



El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula

Social and Emotional Learning in Primary Education: A Research Study on the Conceptions and Practices of Teachers in the Classroom

A aprendizagem socioemocional no Ensino Fundamental: uma pesquisa sobre as concepções e as práticas dos professores em sala de aula

Marco Ferreira* 

José Reis-Jorge** 

Gustau Olcina Sempere*** 

Rita Fernandes**** 

Para citar este artículo: Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>



Recibido: 21/10/2020
Evaluado: 25/11/2020

* Doutor em Psicologia, Universidade de Coimbra. ISEC Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências. UIDEF, Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, Portugal. marco.ferreira@iseclisboa.pt.

** Doutor em Educação, Universidade Bristol. ISEC Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências. CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. jose.reisjorge@iseclisboa.pt.

*** Doctor en Educación, Universidad Jaume I. Universidad Jaume I. Departamento de Educación y Didácticas Específicas. Castelló de la Plana-España. gorcina@uji.es.

**** Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – ISEC Lisboa. ISEC Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências. ritafernandesra@gmail.com.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo comprender las concepciones de los maestros de primaria sobre el aprendizaje socioemocional y la forma en que incluyen e implementan las actividades de aprendizaje socioemocional en sus prácticas diarias. Se trata de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, en el que participaron 31 maestros pertenecientes a las escuelas públicas y privadas de Portugal. Los resultados obtenidos corroboran, en general, las representaciones teóricas y los resultados empíricos presentados en la literatura de la especialidad. Los maestros expresan la importancia del aprendizaje socioemocional, pero sus prácticas en el aula varían según los intereses individuales de cada maestro, manifestando que, en su realidad escolar, a pesar de la valoración implícita sobre el aprendizaje socioemocional, la ausencia de una regulación curricular específica a nivel nacional sobre el desarrollo socioemocional de los alumnos hace que la implicación de la escuela dependa de la motivación individual de cada maestro.

Palabras clave

aprendizaje socioemocional; educación primaria; investigación cualitativa; clima de clase; metodologías de enseñanza

Keywords

social and emotional learning; primary education; qualitative research; classroom climate; teaching methodologies

Abstract

The study reported in this article aimed to understand the conceptions and representations of primary school teachers about social and emotional learning and the way they integrate and implement social and emotional learning activities in their daily practice. This is an exploratory study, of a qualitative nature, which involved 31 teachers from public and private schools in Portugal. Overall, our results corroborate the theoretical representations and the empirical results presented in the specialized literature. The teachers reveal the importance of social and emotional learning, but their classroom practices varied according to the individual interests of each teacher. The teachers express that in their schools, despite the implicit appreciation of social and emotional learning, the absence of specific curricular regulation at the national level on the social and emotional development of students makes the engagement of each school very dependent on the motivation of each teacher.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender as concepções dos professores de ensino fundamental sobre a aprendizagem socioemocional e a forma como eles incluem e implementam as atividades de aprendizagem socioemocional nas suas práticas diárias. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, no qual participaram 31 professores pertencentes às escolas públicas e privadas de Portugal. Os resultados obtidos corroboram, de maneira geral, as representações teóricas e os resultados empíricos apresentados na literatura da especialidade. Os professores expressam a importância da aprendizagem socioemocional, mas as suas práticas em sala de aula variam de acordo com os interesses individuais de cada professor, revelando que, na sua realidade escolar, apesar da valorização implícita sobre a aprendizagem socioemocional, a ausência de uma regulação curricular específica a nível nacional acerca do desenvolvimento socioemocional dos alunos, torna o investimento de cada escola muito dependente da motivação individual de cada professor.

Palavras-chave

aprendizagem socioemocional; ensino fundamental; investigação qualitativa; clima de sala de aula; metodologias de ensino

Introducción

La escuela es un espacio donde los alumnos actualmente pasan la mayor parte de su tiempo. Sus acciones, relaciones y conocimientos son vivenciados en el contexto escolar, allí experimentan sentimientos y emociones que perduran durante toda la vida. Las situaciones que se vivencian en la escuela afectan en todos los aspectos del desarrollo infantil y, según Papalia *et al.* (2009), es en la escuela donde los niños “adquieren conocimientos y competencias sociales, se desarrollan corporal y mentalmente y se preparan para la edad adulta” (p. 366).

De acuerdo con Weissberg *et al.* (2015), la promoción de las habilidades socioemocionales y académicas debe centrarse en el alumno y pueden enseñarse, desarrollarse y aplicarse en diferentes contextos de la vida cotidiana de los alumnos. Los maestros son los principales líderes emocionales de sus alumnos, y la base para promover el equilibrio emocional dentro del grupo depende de su capacidad para reconocer, comprender y manejar sus emociones (Cristóvão *et al.*, 2020).

En la actualidad, las escuelas están bajo una gran presión por el rendimiento académico, la tasa de rendimiento escolar, los fracasos, entre otros, y tienen, además, la misión de promover el éxito y el bienestar general de los niños. Según Durlak *et al.* (2011), las escuelas no solo deben promover el desarrollo cognitivo del niño, sino también el socioemocional. El desarrollo socioemocional representa un dominio específico del desarrollo humano. Es un proceso gradual e integrador, a través del cual se adquiere la capacidad de comprender, experimentar, expresar y manejar emociones y afectos con los demás, y establecer relaciones significativas (Thompson y Virmani, 2012). Darling y Lippman (2016) señalan que el desarrollo socioemocional de los niños implica la construcción de relaciones cercanas y seguras, como experimentar, regular y expresar emociones de una manera social y culturalmente apropiada; la exploración del entorno, y el aprendizaje sociocultural en el contexto de la familia y la comunidad.

Los recursos de las instituciones escolares son limitados y estos condicionan las prácticas que promuevan el bienestar social y emocional de los niños. Hoy en día, los profesores tienen que atender a múltiples tareas, además de la falta de tiempo para planificar, la legislación en constante cambio, la burocracia creciente y la presión de las administraciones escolares, lo cual tiene un impacto muy relevante en sus prácticas pedagógicas (OCDE, 2012). Las aulas son cada vez más diversas y multiculturales, y los profesores y las escuelas deben reinventarse para incluir los diferentes perfiles de los alumnos. Es necesario llevar a cabo prácticas, más allá de las habilidades académicas, que valoren las habilidades socioemocionales,

es decir, que promuevan la gestión de las emociones, el mantenimiento de las relaciones positivas y la toma de decisiones responsables (Schonert-Reichl, 2017).

