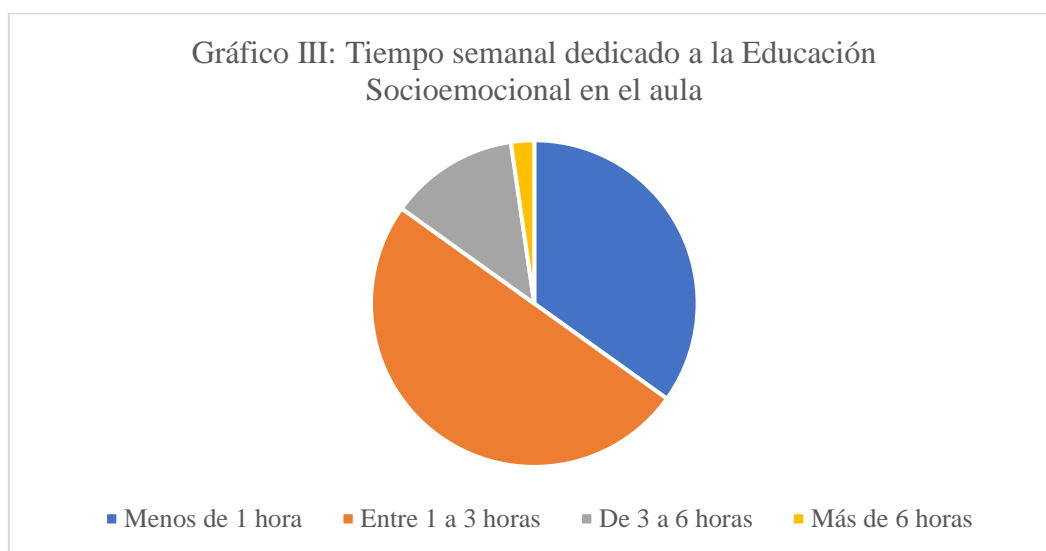
	N	Porcentaje
¿Existe colaboración con entidades externas?		
Sí	23	26,7
No	56	65,1
No sé	7	8,1
Total	86	100
¿De qué tipo es dicha colaboración?		
De apoyo	12	52,2
De colaboración	10	43,5
Ambas	1	4,3
Total	63	100
¿En qué momento del proceso participa la entidad externa?		
En el diseño	1	4,3
Durante el desarrollo de la propuesta	10	43,5
Después de la propuesta	1	4,3
En varias fases de la propuesta	11	47,8
Total	63	100

¿De qué forma se realiza la colaboración?			
Asesoran	11	47,8	
Aplican el programa	12	52,2	
Total	63	100	

4.2.3. Implementación de propuestas de Educación Socioemocional a nivel de aula

Con la finalidad de conocer la realidad en las aulas de los docentes encuestados, tratamos de averiguar la naturaleza de las propuestas con varias preguntas específicas. En primer lugar, el 16,9% confirmó que aplicaba el programa o la propuesta Socioemocional del colegio en su aula (N = 13), mientras que el 83,1% afirmó que en su centro no existía ninguna propuesta (N = 64).

Independientemente de la existencia de programas o propuestas en el centro, quisimos averiguar cuánto tiempo le dedican a la Educación Socioemocional semanalmente. Los resultados fueron los siguientes:



El gráfico nos permite captar que la mitad de los encuestados (N = 43) trabaja alrededor de una a tres horas la Educación Socioemocional en su aula, frente a la minoría que le dedica más de seis horas semanales (N = 2).

Las estrategias que utilizan los y las docentes para trabajar la Educación Socioemocional en su aula. Comenzaremos por la cantidad de estrategias que han declarado utilizar en el aula.

Tabla 6

Porcentaje según la cantidad de estrategias que utilizan en las aulas.

	N	Porcentaje
¿Cuántas estrategias utiliza en el aula?		

Ninguna	11	12,8
Una	31	36,0
Dos	21	24,4
Tres	19	22,1
Cuatro	3	3,5
Cinco o más	1	1,3
Total	86	100

Como observamos en la tabla 6 un gran porcentaje de las personas encuestadas utilizan una sola estrategia (N = 31), siendo muy reducido el porcentaje de personas que enumeraron más de cuatro (4,8%). Se analizó la relación entre la cantidad de estrategias que conocían y su especialidad, formación socioemocional y experiencia docente, no encontrándose diferencias significativas. Los resultados obtenidos se exponen en las tablas 7, 8 y 9, respectivamente:

Tabla 7

Cantidad de estrategias que utilizan según la especialidad.

