



**BARRERAS Y FACILITADORES DE LA IMPLEMENTACIÓN
DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL:
REVISIÓN SISTEMÁTICA**

Grado en Pedagogía

Autora: Clara Montero Díaz

Tutora: Clara Romero Pérez

Revisión sistemática

Curso 2021-2022

BARRERAS Y FACILITADORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Resumen: La implementación de programas de educación emocional impacta positivamente tanto en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado como en su desempeño académico y su desarrollo integral. Los estudios en relación con los programas de educación emocional se han centrado en su diseño y evaluación de resultados. Sin embargo, la fase de implementación ha sido poco explorada. En este contexto, el objetivo de esta revisión es determinar cuáles son las barreras y los facilitadores que hacen que la implementación de un programa de educación emocional sea exitosa. Para alcanzar el objetivo propuesto se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica. En la presente revisión sistemática se han seguido los procedimientos establecidos en la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas científicas. Como bases de datos de consulta se utilizaron ERIC y Scopus. La franja temporal de búsqueda comprende del año 2000 al 2022. La revisión se ha realizado en base a 19 artículos seleccionados. Los resultados obtenidos ofrecen evidencias de distintos factores que pueden ejercer tanto de facilitadores como de barreras en la implementación. Se concluye que el éxito de la implementación no se puede predecir a partir de variables aisladas, por el contrario, se debe considerar el compendio e interrelación de diversos factores.

Palabras clave: Educación emocional, implementación de programa, barreras, facilitadores, evaluación.

Abstract: The implementation of social emotional education programs has a positive impact both on the development of students' socio-emotional skills and on their academic performance and comprehensive development. Studies in relation to social emotional education programs have focused on their design and evaluation. However, the implementation phase has been little explored. In this context, the objective of this review is to determine the barriers and facilitators that make the implementation of a social emotional education program successful. To achieve this objective, a systematic review of the scientific literature has been carried out. In this review, the procedures established in the PRISMA declaration for scientific systematic reviews have been followed. ERIC and Scopus were used as query databases. The search time scope covers the years 2000 to 2022. The review has been carried out based on 19 selected articles. The results obtained offer evidence of different factors that can act both as facilitators and as barriers to implementation. It is concluded that the success of the implementation cannot be predicted from isolated variables, the compendium and interrelation of various factors must be considered.

Key words: Social emotional learning, program implementation, barriers, facilitators, evaluation.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. METODOLOGÍA	7
2.1. Protocolo y registro	7
2.2. Procedimiento	7
2.3. Estrategias de búsqueda.....	7
2.4. Selección de los estudios	8
2.5. Análisis de datos	10
3. RESULTADOS.....	10
3.1. Análisis descriptivo de la literatura	10
3.2. Barreras y los facilitadores de una implementación exitosa.....	12
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	16
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
ANEXO.....	26

Índice de figuras

Figura 1	9
----------------	---

Índice de tablas

Tabla 1	10
Tabla 2.....	26
Tabla 3.....	27

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha dado una introducción gradual de algunas teorías psicológicas en el mundo educativo. Ejemplo principal de este fenómeno ha sido la aplicación de las teorías de la inteligencia emocional en las aulas y dentro de los proyectos educativos. Esta preocupación por las emociones no es nueva ya que John Dewey (1909) a principios del siglo XX ya establecía la necesidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales. Para Dewey (1909) el individuo debía tener iniciativa, insistencia, persistencia, coraje y diligencia.

El primero en hacer referencia a la inteligencia emocional tal y como se entiende en la actualidad fue Gardner (1983), cuando estableció la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner, sin embargo, no estableció una única inteligencia emocional, sino que las diferenció en inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Algunos años más tardes, autores como Salovey y Mayer (1990) y posteriormente Goleman (1995) agruparon las dos inteligencias que planteaba Gardner en lo que ahora se conoce como Inteligencia Emocional (o EI por sus siglas en inglés). Desde entonces, la inteligencia emocional forma parte del corpus de la educación tanto a nivel global como nacional. Tanto el informe Delors (1998) sobre educación de la UNESCO como las más recientes legislaciones educativas de España (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) hacen hincapié en la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en los centros educativos.

La educación emocional ha sido definida como “el proceso de adquisición de competencias centrales para reconocer y gestionar emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, apreciar la perspectiva de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar de manera constructiva situaciones interpersonales” (Durlak et al., 2011, p. 406¹). Otra definición que se propone es que la educación emocional es

el proceso por el cual todas las personas jóvenes y adultas adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades positivas, manejar emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y demostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables y empáticas. (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [CASEL], s.f.²).

Definiciones similares son propuestas por otros autores (Elias & Mocerri, 2012).

¹ Traducción propia

² Traducción propia

A nivel nacional la educación emocional se describe como un proceso didáctico que busca desarrollar el potencial emocional. Es, además, un proceso prolongado y estable en el tiempo que mejora el desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo, junto con el desarrollo emocional son ambos necesarios para que la personalidad integral se desarrolle (Bisquerra, 2011; Bisquerra et al., 2015).

La formación en inteligencia emocional desde edad temprana es de gran importancia ya que promueve el desarrollo integral de las personas. La carencia de habilidades y competencias en el ámbito emocional se ha relacionado con la ansiedad, el estrés, la depresión, la violencia, el acoso... por lo que la incidencia en el desarrollo de las mismas es una estrategia genérica y efectiva para la prevención de todo lo anterior (Bisquerra y Mateo, 2019). Esta incidencia positiva ya ha sido demostrada, tanto a nivel nacional como internacional, por varios autores (Durlak et al., 2011; Hodzic et al., 2018; Puertas-Mulero et al., 2020) que señalan que

el 90% de las implementaciones [de programas de educación emocional] producen altos efectos positivos en los estudiantes, mejorando sus habilidades emocionales y sociales, dotándolos de la capacidad para aprender a afrontar las dificultades académicas surgidas diariamente en clase, así como a regular sus emociones. (Puertas-Mulero et al., 2020, p.89).

Sin embargo, la educación emocional no solo es beneficiosa para el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecen la identidad positiva, las relaciones interpersonales y la convivencia en sociedad, sino que el rendimiento académico del alumnado está relacionado con su inteligencia emocional. Por ello es de suma importancia introducir en el currículum de los centros educativos la educación emocional. De esta manera se podría promover el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado y mejorar así también su desempeño académico (Bisquerra et al., 2015; Humphrey et al., 2020).

La educación emocional es más efectiva si se introduce en todos los aspectos de la experiencia de los alumnos dentro de la rutina a través de una combinación de instrucción directa y oportunidades para poner en práctica lo aprendido en distintas situaciones (Kress y Elias, 2007). Uno de los principales aspectos asociados con los programas de educación socioemocional efectivos es el uso de formas activas e interactivas de aprendizaje basadas en el movimiento, la participación, la manipulación y la práctica (Gullotta, 2015). Estudios sugieren que los jóvenes aprenden mejor a través de la experiencia (Durlak et al., 2010). Sin embargo, la mayoría de los programas de educación emocional se implementan a través de la instrucción verbal directa dentro de un entorno escolar (Merrell & Gueldner, 2010).

Muchos y muy diversos son los programas de Educación Emocional que se han desarrollado a lo largo del mundo. Por ejemplo: SEAL (Humphre et al., 2009; Lendrum et al., 2013), OKAPI (Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021), REDI (Bierman et al., 2008), TOP (Chung y McBride, 2015), IY (Green et al., 2019), Strong Kids (Kramer et al., 2014), Step-Up (Rutherford et al., 2020) y muchos más. Como toda propuesta de intervención, el desarrollo de estos programas tiene tres fases principales: diseño, implementación y evaluación (Blanco y Rodríguez-Marín, 2007). Las tres fases son de gran importancia para lograr resultados exitosos. Esta revisión sistemática se centrará en el análisis de la segunda fase: la implementación.

Implementación hace referencia a la forma en la que un programa es puesto en práctica y es llevado a los participantes (McLeod et al., 2013). Durante la implementación hay muchos aspectos que contribuyen a que esta sea exitosa. Especialmente estudiados en la literatura están los factores de fidelidad y de frecuencia. La fidelidad de la implementación se refiere al grado en el que los componentes centrales especificados en el diseño original de la intervención son seguidos durante la implementación del programa (Berkel et al., 2011; Durlak y Dupree, 2008). Por otro lado, la frecuencia (o dosage en inglés), hace alusión a la intensidad de la repetición en el tiempo de la intervención, o el número de lecciones que un docente imparte a sus estudiantes (Rosenblatt y Elias, 2008; Regina-Reyes et al., 2012). Sin embargo, esta revisión busca analizar otras posibles explicaciones al éxito o fracaso de las implementaciones.

1.1. Esta revisión sistemática de la literatura plantea el siguiente objetivo:

- a) Determinar cuáles son las barreras y los facilitadores que hacen que la implementación de un programa de educación emocional sea exitosa.