Según Raimundo y Pinto (2016), en las escuelas, las intervenciones en el aprendizaje socioemocional se centran en la promoción de “(...) una cultura y un clima positivos (...)” (p. 21), señalando que deberían desarrollar reglas y prácticas que ayudaran a los alumnos a crear vínculos con las familias y la comunidad. Weissberg *et al.* (2015) afirman que el aprendizaje socioemocional puede ser un éxito tanto en la escuela como en el aula si se considera como una prioridad a nivel sociopolítico, es decir, es necesario introducirlo en los objetivos del plan de estudios, donde se evidencie qué deben hacer los alumnos para el desarrollo socioemocional.

Berg *et al.* (2017) y Greenberg *et al.* (2017) afirman que la relación entre el clima escolar y las competencias socioemocionales es bidireccional, es decir, de la misma manera que el clima escolar afecta o influye en las competencias socioemocionales, las competencias socioemocionales afectan o influyen en el clima de la escuela. En síntesis, es posible afirmar que los contextos escolares deberían invertir en la construcción de un clima y una cultura positiva, especialmente a través de la implementación de estándares, prácticas y la organización de servicios que apoyen al alumnado. Estos servicios deben estar compuestos por diferentes profesionales como maestros, técnicos de acción social, profesionales de la salud, psicólogos y terapeutas. La relación entre el clima escolar positivo y el aprendizaje socioemocional es interactiva, en el sentido de que las interacciones que se dan entre alumnos, y entre alumnos y el maestro, influyen en la calidad de las relaciones humanas futuras, así como en el desempeño académico del alumnado (Casel, 2012; McCormick *et al.*, 2015).

Según Jones *et al.* (2017), las aulas son el elemento clave para que el aprendizaje socioemocional sea más efectivo, ya que les permite trabajar a los alumnos la concentración, controlar sus emociones y relacionarse con otros. Los niños que han desarrollado habilidades socioemocionales relacionadas con el pensamiento, las habilidades sociales, la atención y el comportamiento tienen más probabilidades de obtener mejores resultados y de hacer amigos, manteniendo relaciones más saludables (Jones y Bouffard, 2012). Es decir, si un niño desarrolló estas habilidades socioemocionales durante su infancia, esto contribuirá a su salud física y mental, así como a su crecimiento personal en el futuro.

Se espera que un maestro tenga, por un lado, ciertas habilidades cognitivas, como la comprensión, el control, la anticipación y, por otro, habilidades relacionales vinculadas con la relación maestro-alumno, como, por ejemplo, la comunicación verbal y la gestión de las emociones y los

afectos de los alumnos. Sin embargo, el maestro también debe tener en cuenta el componente didáctico, desarrollar habilidades de diferenciación pedagógica y conocer y poner en práctica diferentes tipos de enseñanza y estrategias, valorando también las metodologías de evaluación formativa (Stewart y Houchens, 2014).

Schonert-Reichl (2017) menciona que la calidad de las relaciones establecidas entre los maestros-alumnos, la gestión de los alumnos en el aula y la implementación de los programas de aprendizaje socioemocional promueven un clima positivo en el aula y facilitan los aprendizajes significativos. El papel de los docentes en el aprendizaje socioemocional del alumnado es tan importante como la forma en la que avanzan sus vidas, conllevando consecuencias para el entorno escolar (Ghorbani *et al.*, 2018). Sin embargo, un estudio realizado por Ee y Quek (2013) sobre las percepciones de los profesores y su papel en el desarrollo de las actividades de aprendizaje socioemocional manifestó que los profesores dudan que este aprendizaje afecte al rendimiento académico de los alumnos. Esta apreciación por parte de algunos profesores es muy preocupante.

Jones y Bouffard (2012) refuerzan la idea de que los maestros que no ayudan a sus alumnos más indisciplinados y que solo contribuyen con observaciones menos positivas terminan creando un ciclo negativo alrededor de estos alumnos. En consecuencia, estos reciben menos apoyo a nivel escolar, lo cual potencia que les gusten menos los entornos escolares. Para superar este ciclo de emociones negativas, los autores sugieren rutinas que promuevan las competencias socioemocionales, así como estrategias para la regulación emocional y la resolución de conflictos, juegos que desarrollen habilidades relacionadas con la atención, y reuniones de clase para resolver problemas en el aula. Raimundo y Pinto (2016) sugieren para los maestros capacitación y apoyo en el aprendizaje socioemocional con el fin de que puedan comprender y aprender a interactuar positivamente con sus alumnos, comunicarse con claridad para transmitir respeto y reaccionar de manera efectiva ante las emociones, las relaciones sociales y los conflictos (incluso cuando los alumnos hacen comentarios sexistas, homófobos o racistas).

Un buen ambiente escolar proporciona a los alumnos bienestar que, en consecuencia, hace que estos muestren niveles más altos de competencia social y menos situaciones de conflicto entre sus compañeros (Ferreira *et al.*, 2020). Mahoney *et al.* (2018) afirman que para ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidades socioemocionales, las escuelas deben utilizar diferentes tipos de enfoques, incluyendo el aprendizaje socioemocional en las prácticas docentes, crear políticas y estructuras organizativas y escolares que respalden el desarrollo del alumnado, y enseñarles las habilidades socioemocionales durante las clases.

McClelland *et al.* (2017) manifiestan que los maestros deben promover distintas prácticas en su intervención para desplegar diferentes habilidades en los alumnos. Los autores se refieren a las intervenciones que ayudan a los maestros a enseñar el aprendizaje socioemocional directamente a través del currículo en el aula. En este sentido, la formación continua de los maestros es fundamental, con el fin de ofrecerles herramientas y habilidades para implementar actividades en el aula que fortalezcan las competencias socioemocionales de los niños (Sugishita y Dresser, 2019).