Variable	Tutores de grupo (N = 41)			Otras especialidades (N = 45)			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Cantidad de estrategias que utilizan	37	1,92	,894	38	2,00	1,065	,999	,398

Tabla 8

Cantidad de estrategias que utilizan en función de la formación Socioemocional.

Variable	Formación recibida (N = 62)			No formación (N = 24)			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Cantidad de estrategias que utilizan	56	1,98	1,000	19	1,89	,937	,251	,618

Tabla 9

Cantidad de estrategias según los años de experiencia docente.

	N	M	DT	F	p
Estrategias que utilizan					
Menos de 10 años (A)	26	2,19	,981	1,293	,281
Entre 10 a 20 años (B)	19	1,74	,806		

La correlación entre la edad de los sujetos y la cantidad de estrategias que utilizan no fue significativa ($r = -,187, p = ,109$).

En cuanto a la tipología de las estrategias se distinguieron seis variables: si se focalizan en la inteligencia interpersonal o la intrapersonal y, el resto, según la tipología de actividades o estrategias (comunicativas, de resolución de conflictos o reflexiones, metodologías activas, recursos audiovisuales o cuentos y espacios socioemocionales). Todas estas variables quedan recogidas en la tabla 10:

Tabla 10

Estrategias utilizadas en el aula según su tipología.

	N	Porcentaje
Tipo de inteligencia que fomentan las estrategias		
Inteligencia interpersonal	17	22,7
Inteligencia intrapersonal	5	6,7
Ambas	22	29,3
Ninguna	31	41,3
Total	75	100
Sí usan estrategias comunicativas		
Sí usan estrategias de resolución de conflictos o reflexivas	32	42,7
Sí usan metodologías activas	20	26,7
Sí usan recursos audiovisuales y/o cuentos	11	14,7
Sí usan espacios socioemocionales	2	2,7

Las estrategias comunicativas, como los debates o la asamblea, son las más empleadas por los docentes con un 66,7% (N =50). Sin embargo, los espacios empleados para actividades o tareas que fomenten la Educación Socioemocional, como el rincón de la calma, son menos habituales descendiendo a un 2,7% (N =2).

4.2.4. Diferencias en las propuestas de Educación Socioemocional en contextos rurales y urbanos

Recopilamos datos con la intención de ubicar los centros educativos en áreas rurales o urbanas y poder analizar sus diferencias. Para ello, relacionamos la variable de centros urbanos o rurales con el tipo de actividad que se desarrollaba en el centro. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 11:

Tabla 11

Tipo de propuestas de Educación Socioemocional según el contexto.

Tipo de propuesta		Área		Total
		Rural	Urbana	
Actividades planificadas	N	12	28	40
	% dentro de contexto	63,2	46,7	100
	Res. corregidos	1,3	-1,3	
Actividades esporádicas	N	2	23	25
	% dentro de contexto	10,5	38,3	100
	Res. corregidos	-2,3	2,3	
Programa	N	5	9	14
	% dentro de contexto	26,3	15,0	100
	Res. corregidos	1,1	-1,1	

Como podemos ver en la tabla 4, se aprecian diferencias entre la forma en que los centros planifican las propuestas relacionadas con Educación Socioemocional según el contexto, $\chi^2(1, N = 79) = 5,344, p = ,069$. Debemos señalar que esta es una significación residual.

4.3. Conocimiento de programas, estrategias, herramientas y marcos teóricos relacionados con la Educación Socioemocional

En la última sección planteamos una serie de nombres. En primer lugar, de programas y, después, de estrategias, herramientas y marcos teóricos. En la tabla 12 se presenta la cantidad de programas que reconocieron:

Tabla 12

Porcentaje de programas que reconocieron.