1.2. En relación con el anterior objetivo se establecen las siguientes cuestiones de investigación:

- a) ¿Qué aspectos de la implementación de un programa de educación emocional pueden actuar como barreras para que este sea exitoso?
- b) ¿Qué aspectos de la implementación de un programa de educación emocional pueden actuar como facilitadores para que este sea exitoso?

2. METODOLOGÍA

Con la intención de responder a las cuestiones anteriores y con el fin de alcanzar los objetivos propuestos se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (Gouch et al., 2017; Matthew et al., 2021; Newman y Gough, 2020; Sánchez-Meca, 2010).

Esta revisión sistemática ha sido realizada con el fin de localizar, analizar y valorar los estudios referentes al diseño, la implementación y la evaluación de programas concretos de educación emocional que incluyeran una descripción y reflexión de la implementación y no se limitasen a la evaluación de la efectividad y los resultados del programa.

2.1. Protocolo y registro

El presente trabajo ha sido realizado según las directrices de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items For Systematic Reviews and meta-Analyses*) para revisiones sistemáticas científicas (Matthew et al., 2021). Con esto se ha buscado mantener el rigor del estudio siguiendo un desarrollo y planificación metódica.

2.2. Procedimiento

Siguiendo con el procedimiento referente a una revisión sistemática se han consultado las bases de datos Education Resources Information Center (ERIC) y Scopus. Las búsquedas se limitaron a aquellas publicaciones que fueran artículos científicos fechados a partir del 2000, este inclusive. La búsqueda se realizó durante el mes de mayo del 2022.

2.3. Estrategias de búsqueda

Para llevar a cabo el proceso de búsqueda y selección se han considerado las siguientes palabras clave pertenecientes al tesoro de ERIC: Social emotional learning, program implementation, barriers, facilitators, evaluation, emotional education, emotional education program, intervention research, disabilities, disorders y effectiveness. Con el fin de mantener una búsqueda ordenada se utilizaron los operadores booleanos “AND”, “OR” y “NOT” (Anexo: Tabla 2).

Para poder garantizar la correcta comprensión de los artículos objeto de análisis en esta revisión se ha optado por seleccionar exclusivamente aquellos en los que el texto completo estuviera disponible en inglés o español, y se excluyó cualquier publicación en otros idiomas diferentes

a los citados anteriormente. Así mismo, para ambas bases de datos se ha utilizado como criterio de inclusión que los programas de educación emocional estuvieran dirigidos a estudiantes del sistema formal de educación y que estos se llevaran a cabo en un contexto escolar, quedando así excluidos los artículos referentes a programas de educación emocional dirigidos a familias, grupos de apoyo y atención a la diversidad, estudiantado universitario, profesorado, etc.

En cuanto a los criterios de elegibilidad, se contemplaron los artículos de revistas científica en referencia a estudios empíricos tanto cuantitativos como cualitativos, que incluyeran la descripción y/o reflexión de la experiencia de implementación de un programa concreto.

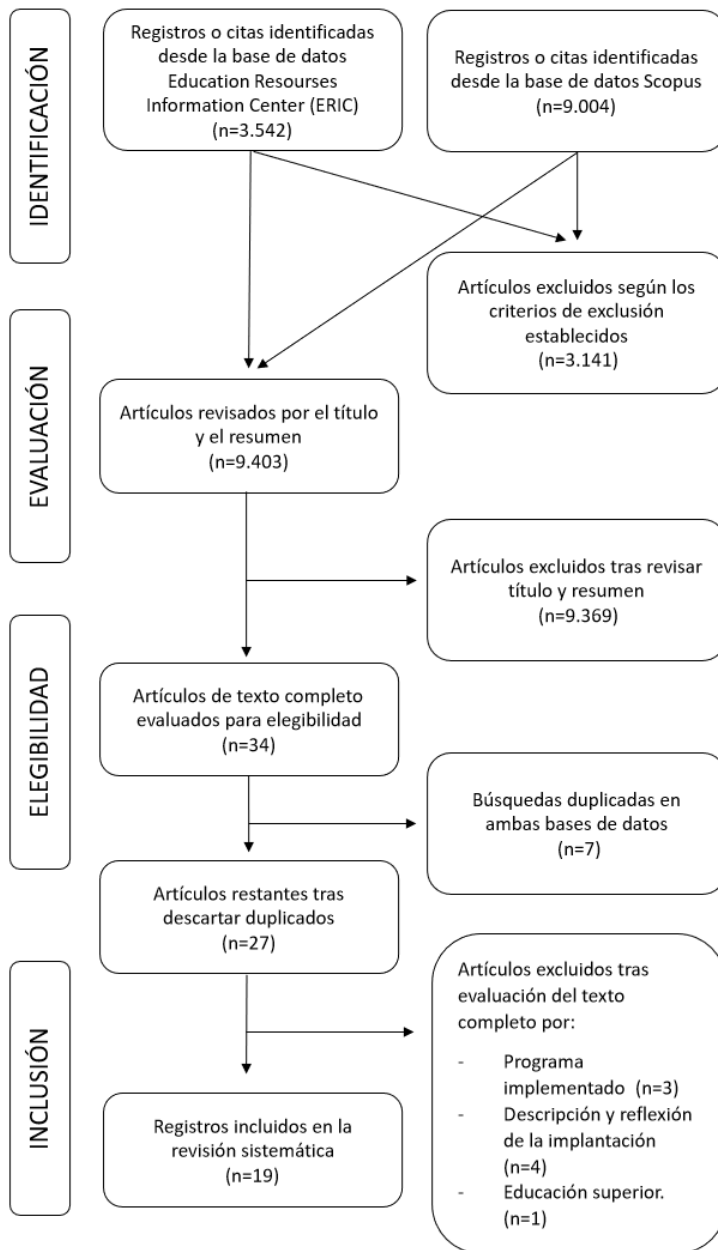
Por otra parte, para conseguir acceso a los textos completos de los artículos seleccionados se utilizó el portal de la biblioteca de la Universidad de Sevilla para acceder a las bases de datos con la acreditación de estudiante y obtener así los artículos. A pesar de ello, algunos artículos no permitían el acceso por lo que se empleó el catálogo de Fama para localizar el número concreto de la revista en cuestión y poder así disponer del texto completo del artículo.

2.4. Selección de los estudios

Tras la revisión de todos los artículos en función del título y del resumen resultantes de las distintas búsquedas de las diversas bases de datos se han obtenido 34 artículos en total, 15 de ellos provenientes de la base de datos Scopus y 19 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA de la revisión sistemática.



Fuente: Elaboración propia

Una vez completadas las fases de Identificación y Evaluación, el texto completo de los artículos antes mencionados fue revisado para determinar si cumplían con todos los criterios de inclusión y de exclusión antes expuestos. Finalmente, el número total de artículos seleccionados para la elaboración de esta revisión sistemática ha sido 19. Una representación gráfica de este proceso de selección de artículos puede verse en la Figura 1.

Tabla 1*Tabla esquemática de los artículos incluidos. Adaptado de Dyson et al. (2021)*

País	Nivel educativo	Participantes	Metodología	Duración
EEUU (9)	Infantil (2)	1-50 (2)	Cuantitativo (9)	1-10 semanas (4)
España (3)	Primaria (10)	50-100 (2)	Cualitativo (7)	11-20 semanas (4)
Inglaterra (3)	Secundaria (6)	100-200 (3)	Mixto (3)	31-37 semanas/ 1 curso
Latvia (1)	*Secundaria y	200-400 (3)		(9)
Australia (1)	Primaria (1)	400+ (3)		2 años (1)
Portugal (1)		*no se especifica		6 años (1)
Turquía (1)		un número (6)		

Fuente: Elaboración propia

2.5. Análisis de datos

La recopilación esquemática de los artículos incluidos puede verse en la Tabla 1. Además, para facilitar el análisis de los datos se ha creado una base de datos en la que se han registrado y sistematizado los datos más importantes de los artículos seleccionados. La información que se extrajo de los textos para la cumplimentación de la base de datos fue la siguiente: título del artículo, autor o autores, año y lugar de publicación del artículo, muestra del estudio, objetivos del estudio, observaciones de la implicación y metodología y resultados de evaluación (Anexo: Tabla 3).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo de la literatura

Siguiendo con lo establecido en el proceso sistemático de búsqueda, se registraron en la base de datos Education Resources Information Center (ERIC) un total de 12 artículos que representan el 44,4% del total de artículos seleccionados de revistas científicas que estaban dentro de la temática de investigación (el número total de artículos fue de 27). Por otra parte, en la base de datos Scopus se registraron 15 artículos, que corresponden al 55,5% del total de artículos.