Ferreira *et al.* (2020) afirman que los maestros que forman parte de la vida activa de los niños también deben fomentar un entorno de bienestar social y emocional, es decir, un buen desarrollo socioemocional porque, además de proporcionar y promover competencias socioemocionales y bienestar emocional, también influyen de forma positiva en la vida de los niños, en su comportamiento, en la salud y en los resultados escolares. Esta fue la motivación que nos llevó a la realización del estudio, con el objetivo de indagar en las concepciones, representaciones y en las prácticas de aula de los maestros de Educación Primaria sobre el aprendizaje socioemocional. Este estudio cierra una brecha existente en la investigación en Portugal sobre este tipo de aprendizaje.

Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación y el carácter exploratorio de nuestro estudio, se adoptó una metodología cualitativa. Desde un punto de vista epistemológico, este estudio adopta una postura constructivista, ya que las experiencias y percepciones, por naturaleza, son enfatizadas desde el punto de vista de los participantes y, por tanto, no tienen un “valor neutral” (Ormston *et al.*, 2014). Por ello, el estudio adquiere una postura fenomenológica, ya que busca explorar las “experiencias vividas” por los participantes, teniendo en cuenta que la evidencia de este estudio se obtiene principalmente a través de su mirada (Vagle, 2018).

Objetivos y preguntas de la investigación

El estudio se centra en investigar cómo los maestros incluyen en sus actividades diarias las competencias socioemocionales, con el fin de llevar a cabo prácticas educativas que promuevan la interrelación entre las áreas curriculares relacionadas con las cuestiones socioemocionales. De esta forma, se planteó la pregunta principal de esta investigación: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas docentes/educativas desarrolladas por los maestros de Educación Primaria con respecto al aprendizaje socioemocional?”

Se formularon los siguientes objetivos:

- » Identificar las concepciones de los maestros de Educación Primaria sobre el aprendizaje socioemocional.
- » Identificar las prácticas de los maestros relacionadas con aprendizaje socioemocional.
- » Comprender qué acciones o prácticas específicas del aprendizaje socioemocional implementan los maestros en el contexto del aula.

Teniendo en cuenta tanto la pregunta de investigación como los objetivos, se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas que pretenden conocer, por un lado, las concepciones y representaciones de los docentes sobre el aprendizaje socioemocional y, por otro lado, las prácticas de los docentes en el aula y las actitudes o acciones de los docentes en el desarrollo de las actividades relacionadas con el aprendizaje socioemocional.

Participantes

Nuestra muestra estuvo compuesta por 31 maestros de 7 escuelas del área urbana de Lisboa del primer ciclo de Educación Primaria, entre los cuales 4 participantes eran hombres y 27 eran mujeres. El único criterio de selección para elegir a los encuestados era que debían ser maestros tutores de clase, en contacto directo y diario con la clase. La edad de los participantes osciló entre los 25 y 63 años, con una media de edad de 46 años. La edad de los participantes es amplia y con una extensa representación de casi todas las edades, así como de sus años de experiencia como docentes. Durante la realización de los cuestionarios, los participantes de este estudio estaban trabajando como maestros de Educación Primaria a tiempo completo en clases del 1º al 4º curso.

Instrumento de recogida de datos

Para llevar a cabo este estudio, se eligió un enfoque metodológico cualitativo basado en la realización de un cuestionario con preguntas abiertas, dando suficiente espacio para que el encuestado pudiera escribir de modo libre y espontáneo. El objetivo era recoger información diversa sobre las concepciones, actitudes y comportamientos generales de los maestros de Educación Primaria en relación con sus prácticas de aula y con el aprendizaje socioemocional.

El cuestionario fue elaborado específicamente para esta investigación. Se pidió a tres expertos revisar la versión inicial del cuestionario. La retroalimentación de los expertos permitió reformular algunas preguntas. La versión final del cuestionario está compuesta de un conjunto de 13 interrogantes

abiertos, como, por ejemplo: “¿Qué entiende por aprendizaje socioemocional?”; “¿Considera importante trabajar la parte socioemocional con los niños? ¿Por qué?”; “¿Crea oportunidades para que sus alumnos puedan reflexionar sobre sus propios sentimientos y emociones? Por favor, ponga un ejemplo específico”. El cuestionario fue confidencial y anónimo y el tiempo promedio para completarlo fue de 45 minutos.

Procedimiento

El primer aspecto que se tuvo en cuenta para elaborar el cuestionario fue decidir qué información se debía recopilar para construir un instrumento con preguntas relevantes. De esta forma, se realizó una revisión previa de la literatura sobre el aprendizaje socioemocional y diversas conversaciones informales con varios maestros de Educación Primaria. El cuestionario se administró personalmente entre el 27 de febrero y el 19 de junio del 2019 y fue completado a mano por los encuestados.

Se entregaron más de 100 cuestionarios y se recogieron 38, de los cuales 31 se realizaron de forma correcta. Se consideraron correctos aquellos cuestionarios que tenían al menos 10 respuestas completas. Los participantes firmaron un consentimiento informado de forma libre tras conocer la naturaleza del estudio.

Para asegurar su anonimato, los maestros fueron nombrados del M1 al M31. Para el tratamiento y análisis de los datos se adoptó el método del análisis temático (Braun y Clarke, 2006), que implicó tres pasos principales. El tratamiento descriptivo fue parte de la primera etapa del análisis, para la cual se preparó una transcripción de las respuestas de los cuestionarios en una tabla y se realizó una lectura muy atenta de cada transcripción, donde se identificaron y seleccionaron las palabras, expresiones o frases citadas por los encuestados. En la segunda etapa del análisis, se elaboró una tabla donde se identificaron los temas y subtemas, y se transcribieron los mensajes esenciales (palabras, expresiones o frases) descritos en las respuestas de los cuestionarios. En la tercera etapa del análisis, se llevó a cabo una revisión de todo el proceso con el fin de eliminar superposiciones y ambigüedades, y en algunos casos, los subtemas identificados se cambiaron a terminologías más apropiadas y concisas. En la transición de la segunda unidad de análisis a la tercera, fue necesario elaborar un “borrador” que permitiera unir y clasificar las unidades de registro para construir la tercera unidad de análisis de una manera más detallada y significativa. Finalmente, se preparó una tabla resumen de los temas y subtemas como un aporte de esta investigación al tema en estudio.