	N	Porcentaje
Cantidad de programas que reconocieron		
Ninguno	26	30,2
Uno	30	34,9
Dos o tres	25	29,1
Cuatro o cinco	4	4,7
Seis o más	1	1,2
Total	86	100

En la tabla 13 se presenta el porcentaje de docentes que conocía cada programa sobre un total de 60 sujetos:

Tabla 13*Porcentajes de docentes que reconocieron cada programa.*

	N	Porcentaje
Sí conocen el programa		
Programa de Educación Social y Afectiva	39	45,3
Programas JUEGO	14	16,3
CONVES	4	4,7
PAHS	4	4,7
PIECE	4	4,7
Proyecto VyVE	1	1,2
FORTIUS	4	4,7
Programa PROBIEN	2	2,3
SEL	3	3,5
PEHIS	2	2,3
CASEL	2	2,3
Programa INTEMO+	3	3,5
Educación Responsable	18	20,9
Programa RETO	2	2,3
Educación Emocional de Alba Serra	1	1,2
PEDE	1	1,2
Coeducando para amar	1	1,2

Algunos otros programas que añadieron los encuestados fueron RETO, Educación Emocional con Alba Serra, PEDE y Coeducando para amar.

Analizamos la relación entre la cantidad de programas que conocen y la especialidad, la formación socioemocional y la experiencia docente. No hubo diferencias significativas entre las variables mencionadas y el número de programas que conocían. Todos los resultados están recogidos en las tablas 14, 15 y 16, respectivamente:

Tabla 14*Cantidad de programas que conocen según la especialidad.*

Variable	Tutores de grupo (N = 41)			Otras especialidades (N = 45)			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Cantidad de programas que conocen	41	1,92	,894	45	1,22	,902	,670	,573

Tabla 15*Cantidad de programas que conocen en función de la formación Socioemocional.*

Variable	Formación recibida (N = 62)			No formación (N = 24)			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Cantidad de programas que conocen	62	1,16	,944	24	1,00	,933	,002	,961

Tabla 16*Cantidad de programas que conocen según la experiencia docente.*

	N	M	DT	F	p
Programas que conocen					
Menos de 10 años	28	1,29	1,084	1,274	,285
Entre 10 a 20 años	23	,87	,626		
Más de 20 años	35	1,14	,974		

La correlación entre la edad de los participantes y el conjunto de programas que conocen no fue significativa ($r = -,074$, $p = ,501$).

En las tablas 17 y 18 aparecen los resultados relacionados con las herramientas y recursos que conocen:

Tabla 17*Porcentaje de herramientas y estrategias que reconocieron.*

	N	Porcentaje
Cantidad de herramientas que conocen		
Ninguna	2	2,3
Uno	5	5,8
Dos a cuatro	29	33,7
Cinco a seis	24	27,9
Siete o más	26	30,2
Total	86	100

Tabla 18*Porcentajes de docentes que reconocieron cada herramienta.*

	N	Porcentaje
Sí conocen la herramienta o estrategia		
Psicología Positiva	51	59,3
Modelado	28	32,6
Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey	14	16,3

Mindfulness	68	79,1
Resolución de conflictos entre iguales	66	76,7
Recursos de Educación Responsable	20	23,3
Estrategias de autorregulación emocional	51	59,3
Diario emocional	35	40,7
Lectura emocional	33	38,4
Role Play	54	62,8
Grupos de discusión	26	30,2
Técnica de los escenarios	12	14,0
Yoga infantil	1	1,2

Los resultados de las estrategias están más igualados, no existiendo diferencias tan acentuadas entre unas y otras. Las más populares son el *Mindfulness* 79,1% y la mediación de conflictos entre iguales 76,7%. En el lado opuesto se encontrarían el marco teórico de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey con un 16,3% y la técnica de los escenarios con un 14,0%. Además, un sujeto añadió el yoga infantil representando un 1,2% de nuestra muestra.

Se analizó la relación entre la cantidad de estrategias que conocen y la especialidad, la formación socioemocional y la experiencia como docentes. En este caso, sí existían diferencias estadísticamente significativas, según la especialidad ($p = ,028$) y según los años de experiencia como docentes ($p = ,032$). Todo queda reflejado en las tablas 19, 20 y 21, respectivamente:

Tabla 19

Cantidad de herramientas conocidas según la especialidad.