Destaca la prominencia de artículos científicos detectados cuya investigación se lleva a cabo en Estados Unidos de América (9 artículos de los 19 seleccionados para el desarrollo de esta revisión, lo que corresponde a un 47,3% del número total de artículos) en ambas bases de datos.

Según el número de artículos encontrados en función de los países en los que se desarrolla la intervención, en segundo lugar, se encuentran tanto España como Portugal. Cada uno de los países anteriores representa un 15,8% de los artículos seleccionados.

También es destacable que más de la mitad de los artículos hacen referencia a implementaciones de programas de educación emocional a nivel de primaria. Para la sistematización de los artículos se ha considerado educación primaria como equivalente a Elementary School y educación secundaria equivalente a Middle School, teniendo en cuenta que las diferencias que existen entre los sistemas educativos de los países en los que se desarrollan las investigaciones de los artículos seleccionados.

Los estudios que se descartaron tras la lectura completa del texto correspondían a un 29,6% de los analizados. El 11,1% se descartaron por no hacer referencia en su desarrollo a un programa concreto de intervención (3 artículos). El 14,8% se descartó porque el contenido del texto no hacía ninguna referencia descriptiva o reflexiva del proceso de implementación por lo que no podían determinarse barreras ni facilitadores (4 artículos). Finalmente, el 3,7% de los artículos fue descartado debido a que hacían referencia a intervenciones fuera de los niveles educativos seleccionados para el estudio (1 artículo).

Con respecto a la metodología empleada, el 47,3% de los artículos emplean una metodología cuantitativa en su diseño de investigación. En estos artículos predominan los test estandarizados como instrumentos de recolección de datos, así como los cuestionarios diseñados generalmente para la evaluación de la satisfacción de los participantes. En cuanto a la metodología cualitativa, los artículos que emplean este diseño representan un 36,8% del total y como instrumentos de recolección de datos sobresalen las entrevistas y los grupos focales, donde la información obtenida es analizada a través de softwares de análisis cualitativo. Solo un 15,7% de los artículos utilizaron un diseño mixto de investigación.

Con referencia al objetivo propuesto para esta investigación y a las cuestiones de estudio que se han planteado, señalar que el 57,8% poseen evidencias contrastadas de la efectividad de la implementación en la mejora de las habilidades socioemocionales de los participantes por lo que proporcionan pistas de cuales son los facilitadores a la hora de llevar a cabo la implementación de los programas. Un 15,7% de los artículos reflejan implementaciones que se han demostrado como no efectivas o sin resultados de las que se pueden extraer posibles barreras en la implementación. Finalmente, un 36,3% de los artículos reflejan resultados de la evaluación del impacto tanto positivos como negativos.

3.2. Barreras y los facilitadores de una implementación exitosa

De acuerdo con los artículos analizados en esta revisión sistemática muchos son los aspectos que pueden afectar, tanto positiva como negativamente, la efectividad de la implementación de un programa de educación emocional. Más que el efecto de variables aisladas, lo que parece predecir el éxito de una intervención es la interrelación entre de diversos factores. Por ejemplo, el 57,8% de los artículos (N=11) reflejan incrementos estadísticamente significativos de los niveles de inteligencia emocional de los participantes. Sin embargo, los programas y las implementaciones de cada uno de estos artículos son muy diferentes entre si.

De estos 11 artículos, el 63,6% (N=7) de ellos presentan un programa impartido a lo largo de un curso académico y enfatizan la importancia de prolongar en el tiempo la intervención para alcanzar los resultados esperados (Biernam et al., 2008; Chung y McBride, 2015; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Martinsone, 2016; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2020; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021). Sin embargo, otros artículos que exponen intervenciones mucho más largas (Aidman y Price, 2018; Rutherford et al., 2020) no reflejan diferencias significativas ni resultados tan concluyentes. Esto también podría deberse a que los estudios más largos en el tiempo emplean un diseño cualitativo basado en la autoevaluación y la reflexión como fuentes de mejora (Aidman y Price, 2018) y un diseño de investigación-acción participativa. La complejidad de la evaluación del impacto de este tipo de diseños podría influir en que, a pesar de que la implementación del programa ha sido sostenida en el tiempo, no se reflejen datos tan positivos como los de las evaluaciones de las implementaciones de un curso.

Sin embargo, programas cuya implementación ha sido mucho más corta (entre 6 y 20 semanas) también se han mostrado muy eficaces a la hora de desarrollar las habilidades socioemocionales del alumnado (Díaz-Villabella y Gilar-Corbí, 2020; Green et al., 2019; Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018; Usakli, 2018). Por otro lado, solo el 15,7% de los estudios analizados (N=2) reflejan no haber obtenido resultados positivos tras la implementación de los programas de intervención. Estas implementaciones fueron tanto a lo largo de todo un curso lectivo (Lendrum et al., 2013) como más cortas, de menos de 10 semanas (Ohrt et al., 2020). Las barreras a las que se pueden haber enfrentado estas implementaciones no están, por tanto, en relación con la duración en el tiempo de las intervenciones sino con otros factores como la involucración del profesorado (Lendrum et al., 2013) y la constancia del alumnado en la

asistencia a las sesiones, así como las características concretas de la muestra (Ohrt et al., 2020). Ambos factores se comentarán más adelante.

Un aspecto que sí parece especialmente determinante en el éxito de una implementación es la fidelidad con la que se siga el programa diseñado de intervención. Del total de los artículos, el 68,4% reportan también haber permanecido muy fieles el programa a la hora de la implementación (N=13). De estos, el 72,7% de las implementaciones reflejan resultados significativos positivos (N=8) (Biernam et al., 2008; Chung y McBride, 2015; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Green et al., 2019; Martinsone, 2016; Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018; Usakli, 2018) y los restantes (N=5) emplearon una evaluación cualitativa en la que se reflejaron tanto resultados positivos como propuestas de mejora (Capp et al., 2018; Humphre et al., 2009; Kramer et al., 2014; Mahmu, 2021; Rutherford et al., 2020). Un 15,7% de los artículos mencionan no haber implementado el programa con fidelidad (N=3) y de estos el 66,6% reportan también no haber obtenido resultados positivos de la implementación (N=2)). En los estudios restantes no se hace alusión a la fidelidad de la implementación de los programas diseñados.

Otro factor que parece funcionar como facilitador en la implementación de programas es que estos hayan sido diseñados para el contexto específico en el que se realizará la intervención y a partir de una detección de necesidades previas, todos los estudios de estas características (N=4) mostraron resultados positivos (Díaz-Villabella y Gilar-Corbí, 2020; Mahmu, 2021; Martinsone, 2016; Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018). El 63,1% de los artículos reflejaban la implementación de un programa prediseñado (N=12) (Aidman y Price, 2018; Biernam et al., 2008; Capp et al., 2018; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Humphre et al., 2009; Kramer et al., 2014; Lendrum et al., 2013; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2020, Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021; Ohrt et al., 2020; Usakli, 2018). De estos, solo el 15,3% de las implementaciones no fue exitosa (N=2) (Lendrum et al., 2013; Ohrt et al., 2020).

Cabe también señalar que algunos de los diseños aplicaban metodologías como el aprendizaje-servicio (Chung y McBride, 2015) y la investigación-acción (Rutherford et al., 2020) que, aunque presentan una línea de trabajo y un proceso preestablecido, en su propio diseño se contempla la adaptación a las posibilidad y características del contexto y de la población. En ambos estudios la implementación se considera exitosa. Otra particularidad la presentan algunos artículos que parten de un programa prediseñado pero que se adapta para poder dar mejor respuesta a las necesidades concretas de la población objetivo (Green et al., 2019; Ohrt

et al., 2020). Este tipo de implementaciones tiene tanto resultados muy positivos (Green et al., 2019) como resultados insatisfactorios (Ohrt et al., 2020).

El tipo de instrucción, directa o indirecta, de la educación emocional en la implementación de los programas de intervención también es una variable para considerar puesto que esta puede ejercer a la vez de barrera y de facilitador. El 68,4% de todos los artículos analizados (N=13) presentan implementaciones a través de la instrucción directa de los conocimientos y las habilidades socioemocionales. De los anteriores, el 84,6% obtuvieron resultados positivos de la implementación (N=11) y solo un 15,3% no obtuvo resultados satisfactorios (N=2). Sin embargo, el 100% de los estudios que realizaron una instrucción indirecta (N=6) obtuvieron resultados positivos. Como metodologías de instrucción indirecta se utilizó la tutorización entre pares (Capp et al., 2018), el aprendizaje-servicio (Chung y McBride, 2015), el modelo piramidal (Fox et al., 2021), las interacciones entre docentes y alumnos (Granger et al., 2020), la danza educativa (Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018) y el teatro (Usakli, 2018).