Presentación y análisis de los datos

A continuación, se presentan y analizan los resultados más relevantes obtenidos en este estudio empírico. El análisis permitió agrupar los datos en dos ejes temáticos: 1. Aprendizaje socioemocional-Concepción, aprendizaje y desarrollo. 2. Aprendizaje socioemocional-Methodologías, estrategias y actividades. En la tabla 1 se presentan los dos temas y los respectivos subtemas resultantes del análisis realizado.

Tabla 1

Temas, subtemas y frecuencias de respuesta resultantes del análisis

Temas	Subtemas	Frecuencias de respuestas (n=31)
1. Aprendizaje socioemocional-Concepción, aprendizaje y desarrollo	1a. Concepción del aprendizaje socioemocional	(23)
	1b. Aprendizaje y desarrollo socioemocional	(19)
	1c. Aprendizaje socioemocional y salud mental	(7)
2. Aprendizaje socioemocional-Methodologías, estrategias y actividades	2a. Actividades, materiales y estrategias específicas	(25)
	2b. Compartir opiniones, sentimientos y emociones	(21)
	2c. Autoevaluación, tareas escolares, pensamiento y resolución divergente	(11)
	2d. Aprendizaje socioemocional en la escuela	(11)

Con la realización del análisis temático, se verificó que el tema 2 relacionado con las Metodologías, estrategias y actividades fue el tema más desarrollado y tuvo una mayor representación en las unidades de registro, con un 58 % (68), en comparación con el tema 1, Aprendizaje socioemocional-Concepción, aprendizaje y desarrollo con un 42 % (49).

Tema 1. Aprendizaje socioemocional – Concepción, aprendizaje y desarrollo

Concepción del aprendizaje socioemocional

En lo referente a la concepción de los maestros sobre el aprendizaje socioemocional, las unidades de registro identificadas revelan que, en general, los maestros asocian el aprendizaje socioemocional con la promoción de los aprendizajes significativos, es decir, el aprendizaje

que implica habilidades y valores socioemocionales; valores esenciales para vivir en sociedad; aprendizajes dirigidos a mejorar el rendimiento académico; aprendizajes que involucran a los alumnos emocionalmente; y aprendizajes que tienen en cuenta los factores sociales y emocionales. Por ejemplo, M1 menciona “es una forma de aprendizaje basada en la socialización (...)”; M10 agrega “Es aprender en la toma de decisiones, en las elecciones personales, con responsabilidad. Mayor conocimiento de uno mismo”.

Algunos maestros mencionaron que el aprendizaje socioemocional promueve las competencias sociales y culturales; se relaciona con el estado emocional de los alumnos; promueve el equilibrio emocional y social; gestiona su comportamiento y la responsabilidad en la toma de decisiones; controla las emociones para permitir que el alumno reflexione, las identifique y las reconozca.

Aprendizaje y desarrollo socioemocional

Con respecto a la importancia de trabajar la parte socioemocional con los alumnos, las unidades de registro revelan que las respuestas presentadas por los participantes son muy diversas y parece que no hay consenso entre ellos sobre su importancia. En general, los participantes asocian la importancia del aprendizaje socioemocional con el aprendizaje, el ajuste y la adecuación de los comportamientos, las actitudes de los niños, y su repercusión para el éxito escolar y la formación del individuo. Al respecto, M6 menciona “(...) los factores socioemocionales condicionan el desarrollo de los niños y en consecuencia su aprendizaje”. M14 añade: “Es muy importante. Porque permite no solo la adquisición de habilidades socioemocionales, sino también, influye en la mejora de la adaptación psicosocial de los alumnos, sus actitudes, resultados académicos y conductuales y la prevención de diversos problemas de conducta”.

Por el contrario, otros participantes vinculan el aprendizaje socioemocional con un clima positivo, crecimiento, responsabilidad y participación en la promoción de las competencias para la gestión de las emociones y la comprensión del contexto social. Entre las respuestas menos representativas destacan la estimulación de la confianza, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el equilibrio emocional, prevenir comportamientos, adaptar los problemas sociales y apoyar el desarrollo del niño de manera integral. Por lo tanto, a pesar de la diversidad de las respuestas dadas, los participantes destacaron varios aspectos que mejoran el desarrollo de los niños.

Con relación a la importancia del papel del maestro en el desarrollo socioemocional, los participantes revelaron que los niños pasan muchas horas al día con su maestro, quien los influye y les proporciona situaciones

que les permiten desenvolverse tanto social como emocionalmente. M17 dice al respecto “Si existe una buena relación socioemocional entre el maestro y el niño, se preestablece una buena base fundamental para el aprendizaje y la estabilidad emocional del niño”.

Las unidades de registro presentaron que el maestro es un pedagogo y educador que facilita los cambios cerebrales; posee un determinado rol y guía al grupo; contribuye a desbloquear situaciones de ansiedad y angustia; promueve las relaciones significativas y saludables, y fomenta la confianza emocional y la autoestima.

Aprendizaje socioemocional y salud mental

En cuanto a la influencia que el desarrollo socioemocional puede tener en la salud mental de los niños, todos los participantes mencionaron que influye positivamente. El análisis de contenido realizado mostró que, los aspectos más destacados por los participantes estaban relacionados con que un buen desarrollo socioemocional permite el desarrollo de la autorregulación; crea buenas relaciones; previene la aparición de trastornos mentales; crea una mayor predisposición al aprendizaje; posibilita poder tomar decisiones más responsables en las diferentes situaciones y proporciona un mayor autoconocimiento. M2 manifiesta “Claramente. Permite el desarrollo de la autorregulación, de una buena capacidad de relacionarse con el otro, construyendo un ‘yo’ más equilibrado en los campos: cognitivo, social y emocional”.

Por otro lado, los aspectos menos destacados se relacionaron con el enriquecimiento personal, emocional y social; la libertad de elección; el equilibrio de los niveles cognitivos, sociales y emocionales; la mejora de las relaciones; la capacidad de tratar con uno mismo y con los demás; la contribución al equilibrio mental, y la preparación para posibles obstáculos o dificultades.