Variable	Tutores de grupo (N = 41)			Otras especialidades (N = 45)			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Cantidad de herramientas que conocen	41	3,07	1,079	45	2,51	1,079	3,197	,028

Tabla 20

Cantidad de herramientas conocidas en función de la formación Socioemocional.

Variable	Formación recibida (N = 62)			No formación (N = 24)			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Cantidad de herramientas que conocen	62	2,89	,960	24	2,50	1,142	1,653	,202

Tabla 21*Cantidad de herramientas conocidas según la experiencia docente.*

	N	M	DT	F	p
Herramientas que conocen					
Menos de 10 años (A)	28	3,18	1,124	3,597	,032
Entre 10 a 20 años (B)	23	2,70	,822		
Más de 20 años (C)	35	2,51	,981		

La correlación entre la edad y la cantidad de herramientas es significativa, siendo los más jóvenes los que más herramientas conocen ($r = -,321$; $p < ,05$).

5. Conclusiones

En este último apartado recopilaremos los aspectos más destacables del presente trabajo. En primer lugar, discutiremos sobre los resultados obtenidos y su relación con la teoría y aquellos que resultan más llamativos. En segundo, analizaremos las condiciones que han limitado los resultados de esta investigación. Por último, reflexionaremos sobre las posibles investigaciones futuras y las implicaciones derivadas de este trabajo.

5.1. Discusión

En este subapartado comenzaremos con los resultados que se encuentran estrechamente relacionados con el marco teórico de este trabajo. Después, continuaremos con aquellos que nos esperábamos, pero que consideramos atractivos para comentarlos.

Hubo un porcentaje muy alto 41,3% (N = 31) de estrategias que los y las docentes utilizan en el aula que no podían encasillarse en la teoría de inteligencias de Gardner (1983), focalizándonos en la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. En algunos casos ocurría porque las estrategias no estaban descritas con suficiente profundidad como para decantarnos por una de las opciones.

El modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990) solo fue reconocido por un 16,3% (N = 14). Esto contrasta con la afirmación de que más del 70% de los artículos publicados en el ámbito universitario español relacionados con la IE se apoyan en este modelo (Fernández-Berrocal et al., 2012, p. 5). Esta discrepancia nos invita a reflexionar sobre las diferencias entre la investigación y la realidad en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

En relación con los programas de Educación Socioemocional quisiéramos destacar que un 30,2% (N = 26) no conocía ninguno. La correlación entre la edad y la cantidad de estrategias y herramientas conocidas ($-,321$) implica que los y las docentes más jóvenes conocen mayor

número de estrategias. Esto puede deberse a la ampliación del catálogo de formación en los Centros de Profesorado y en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Cuando establecimos relaciones entre la formación previa o no de los profesionales no encontramos resultados significativos ni con las estrategias que declararon aplicar en el aula, ni respecto a los programas que conocían, ni con las herramientas conocidas. Esto nos invita a deducir que una formación en el ámbito Socioemocional no implica ni un mayor conocimiento ni uso de estrategias, marcos teóricos o herramientas. Podríamos indagar el porqué de esta disociación entre la formación, la teoría y la puesta en práctica. También podría deberse al tamaño muestral.

Por otro lado, resulta de especial relevancia que los programas de gran preeminencia internacional, SEL y CASEL, sean tan desconocidos en nuestra muestra ($N = 3$ y $N = 2$, respectivamente). En nuestro caso, un 17,7% de los centros se aplicaba un programa específico de Educación Socioemocional. Solo tres programas eran identificables y seis eran propuestas o planes propios del centro, este era el grupo más grande. Sin tener acceso a estos proyectos desconocemos la calidad de su fundamentación, sus bases teóricas o sus bases metodológicas. Lo más probable es que no estén validados o estén en proceso de estarlo y, como en otros estudios, en la muestra de este trabajo estos últimos son la mayoría (Garaigordobil Landazabal, 2018).

Por último, analizaremos las diferencias entre el área rural y urbana. En ambos casos, lo más común son las actividades planificadas a lo largo de todo el curso escolar. Luego aparecen las diferencias: el segundo tipo de actividades más comunes en el contexto rural son los programas específicos y en el contexto urbano son las actividades esporádicas o que surgen en el día a día. Nuestra significación es residual, aunque esto puede deberse al pequeño tamaño de la muestra y sería interesante estudiarlo con mayor detenimiento. Lo desarrollaremos con mayor profundidad en los próximos subapartados.