Es importante subrayar que diversos autores señalan la importancia de la enseñanza implícita de las habilidades socioemocionales a través del modelaje por parte de los adultos. Los aprendizajes más significativos se dan en las interacciones informales entre estudiantes y profesores (Aidman y Price, 2018). Así mismo, el desarrollo implícito de la inteligencia emocional que implica el establecimiento de relaciones de trabajo entre iguales o con la comunidad desde la empatía y la cooperación afecta muy positivamente en el alumnado (Capp et al., 2018; Chung y McBride, 2015). La problemática que plantea la enseñanza explícita de contenidos emocionales es que este tipo de instrucción descontextualiza los aprendizajes (Aidman y Price, 2018).

En cuanto al personal que implementa el programa, el 31,5% de los estudios son implementados por profesionales externos al centro escolar (N=6), tanto profesionales en psicología como los propios investigadores. De estos el 83,3% (N=5) obtuvo resultados positivos (Chung y McBride, 2015; Green et al., 2019; Mahmu, 2021; Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018; Usakli, 2018) mientras que el 16,6% (N=1) no alcanzó los resultados esperados (Ohrt et al., 2020). El 68,5% restante de los artículos (N=13) presentan implementaciones llevadas a cabo por el personal del centro, mayoritariamente tutores (Aidman y Price, 2018; Biernam et al., 2008; Capp et al., 2018; Díaz-Villabella y Gilar-Corbí, 2020; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Humphre et al., 2009; Kramer et al., 2014; Lendrum et al., 2013; Martinsone, 2016; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2020; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021; Rutherford et al., 2020). Todos

los anteriores, con excepción de Lendrum et al. (2013), reflejan resultados positivos de la intervención.

Sin embargo, hay muchos factores relacionados con los docentes que implementan los programas que parecen facilitar el éxito de los mismos. Por ejemplo, el nivel y la intensidad de la formación que reciben los docentes a la hora de prepararse para poder implementar los programas de educación emocional. Diversos autores priorizan la preparación de los docentes (Aidman y Price, 2018; Biernam et al., 2008; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Martinsone, 2016; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021; Rutherford et al., 2020). Esta formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de la bases teóricas y prácticas del programa a aplicar, sino que debe buscar desarrollar las propias habilidades socioemocionales de los docentes, ya que, como se ha mencionado anteriormente el modelado es una forma muy significativa de enseñanza (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

Otra barrera que se puede encontrar para la implementación de los programas por parte de los docentes es el tiempo del que disponen para preparar las clases y los materiales para las sesiones de instrucción directa. También se debe tomar en cuenta el tiempo que poseen para realizar las formaciones necesarias y/o para leer detenidamente los manuales de los programas y adaptarlos o no a las características concretas de sus estudiantes (Aidman y Price, 2018; Díaz-Villabella y Gilar-Corbí, 2020; Humphre et al., 2009). La fidelidad de la implementación, factor comentado con anterioridad, está estrechamente ligada con el tiempo que poseen los docentes para prepararla. Así mismo, ligado con el tiempo, está el papel que tiene la educación emocional dentro de la cultura escolar y la importancia que se le da a este tipo de formación desde el equipo directivo y desde la administración (Granger et al., 2020; Humphre et al., 2009; Martinsone, 2016).

Finalmente, un aspecto a destacar que parece ser un facilitador de la implementación es la implicación y la involucración de la comunidad en la puesta en práctica de programas que buscan el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Aidman y Price, 2018; Biernam et al., 2008; Chung y McBride, 2015; Fox et al., 2021; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2020; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021; Rutherford et al., 2020). El aprendizaje no es un proceso aislado del desarrollo de la vida fuera de los centros educativos (Bronfenbrenner, trad. En 2018) y es necesario tener esto en consideración a la hora de presentar planes de formación. El desarrollo de habilidades socioemocionales es más efectivo si se considera el aprendizaje como un proceso social y ecológico (Bronfenbrenner, trad. En 2018; Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

Es interesante analizar particularmente aquellas implementaciones que no han generado resultados positivos para poder determinar qué barreras podrían haber limitado la consecución del éxito. En Lendrum et al. (2013), por ejemplo, los autores achacan los malos resultados con la falta de involucración docente. Estos consideran que el programa que se está implementando es solo una nueva moda impuesta por la administración y que es irrelevante implicarse en ella porque no estará vigente el tiempo suficiente para que genere el impacto deseado. Por otra parte, Ohrt et al. (2020) consideran que el motivo del fracaso de la implementación es la inconstancia del alumnado en la asistencia a las sesiones, así como las características concretas de la muestra del estudio (estudiantes de un centro alternativo³).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática busca ahondar en una línea de investigación interdisciplinar muy importante en la educación de los últimos 30 años: los programas de educación emocional. Concretamente, se ha centrado en el análisis de la implementación para determinar cuáles son las barreras y los facilitadores que hacen una intervención exitosa. Para la realización de la misma se consideró un único objetivo: determinar cuáles son las barreras y los facilitadores que hacen que la implementación de un programa de educación emocional sea exitosa. Los resultados obtenidos a partir del análisis y comparación de los 19 artículos seleccionados son consistentes con los estudios recientes de otros autores (Durlak et al., 2011; Hodzic et al., 2018; Puertas-Mulero et al., 2020).

En cuanto a la frecuencia de la implementación (el número de sesiones) se ha comprobado cómo tanto las intervenciones más largas como las cortas pueden tener buenos resultados y ser determinantes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado. Una alta frecuencia facilita la consecución de éxito en la implementación, pero no la garantiza. La fidelidad al programa diseñado, por otra parte, si parece ser un predictor de éxito de manera general. Es necesario, sin embargo, crear un margen de adaptabilidad dentro del programa sin perder la fidelidad con el mismo, debido a que las actividades contextualizadas y diseñadas específicamente para la población de destino son las más eficaces (Aidman y Price, 2018). Por otra parte, la falta de fidelidad al diseño preestablecido complica la evaluación y dificulta la extracción de conclusiones y aprendizajes del proceso de implementación.

³ Un centro alternativo en EEUU es centro transitorio para estudiantes que han sido sacados de los centros ordinarios por absentismo, suspensiones o expulsión.

En línea con lo anterior las implementaciones de programas diseñados a partir de una detección concreta de necesidades han demostrado tener muy buenos resultados. Las diferencias culturales y sociales pueden ser una barrera importante que se debe considerar a la hora de la implementación (Martinsone, 2016; Salgado- Pereira y Marques-Pinto, 2018). Sin embargo, la existencia de un diseño pormenorizado previo es un facilitador a la hora de implementar un programa con fidelidad, y los programas preestablecidos han demostrado ser muy efectivos. Aún así, debido a todo lo anterior, a la hora de implementar un diseño preestablecido es necesario considerar el contexto social, cultural y/o económico en el que ha sido diseñado para poder así adaptarlo a las características concretas de la población sobre la que se impartirá. Sería interesante que los manuales de los programas incluyeran este tipo de consideraciones.

Con respecto al tipo de instrucción (directa o indirecta) ambas se han encontrado positivas. Algunos autores (Kress y Elias, 2007) plantean que lo ideal es una combinación de las dos para obtener los mejores resultados. La instrucción directa es muy práctica para abordar temas concretos, pero también es necesario tener oportunidades de poner en práctica lo aprendido. Por otra parte, no se debe olvidar que el aprendizaje es un proceso social y complejo. Por este motivo es necesario tener en cuenta que los contenidos de educación emocional no se aprenden únicamente a través de la intervención diseñada, sino también a través de la observación (especialmente de los adultos como modelos) y de las interacciones con los demás. La inteligencia emocional de los propios implementadores puede considerarse como un facilitador para la implementación.

Quién lleve a cabo la implementación también es un factor influyente e importante a tener en cuenta. Que los programas sean implementados por los investigadores o profesionales de la psicología o la pedagogía facilita la fidelidad en la implementación y reduce los costes de formación. Otro aspecto que podría facilitar la implementación por parte de personas ajenas al centro escolar es que, al tener estos menos relación con los estudiantes, estos podrían sentirse más libres para compartir sus sentimientos y experiencias durante las sesiones (Ohr et al., 2020). Este aspecto puede funcionar simultáneamente como barrera ya que al no conocer en profundidad las características y necesidades de la población tendrán una mayor dificultad a la hora de adaptar la implementación.

Por otra parte, que la implementación sea llevada a cabo por los propios docentes o miembros de la comunidad educativa supone a la vez un facilitador y una barrera. Primeramente, el conocimiento estrecho de los estudiantes por parte de los docentes facilita que estos pueden

desarrollar la implementación centrada en sus necesidades y características. También, es un facilitador de la implementación el largo tiempo que pasan los estudiantes con sus docentes, esto facilita la adquisición de los aprendizajes, no solo durante las sesiones establecidas, sino a lo largo de toda la interacción que se realiza en las aulas. Otro aspecto es que los docentes, al estar presentes en el aula también fuera del horario de las sesiones establecidas pueden rescatar los temas abordados en otros contextos y situaciones que faciliten la puesta en práctica de los aprendizajes en situaciones cotidianas.