Tema 2. Aprendizaje socioemocional – Metodologías, estrategias y actividades

Actividades, materiales y estrategias específicas

En cuanto a la cuestión de motivar a sus alumnos a trabajar con otros alumnos, para crear experiencias que dependan unas de otras, todos los maestros respondieron que motivan a sus alumnos. Los ejemplos mencionados por los participantes se centran en el trabajo en grupo, en pareja y en los juegos en equipo. M3 menciona “(...) tareas de asociación. Se diseñan tareas específicas para que todos se sientan útiles para ayudar a sus colegas”.

Por otro lado, y en menor medida, se mencionaron los juegos con movimientos y de comunicación; tareas de asociación; actividades de investigación; creando y escuchando historias; debates; situaciones problemáticas; y la exploración de obras literarias. M22 afirma “Trabajo en grupo. Exploran oralmente los trabajos que hacen y dialogan sobre las opiniones de los demás”.

Con la intención de descubrir y conocer cuáles son los instrumentos y estrategias que los maestros usan e implementan con sus alumnos para promover un comportamiento socioemocional ajustado, se identificó que el diario de clase y el mapa de comportamiento, junto con el diálogo y el consejo de clase, son los instrumentos más utilizados por los maestros. M5 afirma “(...) mapa de comportamiento (...) diario de clase (...)”. M16 manifiesta “(...) Creando el rincón ‘Cálmate’ y el kit ‘Cálmate’ con material para controlar las emociones”. M27 enuncia “(...) refuerzo positivo y la ‘tabla de honor de comportamiento’ (...)”.

Por otro lado, los maestros también mencionaron que utilizan estrategias que implican afecto, refuerzo positivo, aliento, alabanza, unidad y un sentimiento de grupo. Además, las reuniones; la presentación de comportamientos inadecuados en clase para su análisis; un buen ambiente de clase; la asamblea de clase; el análisis de las situaciones cotidianas reales; el trabajo individual, el trabajo por pares y grupal; el plan del día y la reflexión al final del día; el uso de los rincones del aula; la creación de un kit con materiales para controlar las emociones, y la tabla para premiar el comportamiento, son otras estrategias utilizadas para promover un comportamiento socioemocional adecuado.

Compartir opiniones, sentimientos, emociones y resolución de conflictos

Con respecto a si los maestros ofrecían a sus alumnos oportunidades para compartir y recibir opiniones de los demás, todos mencionaron que tienen su propio tiempo para esos momentos. Los ejemplos más frecuentes están relacionados con momentos de presentación, intercambio y comentarios sobre las producciones u obras de cada uno; en debates; en trabajo grupal, y en consejos de clase. M4 afirma “a menudo comparten sus producciones con sus compañeros y aprecian, comentan y evalúan las producciones de los demás”.

En este sentido, se identificaron en menor medida las opiniones como: momentos de evaluación; evaluación del tiempo de estudio autónomo (TEA); asambleas de clase; momentos de reflexión sobre actitudes y comportamientos, y momentos de heteroevaluación. Uno de los maestros mencionó que cuando proporciona estos momentos no sale bien, debido a las características de los niños.

Se preguntó a los participantes si creaban oportunidades para que sus alumnos reflexionaran sobre sus propios sentimientos y emociones, dando un ejemplo específico, en el que fue posible verificar que todos los participantes mencionaron crear dichos momentos. Sin embargo, un participante decidió no responder. M15 manifiesta “(...) clases de ciudadanía y sociedad cuando hacemos el balance del comportamiento semanal o en las horas del almuerzo”. M26 afirma “Cuando aparecen comportamientos conflictivos, generalmente ocurren durante el recreo”.

Los momentos y estrategias más utilizados y mencionados por los maestros fueron: momentos solos entre el maestro y el alumno; asambleas de clase; consejos de clase, y el diario de clase. Otras estrategias referentes a comportamientos inadecuados se mencionaron en menor cantidad, entre otros: situaciones de comportamientos graves o quejas; juego de espejos; uso de un programa de habilidades sociales y personales; clases de entrenamiento cívico; actividades con situaciones específicas que permiten a los estudiantes comentar y referirse a cómo se sienten o actuarían; ejercicios de escritura; autoanálisis de comportamientos y actitudes; balance del comportamiento semanal u horas de almuerzo (recreo); clases de ciudadanía y sociedad, y meditación diaria.

En cuanto a si los maestros ayudan a sus alumnos a aprender, a responder y aprender de las contribuciones de sus compañeros durante una discusión, pidiéndoles que escuchen y razonen teniendo en cuenta las opiniones de sus compañeros, todos los maestros dijeron que sí. M24 menciona “(...) En el consejo de clase (...) los alumnos discuten sus ocurrencias positivas y negativas (...) consensos sobre las actitudes a tomar en cada situación.

En este sentido, los maestros mencionaron que ayudan en las asambleas de clase; en trabajos del proyecto; en la discusión de ideas; en consejos de clase; en debates; al reflexionar sobre ciertas situaciones, y en el trabajo. Las unidades de registro identificadas en menor medida se refirieron a momentos de anotación de la información recopilada; en la presentación de trabajos; en la exposición de obras; en diálogos entre el maestro-alumno; en la presentación de trabajos de investigación autónomos, y en el manejo de conflictos.

Autoevaluación, tareas escolares, pensamiento y resolución divergente

En relación con conocer si los maestros proporcionaban un tiempo en su clase para que sus alumnos evaluaran su progreso o evolución, todos los maestros, a excepción de dos, dijeron que proporcionaban un tiempo en sus clases. De los dos maestros, uno de ellos afirmó que en el primer año no se da dicha necesidad y, además, influye también la falta de tiempo.

M10 expone “en el momento de la evaluación, cada alumno completa el formulario de autoevaluación del aprendizaje y su comportamiento, pero en el 1er año no se realiza”. M29 expresa “(...) comentan lo que aprendieron durante la semana y cómo lo hicieron”.

Los ejemplos dados por los participantes que más destacan son en los momentos de tiempo de estudio autónomo (TEA); en momentos de autoevaluación de trabajos individuales y grupales al final del periodo, y en momentos de autoevaluación.