5.2. Limitaciones

Las principales limitaciones de este trabajo están relacionadas con la falta de experiencia en el campo de la investigación. Durante todo el proceso hemos encontrado diversidad de retos. El diseño de un instrumento de evaluación conciso y eficaz y el análisis estadístico de los para plasmarlos de una forma clara y adecuada han podido ser los más arduos de superar.

El tamaño de la muestra nos limitó el acceso a todas las Comunidades Autónomas y, por tanto, no pudimos analizar los datos para responder a uno de nuestros objetivos de

investigación. Además, consideramos que el instrumento de recogida de información nos ha dejado con algunos interrogantes sin responder. Una entrevista personal con algunos de los participantes nos habría permitido acceder a información más concreta y a resolver estas dudas en el propio acto. También una observación directa en los centros educativos nos permitiría conocer en mayor profundidad las bases teóricas y la fundamentación de las propuestas y planes propios de los colegios. Con ambas herramientas de recogida de información podríamos saber más sobre la calidad de los programas y propuestas y el tipo de herramientas más recurrentes en el aula.

En segundo lugar, en cuanto al diseño y la programación del instrumento, surgieron algunos fallos menores que se resolvieron en el momento de la exportación de los datos a Excel. Por otra parte, y por añadir un ejemplo representativo, en la pregunta 14 dedicada al tipo de propuestas de Educación Socioemocional, la opción de «Actividades esporádicas» no acabó siendo una categoría acertada. Con esta opción queríamos dar a entender aquellas tareas que no están planificadas y que surgen en el día a día. Hubo sujetos que respondieron que trabajaban de manera cotidiana en lugar de seleccionar esta opción. La etiqueta que propusimos era ambigua y quizá deberíamos haber propuesto una más concreta. Por último, en la sección de «Información sobre el programa», cuando preguntábamos por el nombre de dicho programa, hubiera sido adecuado pedir que especificaran si este era de elaboración propia o no. Una vez que exportamos los datos tuvimos que contrastar todos los nombres para clasificarlos manualmente.

5.3. Líneas de futuro

A continuación, reflexionaremos sobre las posibles implicaciones e investigaciones que se pueden realizar en el futuro. Algunas de ellas las hemos presentado brevemente en los subapartados anteriores. También nos detendremos en recapacitar sobre los beneficios personales que nos ha aportado este trabajo.

En primer lugar, con futuras pesquisas en la misma línea sería interesante utilizar otros instrumentos de recogida de información que nos permitan profundizar en los datos recabados. De esta forma, podríamos conocer más sobre la fundamentación de las propuestas y planes propios creados y diseñados por los colegios. La observación directa nos permitiría saber más sobre la puesta en práctica, el tiempo y las herramientas que se utilizan en las aulas. Además, aumentar el tamaño de la muestra para conocer la realidad en distintas Comunidades Autónomas también podría resultar útil. Si existiesen diferencias podríamos indagar si se deben

a organizaciones, instituciones, grupos de investigación u órganos gubernamentales que promuevan este tipo de propuestas.

En segundo lugar, son necesarias nuevas investigaciones sobre las razones que impiden que los conocimientos teóricos se conviertan en la realidad y en la práctica en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria. Los debates internacionales y las contribuciones académicas que hemos presentado y descrito brevemente en el marco teórico, que no es una revisión exhaustiva y completa, subrayan la importancia y la inmensidad de beneficios al potenciar el crecimiento de los individuos de manera holística. En este sentido, los aspectos Socioemocionales no deben quedar a un margen, y conocer los motivos de la dicotomía entre conocimientos y práctica nos podría ayudar a fomentar la Educación Socioemocional sustentada en dichos saberes.

5.4. Implicaciones educativas

Con la intención de poner el broche final a este trabajo, ahondaremos en las repercusiones que este ha tenido en la formación previa como futura docente y cómo podrá encaminar el futuro profesional.