Sin embargo, la implementación por parte de los miembros docentes podría representar una barrera al considerar la inversión importante (no solo económica, sino también de tiempo y esfuerzo) que debe hacerse en formación previa y acompañamiento constante a lo largo de todo el periodo de implementación. Así mismo, otros factores deben darse simultáneamente con la implementación por parte de docentes para que esta no se convierta en una barrera. Que los docentes cuenten con el tiempo y los recursos necesarios para poder formarse y posteriormente preparar las sesiones de los programas es un requisito fundamental para facilitar la implementación. El apoyo recibido desde las administraciones, los equipos directivos y la comunidad también es de gran importancia para garantizar una implementación exitosa.

En conclusión, además de la frecuencia y la fidelidad, otras barreras y facilitadores que se han detectado a la hora de la implementación de programas de educación emocional son: a) si el diseño está o no contextualizado, b) quién desarrolla la implementación, c) los recursos (humanos, de tiempo y económicos) con los que cuenta, d) el apoyo de la administración educativa, e) la participación e involucración de las familias y la comunidad, f) la metodología de instrucción y g) el propio diseño de evaluación del programa.

El estudio aquí presentado presenta varias limitaciones. En primer lugar, hacer un análisis comparativo de estudios con distintos diseños metodológicos dificulta la extracción de conclusiones. El segundo inconveniente que se detecta es que, al restringir la búsqueda a los artículos de revista científica, pueden haberse limitado los resultados del estudio. Igualmente, haber trabajado únicamente con dos bases de datos y dentro de una franja temporal puede haber restringido los resultados. Finalmente, la última limitación que se considera es la dificultad de localizar artículos científicos que detallen minuciosamente el proceso de implementación de los programas, debido a que estos suelen buscar la brevedad y se centran mayoritariamente en presentar los resultados de las evaluaciones del impacto de los programas.

En cualquier caso, los resultados obtenidos resultan de gran interés al reforzar la comprensión que se tiene de la implementación y de todos los factores que pueden influir tanto positiva como negativamente a la misma. La implementación de programas de educación emocional no es la panacea para curar todos los males del alumnado, pero sí ha demostrado ser muy positiva. Muchas más investigaciones serán necesarias para establecer las claves que garanticen el éxito de las implementaciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Aidman, B. y Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, 49(3), 26-35.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1439665>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E. y Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23–33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- *Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. y Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familiares*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Blanco, A. y Rodríguez-Marín (Coord). (2007). *Intervención Psicosocial*. Pearson Education.

Bronfenbrenner, U. (2018). *La ecología del Desarrollo humano: experimentos en entornos naturales diseñados* (Trad. A. Devoto). Editorial Paidós. (Trabajo original publicado ca. 1979)

*Capp, G., Benbenishty, R., Astor, R. A. y Pineda, D. (2018). Learning together: Implementation of a peer-tutoring intervention targeting academic and social-emotional needs. *Children and Schools*, 40(3), 173-183. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy009>

*Chung, S. y McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service-learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.04.008>

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (s.f.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI*. UNESCO. <https://bit.ly/3wI1nu0>

Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Houghton Mifflin.

*Díaz-Villabella, S. L. y Gilar-Corbí, R. (2020). Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in primary education. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2241-2252. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1567505>

Durlak, J. A., y Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P. y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents.

American Journal of Community Psychology, 45, 294–309.

<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

Dyson, B., Howley, D. y Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along?. *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95. <https://doi.org/10.1177/1356336X20923710>

Elias, M. J. y Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>

*Fox, L., Strain, P. S. y Dunlap, G. (2021). Preventing the Use of Preschool Suspension and Expulsion: Implementing the Pyramid Model. *Preventing School Failure*, 65(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937026>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books

*Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Hetrick, A. A. y Parnell, E. (2020). Barriers and facilitators to implementation of BEST in CLASS. *Exceptionality*, 28(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727335>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gouch, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematics Reviews (2a ed.)*. Sage.

*Green, J. H., Passarelli, R. E., Smith-Millman, M. K., Wagers, K., Kalomiris, A. E. y Scott, M. N. (2019). A study of an adapted social–emotional learning: Small group curriculum in a school setting. *Psychology in the Schools*, 56(1), 109-125. <https://doi.org/10.1002/pits.22180>

Gullotta, T. P. (2016). After-school programming and SEL. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Ed.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice (1 ed., pp. 260–266)*. The Guilford Press.

- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H. y Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. y Greenberg, M. T. (Eds.). (2020). *Social and emotional learning*. Routledge.
- *Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. y Kalambouka, A. (2009). Implementation of primary social and emotional aspects of learning small group work: A qualitative study. *Pastoral Care in Education*, 27(3), 219-239. <https://doi.org/10.1080/02643940903136808>
- *Kramer, T. J., Caldarella, P., Young, K. R., Fischer, L. y Warren, J. S. (2014). Implementing "Strong Kids" School-Wide to Reduce Internalizing Behaviors and Increase Prosocial Behaviors. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 659-680. <https://www.jstor.org/stable/44683942>
- Kress, J. S. y Elias, M. J. (2007). School-Based Social and Emotional Learning Programs. En K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, y R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Child psychology* (pp. 592–618). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0415>
- *Lendrum, A., Humphrey, N. y Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164. <https://doi.org/10.1111/camh.12006>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122943. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- *Mahmud, A. (2021). A Context-Specific Social and Emotional Learning Programme to Support Adolescents Following the Transition to Secondary School. *Pastoral Care in Education, 39*(4), 329-347. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827285>
- *Martinsone, B. (2016). Social emotional learning: Implementation of sustainability-oriented program in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18*(1), 57-68. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0005>
- McLeod, B. D., Southam-Gerow, M. A., Tully, C. B., Rodriguez, A. y Smith, M. M. (2013). Making a case for treatment integrity as a psychosocial treatment quality indicator for youth mental health care. *Clinical Psychology: Science and Practice, 20*(1), 14–32. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12020>
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- *Mira-Galvañ, M. y Gilar-Cobi, R. (2021). Okapi, an emotional education and classroom climate improvement program based on cooperative learning: Design, implementation, and evaluation. *Sustainability, 13*(22), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su132212559>
- *Mira-Galvañ, M. y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: Effects on academic performance. *Frontiers in Psychology, 11*, 213-221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>
- Newman, M., y Gough, D., (2020). Methodological considerations. En O. Zawacki-Ritcher, M. Kerres, S. Bendenlier, M. Bond, y K. Buntins (Ed.), *Systematic reviews in educational research. Methodology, perspectives and application* (1 ed., pp. 3-22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- *Ohrt, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D. y Deaton, J. (2020). A Pilot Feasibility Study of an Adapted Social and Emotional Learning Intervention in an Alternative School. *Preventing School Failure, 65*(1), 48-57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1818179>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson,

- E., McDonald, S.,... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Puertas-Mulero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Regina-Reyes, M., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2012). The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087377>
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rosenblatt, J. L. y Elias, M.J. (2008). Dosage Effects of a Preventive Social-Emotional Learning Intervention on Achievement Loss Associated with Middle School Transition. *J Primary Prevent*, 29, 535–555. <https://doi.org/10.1007/s10935-008-0153-9>
- *Rutherford, K., Britton, A., McCalman, J., Adams, C., Wenitong, M. y Stewart, R. (2020). A STEP-UP Resilience Intervention for Supporting Indigenous Students Attending Boarding Schools: Its Development and Implementation. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2), 44-66. <https://doi.org/10.47381/aijre.v30i2.254>
- *Salgado- Pereira, N. y Marques-Pinto, A. (2018). Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.003>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez-Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un metaanálisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64. <https://bit.ly/3y1Wm0g>

*Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. *Online Submission. Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.22158/grhe.v1n1p1>

ANEXO

Tabla 2

Estrategias de búsqueda en las bases de datos

Education Resources Information Center (ERIC)		
Búsqueda	Términos de búsqueda	Resultados
#1	Social and emotional learning AND program implementation	146
#2	Emotional education AND program implementation	235
#3	Emotional education AND program implementation AND barriers	26
#4	Emotional education AND barriers	169
#5	Social and emotional learning AND barriers	81
#6	social and emotional learning AND program implementation AND facilitators	146
#7	Intervention research AND social and emotional learning	541
#8	Intervention research AND emotional education	1913
#9	Emotional education AND design AND evaluation	36
#10	Emotional education program AND design AND implementation AND evaluation	249
Scopus		
#1	Implementation AND social and emotional learning	770
#2	Implementation AND emotional education	1778
#3	Intervention research AND social and emotional learning	948
#4	Intervention research AND emotional education	2935
#5	Implementation AND emotional education program NOT disabilities NOT Disorders	630
#6	Social and emotional learning AND effectiveness	766
#7	Emotional education AND design AND evaluation	961
#8	Emotional education program AND design AND implementation AND evaluation	95
#9	Social and emotional learning AND implementation AND barriers	37
#10	Social and emotional learning AND implementation AND facilitators	20
#11	Emotional education program AND implementation AND barriers	64