Al averiguar si los maestros enseñan la relación entre el esfuerzo y los resultados escolares, las unidades de registro resultantes del análisis de contenido manifestaron que el incentivo; el refuerzo positivo; la retroalimentación regular e inmediata, y la recompensa verbal fueron las unidades más representativas. Por otro lado, se identificaron otras unidades de registro relevantes, tales como: el lema del aula que ayuda con la responsabilidad, el esfuerzo y los resultados; verbalizar la finalización de tareas que influyen en unos mejores resultados; promover la rendición de cuentas; fomentar y estimular la capacidad de completar trabajos; el apoyo en las dificultades; valorar los logros; un eslogan del aula; recordar el esfuerzo y el resultado cuando los alumnos se den cuenta de que recibieron una calificación diferente a la de otro compañero; el monitoreo individual, o el uso de calcomanías fueron otros ejemplos que los participantes mencionaron como parte de su práctica. M12 expone “(...) compartiendo sus producciones y alabando el esfuerzo que cada uno hace, tenemos el lema de ‘siempre lo hacemos mejor que ayer’ y eso ayuda con la responsabilidad, el esfuerzo y los resultados”.

Con el análisis de contenido realizado, se puede decir que todos los maestros afirman proporcionar preguntas que permiten a los alumnos explorar y justificar su respuesta en varios tipos de razonamiento matemático, para ver que no hay una sola forma de llegar a la solución; en la resolución de problemas; y en preguntas donde deben justificar su opinión. M3 afirma “(...) varias tareas con la posibilidad de utilizar diferentes estrategias. Todas son presentadas y discutidas”. M30 manifiesta “(...) En la resolución de problemas, donde se discuten los resultados obtenidos”.

Además de las prácticas más comunes mencionadas por los maestros, las unidades de registro también presentaron que un maestro afirma proporcionar momentos para un nuevo aprendizaje con alumnos que terminan más rápido y con mejores resultados; un maestro declara que la justificación de los alumnos se realiza en la discusión de los resultados obtenidos; otro maestro utiliza ejercicios en portugués para que los alumnos justifiquen sus respuestas; y otros proporcionan este tipo de ejercicios en temas relacionados con sus gustos y preferencias.

Aprendizaje socioemocional en la escuela

La mayoría de los maestros manifiestan que las prácticas del aprendizaje socioemocional pueden incorporarse a los contenidos de los diferentes temas o materias y realizarse de manera intencional y significativa, a través de interacciones formales e informales entre alumnos y maestros. M11 menciona que “la función de la escuela es dotar a los alumnos de habilidades sociales y emocionales que, junto a las cognitivas, potencien su desarrollo integral”. Sin embargo, varios maestros señalaron que a pesar de la apreciación que pueden dar al aprendizaje socioemocional, la reducida formación en el área y la ausencia de una regulación curricular específica en esta área, depende en gran medida de los intereses y motivaciones personales de los maestros. M21 menciona “la intervención que hago diariamente en mi clase en el área de aprendizaje socioemocional, se debe solo al interés que tengo en el tema... hacer o no hacer depende únicamente de mí”.

Discusión

Los resultados identificados en este estudio empírico sugieren que, las concepciones de los maestros sobre el aprendizaje socioemocional están en línea con las ideas mencionadas por los autores Elias *et al.* (1997) y Schonert-Reichl (2017) en donde el aprendizaje socioemocional se asocia con el conocimiento, las actitudes y las habilidades que conducen a comprender y manejar las propias emociones, con establecer y alcanzar objetivos positivos, con mantener relaciones saludables, con tomar decisiones responsables y con ser capaz de afrontar las situaciones cotidianas. Aunque se sabe mucho sobre la influencia e impacto del aprendizaje socioemocional, existen todavía brechas sustanciales para conocer cuál es la mejor manera de promover el desarrollo óptimo de las competencias académicas, sociales y emocionales de los alumnos (Jagers *et al.*, 2019).

Los resultados asimismo revelan que los maestros asocian el aprendizaje socioemocional con el rendimiento académico, un aspecto que también es mencionado por Payton *et al.* (2008) como una consecuencia positiva del buen aprendizaje socioemocional y en relación directa con la autoconciencia, la conciencia social (Casel, 2005; 2012) y el autocontrol (Goleman, 1995). Cohen (2001) menciona que el aprendizaje socioemocional, además de estar relacionado con el desarrollo cognitivo, se relaciona con el desarrollo del cerebro y su maduración biológica, y con el desarrollo intelectual infantil. Con el análisis de contenido realizado, es posible afirmar, que los maestros no se refirieron o identificaron los aspectos cerebrales e intelectuales de los niños en su concepción del aprendizaje socioemocional.

En cuanto a la importancia del aprendizaje socioemocional en los niños, los maestros mencionaron aspectos que se alinean con las ideas de Ghorbani *et al.* (2018) que están, entre otras cosas, relacionadas con los comportamientos y actitudes, con la contribución al éxito escolar y con la educación general del individuo. En términos generales, los maestros manifestaron ideas de autores como Hoffman (2009) y Durlak *et al.* (2011) cuando mencionaron que el aprendizaje socioemocional facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionándolo con el aprendizaje escolar, el equilibrio emocional y un clima positivo, y su influencia en la salud mental positiva. Cuando mencionaron que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede influir en los comportamientos y responsabilidades, lo relacionaron con la prevención temprana de los comportamientos. Los maestros también mencionaron aspectos referentes a los dominios del Modelo Casel (2005): la gestión de las emociones (dominio del autocontrol y autoconocimiento), la comprensión del entorno (conciencia social) y el fomento de la confianza (relación interpersonal). En relación con la repercusión del papel del maestro en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, los maestros revelaron que se deben promover las relaciones sociales saludables, además de guiar al grupo, aspectos que también mencionan Jennings y Greenberg (2009). La promoción de situaciones que desarrollan habilidades socioemocionales, así como el avance de la confianza y la autoestima emocional, también se identificaron como acciones que debe motivar el maestro, como es defendido por Hoffman (2009).