Previamente, hemos mencionado la falta de experiencia en el ámbito investigativo. La elaboración de esta pesquisa nos ha dotado de unas herramientas y habilidades necesarias para la labor que desempeñaremos en el futuro. Los colegios y las investigaciones no deben ser dos polos opuestos, por ello, es importante que los y las futuras docentes tendamos a la búsqueda de información y tener las habilidades requeridas para dar respuesta a las incógnitas que surjan en nuestro día a día. La evaluación, el seguimiento y el contraste de todo proceso de enseñanza-aprendizaje son puntos muy importantes que podremos elaborar con mayor eficacia cuando estemos desempeñando nuestra labor como maestros y maestras.

Por otro lado, la revisión bibliográfica que realizamos respalda que las propuestas más eficaces son aquellas que trabajan de manera sistemática y prolongada el ámbito Socioemocional, de los resultados obtenidos tenemos que el 93,0% de los sujetos encuestados afirmaba que en su centro se trabajaba la Educación Socioemocional (N = 40), pero solo un 17,7% aplicaba un programa concreto (N = 14). La mayoría de los programas eran planes propios del centro, por ende, y como ya hemos señalado anteriormente, desconocemos su fundamentación teórica y el seguimiento que se desenvuelve en relación con él.

La elaboración de este proyecto nos ha permitido profundizar en una amplia gama de contextualizaciones y programas a través de la consulta bibliográfica, ya que no todos han

quedado reflejados por escrito debido a la extensión. Este estudio de distintas posturas y formas de concebir el entrenamiento de la Inteligencia Emocional y las competencias Socioemocionales nos ha hecho más sensibles para el día de mañana poder sustentar nuestra práctica en propuestas validadas y evaluadas que se ajusten a la realidad idiosincrática del centro donde nos encontremos.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, nos gustaría acentuar, una vez más, la relevancia y el impacto que este trabajo ha tenido en la formación previa como futuros docentes de Educación Primaria. Adquirir el conocimiento sobre la variedad de propuestas, las ventajas de su enseñanza y la importancia que tiene una práctica apoyada en unos pilares teóricos, nos han impulsado, aún más, hacia el interés en este campo. Gracias a este Trabajo Fin de Grado hemos logrado una mayor concienciación sobre esta temática haciéndonos más sensibles para el futuro profesional conociendo, a grandes rasgos, dónde buscar y cómo encontrar la propuesta que más se ajuste a las necesidades de nuestro centro. También reconociendo la importancia de la evaluación de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y la cooperación y coordinación de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S. y Salvador Monge, M. M. (2010). Programa "Aulas Felices": Psicología Positiva aplicada a la Educación. Equipo SATI.
- Belfield, C., Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers. *JAMA Network Open*, 1(8), pp. 1-19. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Caballo, V. E. (1997). Las habilidades sociales: un marco teórico, en Caballo, V. E. (Ed.) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, pp. 1-16. Madrid: siglo XXI de España editores.
- Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., Ros Morente, A. y Filella Guiu, G. (2019). Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP*, 30(2), pp. 53-66.
- Cabello González, R. y Fernández Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas: Ideas para una adecuada implementación. *Inteligencia emocional y educación*, (368), 11-17. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.002>
- CASEL (2013). Overview of Social and Emotional Learning, en CASEL (Ed.) *CASEL guide. Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*, pp. 9-14. CASEL.
- Clouder, C. Y Heys, B. (2008). Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido, en Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 43-84). Fundación Marcelino Botín.
- Boncu, A., Costea, I. & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19(2), pp. 35-41. DOI: <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en UNESCO (Ed.) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*, p. 34. UNESCO. Recuperado de: [La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI \(compendio\) - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España en Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 157-196). Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology*, 20(1), 5-13.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Revista Participación Educativa*, 5(8), 106-127.
- García Bacete, F. J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M^a. V., Monjas Casares, M^a. I., Sureda García, I., Ferrà Coll, P., Martín Antón, L. J., Marande Perrín, C. y Sanchiz Ruíz, M^a. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp. 145-154.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Instrumento de Retificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 31 de diciembre de 1990, núm. 313, pp. 38897-38904. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/(1))
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K. & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594614>