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Resumen de los resultados hallados en los artículos seleccionados

Autor/es	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Observaciones de la implementación	Metodología y resultados de la evaluación
Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., y Gill, S.	2008 EEUU	356 estudiantes de infantil de 4 años de 44 clases de distintos colegios en distintas zonas (rurales y urbanas)	Evaluar la efectividad del programa “Head Start REDI” en el desarrollo de competencias socioemocionales y de lectoescritura a lo largo de un curso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docentes: entrenamiento inicial (3 días), mentorías semanales, sesiones de refuerzo - Facilitación de materiales: manual enriquecido y detallado del currículum, kits con todos los materiales necesarios - 33 lecciones impartidas durante la asamblea de la mañana, una a la semana: cuentos de modelado, debates, uso de personajes de títeres, fotografías, role-play. - Estrategias: mentoría, incluida la gestión positiva del aula, uso de elogios y apoyo específicos del maestro, coaching emocional y estrategias de inducción para promover el autocontrol aplicadas durante los periodos de juego libre. - Actividades de profundización activas (proyectos cooperativas y juegos) - Participación de las familias: tanto en la evaluación como con tareas para casa. Se enviaba por correo paquetes con un video explicativo, tips para los padres y actividades para realizar en casa. 	<p>Cuantitativa (multi método y multi medida)</p> <p>Test estandarizados</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretest tanto para la muestra como para el grupo de control para determinar el nivel inicial - Assessment of Children`s Emotional Skills - Emotion Recognition Questionnaire - Una variación del Challenging Situations Task <p>Cuestionarios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semanal realizado por los docentes evaluando la calidad de la implementación. (por lo general los resultados eran muy positivos) - Mensuales por parte de los formadores para ver la calidad y fidelidad de la implementación (adecuada - fuerte). <p>Entrevistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista inicial remunerada a la familia <p>Observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por parte de los investigadores en pequeños grupos de juego - Por parte de los docentes (remunerada)

					<ul style="list-style-type: none"> - Por parte de las familias. - Social Competence Scale <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efectos estadísticamente significativos en comprensión emocional y habilidades sociales de resolución de conflictos - Diferencias significativas en agrasiones reportadas.
Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. y Kalambouka, A	2009 Inglaterra	5 escuelas de educación primaria de Inglaterra con prácticas sobresalientes en la aplicación del SEAL	Construir un modelo de proceso de implementación para el SEAL en grupos pequeños	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupos pequeños con estudiantes seleccionados por los docentes como con dificultades socioemocionales y/o de conducta - Sesiones semanales de 45min durante 7 semanas. - Sesiones las realiza un docente, asistente o mentor - Sesiones muy estructuradas y con manual de aplicación - Fuerte respaldo de las autoridades locales - La intervención se realizó con mucha fidelidad al manual propuesto - No hubo involucración de las familias 	<p>Cualitativo</p> <p>Análisis cualitativo de entrevistas, refleja los siguientes puntos clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La involucración de toda la comunidad educativa es clave antes de comenzar el trabajo en grupos pequeños. - Que la intervención sea una parte importante y valorada, incluida dentro de los horarios - Consideración del tiempo requerido para preparar los materiales y las sesiones. - El facilitador como modelo de comportamiento y habilidades - Que la intervención en grupos pequeños esté dentro de un marco de intervención general - Que las sesiones respondan a las necesidades concretas del alumnado - balance en los grupos (de género y de necesidades)
Lendrum, A., Humphrey, N. y Wigelsworth, M.	2013 Inglaterra	9 centros de secundaria que implementaban SEAL	Examinar la implementación de SEAL en centros de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - la implementación variaba en función del centro educativo - ningún centro implemento el programa siguiendo todos los componentes recomendados 	<p>Cualitativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - no hay acuerdo entre los docentes sobre si es necesaria o no la implementación de SEAL

				<ul style="list-style-type: none"> - Se dieron guías vagas e instrucciones poco claras - implementación destinada al centro al completo - SEAL impartido por docentes y miembros de la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - no hay consenso entre si prefieren tener autonomía o que se les facilite una guía estructurada de implementación -La formación de los docentes es clave para la implementación - inestabilidad en los programas hace que hay poca involucración
Kramer, T. J., Caldarella, P., Young, K. R., Fischer, L. y Warren, J. S.	2014 EEUU	2 escuelas (una como control y la otra experimental) 614 estudiantes y 28 docentes en total	Evaluar el impacto del programa Strong Kids en estudiantes en riesgo de desordenas emocionales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja con todo el alumnado - Manuales instructivos muy estructurados para los diferentes niveles educativos compuestos de 10 – 12 lecciones de 35 – 50 min - Lecciones impartidas por docentes que solo habían recibido una hora de formación en el tema - Actividades de instrucción directa, discusiones de casos de ejemplo, role-play, uso de peluches. También se incluyen fichas y tareas - Un boletín con el resumen del material se le facilita a la familia al terminar cada lección 	<p>Cuantitativo y cualitativo</p> <p>Test estandarizados contestados por los docentes para la detección de estudiantes en riesgo de desordenes emocionales y de conducta (EBD) (remunerado):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Systematic Screening for Behavior Disorders - Early Screening Project <p>Test estandarizados para la evaluación del impacto (remunerado):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Social Skills Rating System - School Social Behavior Scale-Second Edition <p>Resultados: los síntomas interiorizados se reducen en comparación con el grupo control</p> <p>Mejora significativa en los estudiantes en riesgo de EBD en comparación con los que no tenían riesgo.</p> <p>El efecto general no fue significativo</p> <p>Observación esporádica de la implementación para evaluar la fidelidad (muy alta)</p> <p>Grupo focal de discusión: satisfacción general, gustaron especialmente las</p>

					actividades de discusión. No saben si los estudiantes pondrán los aprendizajes en práctica
Chung, S. y McBride, A. M.	2015 EEUU	Todos los estudiantes de 7º grado de una middle school urbana de St. Louis	Argumentar la utilidad del aprendizaje-servicio en el desarrollo de habilidades socioemocionales y académicas en adolescentes con el programa Wyman's Teen Outreach Program (TOP)	<ul style="list-style-type: none"> - Pasado en el paradigma de Desarrollo juvenil positivo (positive youth development PYD) - Temáticas del aprendizaje-servicio estrechamente relacionadas con el currículum. - Intervención realizada semanalmente durante 45-50min a lo largo de 9 meses (un curso académico). - Grupos de entre 12 y 30 estudiantes estables a lo largo del curso y siempre con el mismo facilitador - Trabajo conjunto con una organización local de desarrollo juvenil positivo - Facilitadores cualificados en TOP con experiencia previa trabajando con adolescentes en entornos escolares y pueden recurrir a consultoría con profesionales - Los facilitadores trabajan en conjunto con los docentes de Estudios Sociales. - Las sesiones de TOP tienen las mesas y sillas colocadas en círculo, durante los primeros 10-20 min se debate sobre experiencias positivas de la semana en relación con los temas propuestos. Luego se presenta un tema del manual. - Se usan actividades como actividades interactivas, juegos, y debates y comentarios guiados. 	<p>Cualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al concluir el proyecto de aprendizaje-servicio se solicita a los estudiantes que reflexionen en los resultados de su servicio y que planten propuestas de mejora. - Se celebra la conclusión de la actividad - Se comenta que en general los resultados del APS son muy positivos en el desarrollo de habilidades socioemocionales y reducción de conductas agresivas y de riesgo, y que la experiencia tanto de docentes como de estudiantes es muy positiva, pero estos resultados no hacen referencia a la experiencia concreta que se ha mencionado.
Martinsone, B.	2016 Latvia	630 docentes de 39 centros	Describir el contenido y la	- Basado en dos estrategias educativas: centrado en instrucción sistemática y	Evaluación sin concluir. Resultados preliminares:

		educativos de primaria y secundaria.	implementación de un programa original, culturalmente apropiado y sostenible de educación socioemocional	<p>apropiada y desarrollo de habilidades socioemocionales estableciendo un clima seguro y participativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño apropiado al contexto cultural - Temario integrado con el currículum - Manual para los docentes con lecciones estructuradas (objetivos, contenidos y fases) y con todo el material necesario (CD con material audiovisual y actividades propuestas de debate, role-play, lecturas, presentaciones, fichas, etc.) - Metodologías prácticas como: discusiones, trabajo en grupo, role-plays, modelado de conducta, investigaciones, proyectos. - Clases de 2 horas por cada tema (8 temas por curso) impartidas por el docente - Formación a todos los docentes. Formación inicial en un seminario de un día y supervisión de expertos en la que se daba feedback en función de las sesiones diseñadas (6h a lo largo del curso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran involucración por parte del profesorado en las sesiones de revisión y supervisión. - Diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los docentes en: calidad de las relaciones, cooperación estudiante-profesorado, comprensión de los hábitos de conducta positivos.
Aidman, A. y Price, P.	2018 EEUU	1 Middle school: 900 estudiantes con gran diversidad étnica.	Describir la experiencia de la implementación del programa "Second Step" un centro educativo durante 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizan lecciones explícitas con un modelo en espiral (50min entre 13 y 15 lecciones por curso). - Las familias y la comunidad están involucradas - Gran implicación docente y trabajo en equipo - Se emplean recursos multimedia, debates en pequeños y grandes grupos, fichas y tareas. 	<p>Cualitativa</p> <p>Observación, autoevaluación y reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los aprendizajes más significativos se dan en las interacciones informales entre estudiantes y profesores (influencia de las habilidades sociales y emocionales de los adultos). - Se solicita feedback reflexivo a los docentes después de cada lección. <p>Grupos focales:</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - Lecciones de fácil aplicación y prediseñadas que se facilitan a los docentes (pero con la posibilidad de ser modificadas, adaptadas y complementadas) - Facilitadores designados que reciben una paga extra - Apoyo de coaches especializados - Formación a los docentes - Se procura integrar con habilidades académicas - Las competencias socioemocionales forman parte del proceso de contratación de personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes y docentes prefieren las lecciones modificadas por los docentes - los videos son antiguos y las lecciones repetitivas, a muchos (estudiantes y docentes) no les gustan las lecciones. - el programa hace a los estudiantes reflexionar - El programa está teniendo un impacto positivo en los estudiantes y la escuela <p>Cuestionario (no se especifica cual):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 93% del profesorado está de acuerdo con que el programa ha generado un cambio positivo, pero solo el 43% del alumnado piensa lo mismo - 80-90% del alumnado dice que le es fácil identificar y regular sus emociones. - 97% del profesorado dice que tiene tiempo y preparación suficiente para implementar el programa (en otros centros es el 76% - 83%)
Capp, G., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Pineda, D	2018 EEUU	105 estudiantes (60 tutores y 45 tutorizados), tres docentes coordinadores de clase y 3 docentes coordinadores de programa	Determinar la capacidad del programa "Learning Together" de ayudar a estudiantes a mejorar académicamente y en sus habilidades socioemocionales (autoestima y liderazgo)	<ul style="list-style-type: none"> - El objetivo es que tanto tutores como tutorizados se beneficien del programa. - Antes de comenzar con la implementación se seleccionó a los estudiantes (con familias relacionadas con la milicia) que presentaran un nivel académico bajo y/o problemas de comportamiento (tanto para ser tutores como para ser tutorizados). - Los coordinadores de clase ayudaban a los tutores con instrucciones y modelado de cómo hacer la sesión de tutoría. 	<p>Cuantitativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios (inicial, a mitad de curso y final) realizados a estudiantes, familias y docentes sobre las expectativas del programa, y las mejoras tanto académicas como socioemocionales. <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los tutores reportaron resultados positivos tanto para ellos mismos como para sus tutorizados. - Las principales mejoras se reportan por parte de los estudiantes en actitudes más respetuosas, mejoras en el

			durante un curso académico	- Las sesiones eran de 1 hora (45 min de tutoría + 15 feedback del coordinador al tutor)	comportamiento y percepción de autoeficacia. - Los resultados reportados por los profesores son contradictorios. Unos muy positivos (especialmente para los tutores) y otros muy negativos. - No hay diferencias significativas en el rendimiento académico
Salgado-Pereira, N. y Marques-Pinto, A.	2018 Portugal	Fase 1: 22 estudiantes de entre 10 y 17 años Fase 2: 6 estudiantes de entre 10 y 12 años	Presentar el desarrollo de una intervención en educación socioemocional a través de la danza educativa en estudiantes de middle school con un enfoque participativo y perspectiva multicultural (Experiencing Emotions)	Fase 1: detección de necesidades e intereses - Uso de grupos focales y entrevistas - Cuestionario sobre el interés en actividades de música y baile. - Las necesidades detectadas se utilizaron como base para la realización del manual. Fase 2: revisión e implementación piloto - Revisión y corrección del manual por parte de expertos (Investigadores de psicología de la Universidad de Lisboa) - Talleres de 1 hora realizados después de clases una vez a la semana. (12 horas totales) Dirigidos por un psicólogo con entrenamiento en danza educativa - Uso de danza educativa para trabajar de forma implícita contenidos sociales, emocionales y multiculturales. - Uso de momentos de reflexión y grupos de discusión	Cualitativo Fase 1: Grupo focal con estudiantes y entrevistas con el director y el consejero. Fase 2: Evaluación del manual por parte de expertos a través de un cuestionario con preguntas abierta y cerradas. Resultados: se hacen propuestas de mejora y se determina la corrección del manual. Evaluación del taller a través de un cuestionario cumplimentado por los estudiantes. Resultados: alta satisfacción con las actividades y los contenidos. Expresan haber desarrollado estrategias de autocontrol,
Usakli, H.	2018 Turquía	255 estudiantes de 4º grado de educación primaria	Evaluar la efectividad del teatro en el desarrollo de habilidades socioemocionales	- Sesiones semanales de dos horas (10 semanas) - Actividades de expresión corporal, cohesión grupal, análisis de las emociones de los personajes, etc.	Cuantitativo - Adaptación del Social-Emotional Skills Perception Scale. Resultados: hay diferencias estadísticamente muy significativas tanto en la comparación del pretest y postest

					del grupo experimental como entre el posttest de los dos grupos.
Green, J. H., Passarelli, R. E., Smith-Millman, M. K., Wagers, K., Kalomiris, A. E. y Scott, M. N.	2019 EEUU	109 estudiantes de entre 5 y 8 años de un centro semi-rural	Comprobar la efectividad de una adaptación del programa Incredible Years Children's Small Group (IY SG) Training en niños en riesgo de o presentando conductas disruptivas y dificultades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones semanales o bisemanales de 30-45min en grupos de 3 a 7 estudiantes. - 18 sesiones - Los facilitadores eran estudiantes de doctorado de psicología clínica de la universidad con amplia formación y experiencia y estaban supervisados - uso de premios y sistemas de puntos para reforzar comportamientos prosociales - uso de muñecos, videos y role-play para modelar y practicar nuevas habilidades y conductas positivas 	<p>Cuantitativa</p> <p>Test estandarizados completados por los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory – Revised Teacher rating Form - Teacher Satisfaction Rating <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disminución significativa de la intensidad de los conflictos - reducción significativa del número de problemas de conducta - Satisfacción docente - mejora moderada del comportamiento de clase, regulación emocional, habilidades de resolución de conflictos y habilidades sociales (amistad). <p>Al no haber grupo de control no se pueden comparar los resultados de forma directa</p>
Díaz-Villabella, S. L. y Gilar-Corbí, R	2020 España	6 docentes y sus clases respectivas (3 del grupo control y 3 del experimental), 135 niños (72 del grupo experimental y 63 del control)	Verificar la efectividad de un programa propuesto para el desarrollo de competencias sociales y emocionales en estudiantes de primaria	<ul style="list-style-type: none"> - El diseño del programa de intervención se realiza en base a las necesidades detectadas en la evaluación preliminar (pretest) - Las actividades se realizaban semanalmente en las lecciones de tutoría (20 semanas) - Metodología: activa, lúdica y participativa 	<p>Test estandarizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A los docentes: Teacher child Rating Scale <p>Cuestionarios abiertos a los docentes y estudiantes sobre la satisfacción con el programa</p> <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reducción de problemas en el grupo experimental con respecto al de control

					<ul style="list-style-type: none"> - satisfacción general en el profesorado con el programa y los resultados - respuestas negativas de los docentes en: organización del tiempo y falta de tiempo para elaborar los materiales. - Satisfacción el estudiantado y mejora de las relaciones dentro de la clase.
Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Hetrick, A. A. y Parnell, E	2020 EEUU	Se comentan distintas muestras de distintas investigaciones con respecto del mismo programa	Revisar como el programa BEST in CLASS interactúa con un diverso conjunto de factores ecológicos y sociales para promover el éxito de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en las interacciones entre estudiantes y docentes. - Uso de prácticas instruccionales efectivas como coaching individualizado. - Los docentes se centran especialmente en estudiantes en riesgo de desórdenes sociales y conductuales. - Se forma a los docentes y se les facilita un manual resumen del entrenamiento como guía para la puesta en práctica. - La formación incluye 14 semanas de práctica con un coach. - Importancia de la involucración y soporte del equipo directivo (para que así los docentes se involucren más con el programa) 	<p>Cuantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - BEST in CLASS Adherence and Competence Scale: para evaluar la adhesión y competencia de la implementación para preescolar - Treatment Integrity Instrument for Elementary School Classrooms: para evaluar la adhesión y competencia de la implementación para primaria <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - es importante considerar la conexión ente clase, docente y factores de los estudiantes - resultados positivos en estudiantes en riesgo de desórdenes sociales y conductuales.
Mira-Galvañ, M. y Gilar-Cobi, R	2020 España	86 estudiantes (entre 9 y 11 años) de 2 centros educativos. Repartidos en 6 clases (3 como grupo control y 3 de experimentación)	Analizar la contribución de OKAPI al rendimiento académico y el desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención de 6 meses de duración - realizar diariamente 10 – 15 min de asamblea a primera hora de la mañana: se explica el plan del día, se trabaja con un medidor de emociones y se comparten pensamientos y emociones. Los viernes se introduce una nueva emoción como concepto. - práctica de 6-7min de atención plena después del recreo (en total 30min semanales) 	<p>Cuantitativo</p> <p>Test estandarizado completado por el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotional Quotient Inventory: Young Version (EQ-i:YV) como medida de la Inteligencia Emocional <ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento académico a través de las notas medias de las principales asignaturas (Matemáticas, Catalán, Español, CCSS y CCNN)

				<ul style="list-style-type: none"> - 30min semanales de trabajo en las diferentes actividades del programa (3 veces al mes) - Uso de técnicas como WET, PiP, MENU y CiC - Competencias emocionales enseñadas a través de instrucción directa dos veces al mes durante 30 min (7 sesiones en total) - Los docentes recibieron formación el año anterior. Formación conceptual en el aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional y componentes de OKAPI durante 10 sesiones (20h total). - Supervisión mensual y entrenamiento a los docentes durante la intervención - Visitas de los investigadores a las aulas al menos durante 3 horas semanales para ayudar a los docentes a llevar a cabo las actividades más complejas - Autoevaluación docente mensual. 	Resultados positivos tanto en el desarrollo de competencias socioemocionales como en la mejora del rendimiento académico (aunque no muy pronunciada).
Ohr, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D. y Deaton, J.	2020 EEUU	El programa comenzó con 32 estudiantes de entre 14 y 18 años, pero solo 2 completaron todas las sesiones. Centro educativo en área rural	Investigar la factibilidad de implementar una adaptación del programa de educación social y emocional Strong Teens en un centro alternativo	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación del programa en un centro alternativo (centro transitorio para estudiantes que han sido sacados de los centros ordinarios por absentismo, suspensiones o expulsión) - Los facilitadores del programa eran estudiantes de doctorado licenciados profesionales de la salud mental. - La intervención duró 6 semanas - Se trabajaba en pequeños grupos 1 hora y media una vez a la semana. - Muy baja asistencia y constancia en las sesiones por parte del alumnado - Se comenzaba con repaso de la lección anterior 	<p>Cuantitativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario cumplimentado por docentes y estudiantes: Strong Teens Symptoms Test Resultados: No hay diferencias significativas - CCI cumplimentado por los estudiantes para estudiar la experiencia dentro del grupo. Resultados negativos y por debajo de lo esperado (probablemente por la baja estabilidad de los grupos)

					<p>- Cuestionario al personal del centro sobre la importancia percibida, la practicidad y los beneficios de la intervención</p> <p>Resultados: gran involucración por parte del personal y percepción de la intervención como muy necesaria.</p>
Rutherford, K., Britton, A., McCalman, J., Adams, C., Wenitong, M. y Stewart, R.	2020 Australia	En el primer año participaron 8 centros educativos, y 18 en el segundo año	Describir el proceso de investigación acción participativa de diseño de implementación de un programa (Step-Up) para soporte socioemocional de estudiantes de secundaria aborígenes que estudian lejos de sus comunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de diseño: investigación acción participativa. Proceso de 2 años. - Programas específico para cada centro diseñados por los equipos educativos de cada centro. - Programa implementado por los profesionales del centro. - Tras la evaluación del primer año se propuso 6 líneas generales de trabajo para el diseño de los siguientes años. - Para el segundo año de desarrolla la web Resilience Building Toolkit con recursos como enlaces, videos, herramientas de planificación, guías, preguntas, checklists, etc. - Gran participación e involucración de toda la comunidad educativa, las familias, las comunidades de origen y los estudiantes tanto en el diseño, la implementación y la evaluación. - Reuniones para la planificación de sesiones (y la evaluación de las anteriores) y al principio del curso. 	<p>Cualitativo</p> <p>Evaluación basada en la reflexión (proceso cíclico diseño – implementación – reflexión)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Webinar con los docentes para exponer las distintas prácticas que habían resultado positivas - Conferencia anual de escuelas y comunidades: en las que familias, centros, comunidades y estudiantes podían hablar de sus experiencias y hacer reflexiones y propuestas de mejora. El 75% de los asistentes la consideró muy útil. - Cuestionarios al alumnado
Fox, L., Strain, P. S. y Dunlap, G	2021 EEUU	Clases de infantil de 4 años de dos escuelas a lo largo de dos años. 356 niños	Describir el enfoque utilizado en dos centros demostrativos para la	<ul style="list-style-type: none"> - A cada clase se le asigno un docente y un asistente (lo reglamentario en función de la ratio) - Los participantes recibieron entrenamiento y asistencia técnica de 	<p>Cuantitativo</p> <p>- Behavior Incident Report System: para recolectar información de los incidentes de mala conducta. Refleja una disminución significativa en los</p>

		en total con gran diversidad cultural y nivel socioeconómico bajo	implementación del Modelo Piramidal con el fin de prevenir el uso de la suspensión y la expulsión.	<p>University of South Florida (consultas mensuales, provisión de herramientas de gestión de datos y reportes, soporte permanente a distancia y entrenamiento a los coaches)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se formaron equipos de liderazgo (encargado del programa, coach de la clase, docentes y familias) que se reunían mensualmente para revisar datos y desarrollar actividades, además recibían entrenamiento. - Todos los docentes recibieron entrenamiento en el Modelo Piramidal y los principios básicos - Los coaches de clase fueron entrenados en el uso de Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) para realizar las observaciones en el aula - Gran implicación familiar: como miembros del equipo de liderazgo, con formación y facilitación de materiales (en sus lenguas maternas) 	<p>conflictos y mejor atención a los estudiantes conflictivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - TPOT: para medir la implementación del modelo por parte de los docentes. <p>Refleja un aumento significativo de la fidelidad de aplicación</p>
Mahmu, A.	2021 Inglaterra	60 estudiantes de Year 7, 11 -12 años (primer año de secundaria)	Evaluar la efectividad de un programa de soporte de habilidades socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso en secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñado específicamente para el centro tras una exploración del contexto y detección de necesidades. - 6 sesiones de 45 min impartidas por el autor - Las actividades incluyen instrucción directa, actuación, role-play, soporte informático, reconocimiento de emociones a través de dibujos y emojis. 	<p>Cualitativa y Cuantitativa</p> <p>Cuestionarios (pretest y postest cumplimentados por los estudiantes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trait Emotional Intelligent Questionnaire Child Form -Interpersonal Reactivity Index <p>Resultados:</p> <p>Diferencias significativas en empatía, disposición afectiva y automotivación entre el grupo control y el de experimentación y a lo largo del tiempo</p>

					Grupo focal con 8 estudiantes 8 meses después de terminar la intervención. Expresan satisfacción con la intervención, aprendizajes adquiridos y puestos en práctica en cuanto a la gestión emocional y la relación con los docentes.
Mira-Galvañ, M. y Gilar-Cobi, R	2021 España	86 estudiantes (entre 9 y 11 años) de 2 centros educativos	Diseñar, implementar y evaluar efectividad del programa OKAPI en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la mejora del clima de la clase en escuelas primarias utilizando metodologías de aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa el programa tras un año de aplicación. - Varias reuniones con el profesorado para organizar la implementación antes de comenzar. - Entrenamiento semanal para los docentes en como conducir las distintas estrategias. - Asistencia de los investigadores a, al menos, 3 sesiones semanales para dar soporte a los docentes en la instrucción directa. - Autoevaluación mensual del profesorado 	<p>Cuantitativo Test estandarizados completados por el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotional Quotient Inventory: Young Version (EQ-i:YV) como medida de la Inteligencia Emocional - Scale for the Assessment of the Social Classroom Climate in primary school students como medida del clima de la clase - Cooperative Learning Efficiency scale como medida del trabajo cooperativo <p>Resultados positivos en todas las variables menos en la dimensión de adaptabilidad. Los efectos no duraron más de un año</p> <p>Cuestionarios específicos de esta intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los objetivos. Complimentado por los estudiantes - Cuestionario de satisfacción docente <p>Resultados especialmente positivos en solución de conflictos, trabajo cooperativo y relación y comunicación con las familias</p>

Fuente: Elaboración propia