A continuación, los maestros se refirieron a los aspectos relacionados con la interacción que mantienen con los alumnos, los cuales cumplen con lo dicho por Schonert-Reichl (2017), para quien los aspectos involucrados en la relación pedagógica promueven entornos escolares más favorables y fomentan el aprendizaje. Los maestros también manifestaron que realizan refuerzos positivos, como elogios y aprecio a sus alumnos, en línea con Greenberg *et al.* (2003). Además, respaldan la idea de premiar los comportamientos sociales y los resultados escolares de los alumnos, permitiendo una implementación más significativa del aprendizaje socioemocional. Un maestro afirmó que realiza más comentarios a nivel académico que a nivel socioemocional. Mahoney *et al.* (2018) mencionan que, en general, los contextos escolares muestran más preocupación por los aspectos académicos que por los aspectos socioemocionales de los niños.

Con respecto a las prácticas utilizadas por los maestros con la intención de motivar a sus alumnos para que se ayuden entre ellos, mencionaron que trabajan en grupos, en parejas y realizan juegos de equipo, que para Druskat y Wolff (2015) son prácticas que promueven el aprendizaje socioemocional y un clima escolar positivo. Según su modelo relacional entre el clima escolar y los componentes socioemocionales, estas características corresponden al llamado *challenge and high expectations*

(desafío y altas expectativas) en las que los alumnos, además de otros desafíos, aprenden trabajando en equipo. Las situaciones problemáticas y la exploración de trabajos practicados por los maestros, donde se produce el diálogo sobre las opiniones de los demás, también corresponden al modelo relacional entre el clima escolar y los componentes socioemocionales como, las relaciones de apoyo y compromiso, que está directamente vinculado con las relaciones establecidas, los sentimientos de pertenencia y la conexión de las opiniones.

También, los maestros manifestaron que ofrecen tiempo para que sus alumnos compartan y reciban opiniones o comentarios y evalúen su progreso y evolución. Dichas prácticas son parte de la instrucción explícita del aprendizaje socioemocional sobre el papel de los maestros, ya que les permiten a los alumnos comprender y reflexionar, poner en práctica las habilidades socioemocionales y desarrollar el pensamiento crítico (Casel, 2012). Asimismo, los maestros expresaron que ayudan a sus alumnos a saber escuchar y pensar sobre las opiniones de sus compañeros en situaciones de discusión o conflicto, en reuniones, en asambleas y en debates y diálogos, estrategias que también mencionan Jones y Bouffard (2012) para promover las competencias del aprendizaje socioemocional.

Sobre proporcionar momentos que les permitan a los alumnos reflexionar sobre sus propios sentimientos y emociones, los maestros mencionaron que se involucran en estrategias de regulación emocional, en la resolución de conflictos y reuniones, y en asambleas de clase, en línea con Jones y Bouffard (2012). Algunos maestros refirieron la realización de actividades diarias como ejercicios de escritura y juegos, estrategias que también son mencionadas por McClelland *et al.* (2017) como efectivas en las intervenciones del aprendizaje socioemocional.

Además, los maestros manifestaron que enseñan la relación entre el esfuerzo y los resultados escolares a través de estrategias prácticas, diarias e instructivas, coincidiendo con Raimundo y Pinto (2016). Otras prácticas menos mencionadas por los maestros se encuentran en las tres áreas esenciales del aula como: la promoción de un entorno favorable, a través de la motivación, la seguridad, el estímulo y el refuerzo positivo; la integración del aprendizaje socioemocional en el aprendizaje escolar, a través de la promoción de la responsabilidad y el estímulo para finalizar las metas; y la instrucción del aprendizaje socioemocional explícita en línea con la guía Casel (2005; 2012), ya que los maestros expresaron ayudarles en sus dificultades, haciendo un seguimiento individual y recordándoles que el esfuerzo ayuda a conseguir buenos resultados.

Durlak *et al.* (2011) señalan que el desarrollo cognitivo es un aspecto relacionado con el aprendizaje, el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento. Siguiendo las prácticas diarias mencionadas por los maestros,

se identifican ejercicios de razonamiento matemático para justificar su respuesta, para resolver problemas y en preguntas de opinión y justificación, prácticas que cumplen con las ideas mencionadas por Jones *et al.* (2017) como habilidades esenciales que los niños deben desplegar y, al mismo tiempo, permitirles desarrollar una salud mental positiva.

El comportamiento es parte de las habilidades sociales (McClelland *et al.*, 2017) y está relacionado con la capacidad de tomar decisiones constructivas (Casel, 2012). Según la guía Casel (2005; 2012), un buen ambiente en el aula proporciona bienestar a los alumnos, produciendo menos problemas sociales, y situaciones más reales como sentimientos, relaciones y lecciones de vida (Cohen, 2001).

Las escuelas son ambientes sociales y el aprendizaje es también un proceso social (Vygotsky, 1962). De hecho, los alumnos no aprenden solos, sino principalmente de forma colaborativa con sus maestros, en relación con sus compañeros y con el estímulo de sus familias (Ferreira, 2017). Dado que los factores socioemocionales inciden en la forma y el tiempo de aprendizaje, las escuelas deben cumplir con estos recursos en beneficio de todos los alumnos (Zins y Elias, 2006). Las emociones pueden facilitar o bloquear el aprendizaje y, al final, influir en el éxito del alumno (Schutz y Pekrun, 2007).

Una amplia investigación ha demostrado la creciente demanda y apoyo al aprendizaje socioemocional por parte de maestros, directores, padres y legisladores (Yoder *et al.*, 2020). Por tanto, es fundamental que la escuela asuma un papel más integral en la promoción del desarrollo integral del niño, no solo en su parte cognitiva, sino también en su desarrollo socioemocional. Las escuelas cumplirán mejor su misión educativa integrando el aprendizaje socioemocional en la experiencia educativa de los alumnos, maximizando su potencial y facilitando el éxito futuro en la vida personal y profesional (Payton *et al.*, 2008).

Consideraciones finales

Mediante este estudio, se pretende comprender cuáles son las concepciones y prácticas docentes y educativas desarrolladas por los maestros de Educación Primaria en relación con el aprendizaje socioemocional. En este contexto, los objetivos definidos fueron identificar las concepciones y representaciones de los maestros de Educación Primaria sobre aprendizaje socioemocional, identificar las prácticas de estos relacionadas con el aprendizaje socioemocional, y comprender qué acciones o prácticas específicas del aprendizaje socioemocional llevan a cabo en el aula.