- Lantieri, L. (2008). El aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión en la educación en Estados Unidos de América, en Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 197-238). Fundación Marcelino Botín.
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 14 de diciembre de 2007, núm. 299, pp. 1-18. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/13/45/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868 – 122953. [Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)
- López Larrosa, S. y González Seijas, R. M^a. (2017). El programa Mentees Únicas, en *Programa MUPO: Mentees Únicas: programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje* (pp. 21-137). Madrid: Pirámide.
- Monjas Casares, M^a. I. (2002). La Competencia Social y las Habilidades Sociales. Marco conceptual. En Monjas Casares, M^a. I. (2002), *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. (pp. 23-42). Madrid: CEPE.
- Oros, L. B. y Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), pp. 437-454.
- Peñalva-Vélez, A., Vega-Osés, M. A. y López-Goñi, J. J. (2020). Habilidades sociales en alumnado de 8 a 12 años: perfil diferencial en función del sexo. *Bordón*, 72(I), 103-116.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Siles Rojas, C. (2017). La evaluación en Educación Infantil y Educación Primaria, en Bermejo, B. y Ballesteros, C. (Coords.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*, pp. 231-258. Madrid: Ediciones Pirámides.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev*, 88: 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

ANEXOS

Anexo I: Instrumento de recogida de datos

4/6/22, 11:33

Educación Socioemocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria españolas

Educación Socioemocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria españolas

El objetivo del presente cuestionario es indagar en la implementación de la Educación Socioemocional en los Centros de Educación Infantil (3-6 años) y Primaria españolas. Los datos recogidos se utilizarán únicamente con fines de investigación para la realización del Trabajo Fin de Grado en el grado de Educación Primaria por la Universidad de Sevilla. La participación en el mismo le llevará aproximadamente 10 minutos. Agradecemos enormemente su participación.

***Obligatorio**

Datos generales

1. Edad: *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 30 años.
- Entre 30 y 40 años.
- Entre 41 y 50 años.
- Entre 51 y 60 años.
- Más de 60 años.

2. Años de experiencia como docente: *

Marca solo un óvalo.

- 1 año o menos
- Entre 2 a 5 años
- Entre 5 a 10 años
- Entre 10 a 20 años
- Más de 20 años

3. Comunidad Autónoma donde ejerce actualmente: *

Marca solo un óvalo.

- Andalucía
- Aragón
- Principado de Asturias
- Cantabria
- Castilla - La Mancha
- Castilla y León
- Cataluña
- Ceuta
- Extremadura
- Galicia
- Islas Baleares
- Canarias
- La Rioja
- Comunidad de Madrid
- Melilla
- Región de Murcia
- Comunidad Foral de Navarra
- País Vasco
- Comunidad Valenciana

4. Provincia y localidad donde se encuentra el centro: *

5. Número de habitantes de la localidad donde se encuentra el centro: *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 30.000
- Más de 30.000

6. Indique si forma parte del Equipo Directivo de su centro: *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

7. Especialidad o especialidades que ejerce: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Tutor o tutora de grupo
 Generalista
 Audición y Lenguaje
 Pedagogía Terapéutica
 Lengua extranjera
 Educación Artística
 Educación Física
 Otro: _____

Formación previa en Educación Socioemocional

8. ¿Ha recibido a lo largo de su carrera como docente formación en el ámbito de la Educación Socioemocional? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Salta a la pregunta 9
 No Salta a la pregunta 13

Formación previa en Educación Socioemocional

9. ¿Qué institución impartía dicha formación? *

Marca solo un óvalo.

- El propio centro
- Centro de Formación del Profesorado
- Una organización externa
- Otro: _____

10. ¿Cuál fue el motivo principal de recibirla? *

Marca solo un óvalo.

- Interés en el ámbito de la Educación Socioemocional
- Necesidad de ampliar la Formación Permanente
- Recomendación por parte del centro
- Otro: _____

11. ¿Fue sobre algún programa en concreto? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

12. Si ha respondido afirmativamente en la pregunta anterior, ¿recuerda el nombre del programa o de los programas?

Información a nivel de centro.

13. ¿Trabajan **la Educación Socioemocional** en su centro educativo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

14. En caso afirmativo, ¿de qué forma trabajan este contenido?

Marca solo un óvalo.