Los resultados obtenidos permitieron identificar las concepciones de los maestros de Educación Primaria en relación con el aprendizaje socioemocional, e identificar y comprender cuáles son las prácticas actuales de los maestros en cuanto al aprendizaje socioemocional. Con respecto a las concepciones de los maestros sobre aprendizaje socioemocional, en general, coinciden con lo mencionado en la revisión de la literatura. Como mencionaron Zins y Elias (2006) y Zins *et al.* (2004) el aprendizaje socioemocional es un proceso en el cual las personas despliegan diferentes competencias sociales y emocionales que, en consecuencia, permiten que el individuo tenga un desarrollo mental y físico más saludable y logre el éxito tanto en la escuela como a nivel personal y profesional.

En cuanto a las prácticas actuales implementadas por los maestros de Educación Primaria con respecto al aprendizaje socioemocional, los maestros participantes mencionaron prácticas que están en línea con la revisión de la literatura, en particular aspectos relacionados con la promoción de ambientes y climas favorables en las escuelas, en la medida en que les permita a los alumnos sentirse más seguros, y en consecuencia, hacer que estén más predispuestos a aprender y desarrollar habilidades socioemocionales de forma más natural. Además, aspectos conectados con las relaciones emocionales entre maestros y alumnos, es decir, la realización de prácticas que promuevan la motivación, el afecto y el refuerzo positivo, así como, prácticas en las que los alumnos comprendan y reflexionen sobre sus necesidades y actitudes hacia los conflictos y los resultados escolares.

Al igual que el estudio de Raimundo y Pinto (2016), nuestros resultados sugieren la importancia de ofrecer capacitación y apoyo a los maestros para poder realizar prácticas de aprendizaje socioemocional en el aula. Ferreira *et al.* (2019) destacan el papel de los maestros como agentes para la mediación cognitiva y emocional, siendo deseable que los programas de formación docente presten atención al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para que los alumnos afronten los desafíos académicos, profesionales y de la vida en general.

Creemos que el aprendizaje socioemocional se basa en una perspectiva sistémica, es decir, el desarrollo de las habilidades socioemocionales debe darse no solo en el aula, sino también, a nivel de toda la escuela, las familias y la comunidad educativa. El aprendizaje socioemocional en el aula implica actividades de instrucción, modelado y aplicación práctica llevadas a cabo por los maestros. Estas prácticas pueden incorporarse al currículo de diferentes materias y complementarse con interacciones formales e informales entre alumnos y maestros en el aula. También, necesitamos investigar más sobre cómo formar mejor a los maestros, para llevar a cabo actividades de aprendizaje socioemocional de manera efectiva, y mejorar continuamente sus competencias de enseñanza (Weissberg, 2019).

En general, los maestros consideraron que la función de la escuela es dotar a los alumnos de habilidades sociales y emocionales que, junto a las cognitivas, potencien su desarrollo integral. Sin embargo, al igual que en otros estudios realizados a nivel internacional (Greenberg *et al.*, 2017; Zins y Elias, 2006) la mayoría de los participantes de nuestro estudio reconocieron que en su realidad escolar, a pesar de la apreciación implícita del aprendizaje socioemocional, la ausencia de una regulación curricular nacional específica sobre el desarrollo social y emocional de los alumnos, hace que el compromiso de cada escuela en el aprendizaje socioemocional dependa de la motivación del maestro.

Referencias

- Berg, J., Osher, D., Moroney, D. y Yoder, N. (2017). *The intersection of school climate and social and emotional development*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/IntersectionSchool-Climate-and-Social-and-Emotional-Development-February-2017.pdf>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Casel. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Casel. (2012). 2013 *Casel guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cohen, J. (2001). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. En T. C. Press, *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Teachers College Press. https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq15.pdf
- Cristóvão A., Candeias A. y Verdasca, J. (2020). Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4, 160. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>
- Darling, K. y Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Druskat, V. U. y Wolff, S. B. (2015). *Building the emotional intelligence of groups*. *HBR's 10 must reads on emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.

- 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, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ee, J. y Quek, C. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Social Emotional Learning and their Infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 59-72. <https://doi.org/10.12785/jtte/010201>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teoria, práticas e desafios. Coleção de Guias Educacionais*. Coisas de Ler.
- Ferreira, M., Martinsone, B. y Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21-36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Ghorbani, S., Jafari, S. y Sharifian, F. (2018). Learning to be: Teachers' competences and practical solutions: A step towards sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 20-45. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0002>
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Resnik, H., Fredericks, L. y Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Jagers, R., Rivas-Drake, D. y Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational

Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M. y Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools- From Programs to Strategies. Social Policy Report, 26(4). https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr_264_final_2.pdf
- Jones, S., Barnes, S., Bailey, R. y Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1). <https://futureofchildren.princeton.edu/news/social-and-emotional-learning>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- McClelland, M., Tominey, L., Schmitt, A. y Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *Future of Children*, 27, 33-47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- McCormick, M., Cappella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1. <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
- OECD. (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M. y Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. En J. Ritchie, J. Lewis, M. N. Carol y R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança- Da infância à adolescência* (11ª ed.). McGraw-Hill.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Raimundo, R. y Pinto, A. M. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal* (1ª ed.). Coisas de Ler.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155.

- Schutz, P. A. y Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Academic Press.
- Stewart, T. A. y Houchens, G. W. (2014). Deep Impact: How a Job-Embedded Formative Assessment Professional Development Model Affected Teacher Practice. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 51-82. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.36>
- Sugishita, J. y Dresser, R. (2019). Social-Emotional Learning (SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(1), 36-67.
- Thompson, R. y Virmani, E. (2012). Socioemotional Development. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00339-6>
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Weissberg, R. P. (2019). Improving the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford.
- Yoder, N., Dusenbury, L., Martinez-Black, T. y Weissberg, R. (2020). Emerging insights: From insights to action, redefining state efforts to support social and emotional learning. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/04/Casel-CSI-Emerging-Insights-Brief-2020.pdf>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. y Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.
- Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.