- Actividades **planificadas a lo largo del curso** Salta a la pregunta 21
 Actividades esporádicas Salta a la pregunta 21
 Un programa específico de Educación Socioemocional Salta a la pregunta 15
 Otro: _____

Información
sobre el
programa

En este apartado quisiéramos profundizar sobre **el programa de Educación Socioemocional** que trabajan en su centro. Con **tal** intención nos gustaría solicitarle información sobre **el mismo**.

15. ¿Cómo se **llama** ese programa? *

16. ¿Conoce **la base teórica en la que se sustenta?** Marque según se ajuste siendo: 1 = nada; 2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante y 5 = mucho. *

Marca solo un óvalo.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

17. ¿Conoce las bases metodológicas? Marque según se ajuste siendo: 1 = nada; *
2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante y 5 = mucho.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

18. ¿Existe un sistema de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

19. En caso afirmativo, ¿quién evalúa? Indique todas las casillas que correspondan:

Selecciona todos los que correspondan.

- Evalúa el propio centro
 Evalúa un institución externa
 Evalúa el equipo directivo
 Evalúan los y las docentes
 Evalúa el propio alumnado
 Evalúa el o la docente encargado de coordinar el programa
 Otro: _____

20. En caso afirmativo, ¿qué se evalúa? Indique todas las casillas que correspondan:

Selecciona todos los que correspondan.

- Se evalúa el proceso
 Se evalúan los resultados
 Otro: _____

Información a nivel de centro

21. ¿Existe algún tipo de colaboración con entidades externas para trabajar propuestas de Educación Socioemocional? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sé

22. En caso afirmativo, ¿de qué tipo es dicha colaboración?

Marca solo un óvalo.

- De apoyo (la institución externa presta sus servicios al centro sin buscar un beneficio directo)
- De colaboración (ambas instituciones se benefician directamente de la relación)
- Otro: _____

23. En caso afirmativo, ¿en qué momento del proceso participa la entidad externa? (Marque todas las casillas adecuadas).

Selecciona todas las que correspondan.

- En el diseño
- Al inicio
- Durante el desarrollo de la propuesta
- Después del desarrollo de la propuesta
- Otro: _____

24. En caso afirmativo, ¿de qué forma se realiza esta colaboración?

Marca solo un óvalo.

- Asesoran
- Aplican el programa

Información a nivel de aula

Ahora nos gustaría centrarnos en aquello que lleva a cabo en su aula.

25. En caso de que su centro esté implicado en un programa de Educación Socioemocional, ¿lo trabaja específicamente en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No hay un programa específico en mi centro

26. Si trabaja la Educación Socioemocional en su aula, independientemente del programa, ¿cuánto tiempo le dedica semanalmente? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- Entre 1 a 3 horas
- Entre 3 y 6 horas
- Más de 6 horas

27. Independientemente del programa, ¿qué estrategias considera que emplea en el aula para contribuir a la Educación Socioemocional de su alumnado? *

Conocimiento de programas y herramientas

28. Indique cuáles de los siguientes programas de Educación Socioemocional conoce:

Selecciona todos los que correspondan.

- Programa de Educación Social y Afectiva
- Programas JUEGO
- CONVES
- PAHS
- El Programa PIECE
- Proyecto VyVE
- FORTIUS
- Programa PROBIEN
- SEL
- PEHIS
- CASEL
- Programa INTEMO+
- Educación Responsable
- Otro: _____

29. Indique cuáles de las siguientes herramientas para el trabajo en Educación Socioemocional que conoce:

Selecciona todos los que correspondan.

- Psicología Positiva
- Modelado
- Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey
- Mindfulness
- Mediación de conflictos entre iguales
- Recursos de Educación Responsable
- Estrategias de autorregulación emocional como la técnica del semáforo
- Diario emocional
- Lectura emocional
- Role play
- Grupos de discusión
- Técnica de los escenarios
- Otro: _____

4/6/22, 11:33

Educación Socioemocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria españolas

Muchas
gracias por
su
participación.

En caso de querer conocer más información sobre la investigación o si quieren rectificar su participación pueden contactar al siguiente correo: lucru1001@alvm.us.es

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios