

Análisis de las competencias socioemocionales en Educación Primaria

Analysis of Social and Emotional Competencies in Primary School

PATRICIA AYLLÓN-SALAS

Universidad de Granada

 <https://orcid.org/0000-0003-3986225X>

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación educativa fue determinar el nivel de desarrollo del Aprendizaje Social y Emocional en una muestra de alumnado de Educación Primaria, identificando si hay diferencias en función de una variable sociodemográfica como es la ubicación geográfica del centro educativo. Para ello, se administró la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández-Martín *et al.*, 2022) a un total de 105 estudiantes de sexto curso de Educación Primaria, que pertenecían a 4 centros localizados en diferentes zonas de Granada. Los resultados en función de la localización geográfica revelan que el alumnado del colegio ubicado en el área metropolitana es el que mayor nivel de competencias socioemocionales presenta, siendo el estudiantado del colegio rural el que menor desarrollo de estas competencias tiene. En definitiva, la hipótesis inicial se acepta parcialmente debido a que, aunque el alumnado del colegio de la zona rural no mostró altos niveles, el estudiantado del centro educativo de la zona metropolitana sí que obtuvo la mejor puntuación. En general, el grado de desarrollo de la competencia socioemocional de los participantes es medio-bajo con respecto a las puntuaciones obtenidas en estudios previos lo que demuestra la necesidad que tienen los centros educativos de promover el aprendizaje y desarrollo de estas competencias en su alumnado

ABSTRACT

The purpose of this educational research was to determine the level of development of Social and Emotional Learning in a sample of Primary School students, identifying whether there are differences depending on a sociodemographic variable such as the geographical location of the school. For this purpose, the Social and Emotional Learning Scale (Fernández-Martín *et al.*, 2022) was administered to a total of 105 students in the sixth year of Primary Education, belonging to 4 schools located in different areas of Granada. The results according to geographic location reveal that students from schools located in the metropolitan area have the highest level of socioemotional competencies, while students from rural schools have the lowest development of these competencies. In short, the initial hypothesis is partially accepted because, although the students of the school in the rural area did not show high levels, the students of the school in the metropolitan area obtained the best score. In general, the degree of development of the socioemotional competence of the participants is medium-low with respect to the scores obtained in previous studies, which demonstrates the need for educational centers to promote the learning and development of these competencies in their students.

Recibido: 27/06/2023

Aceptado: 12/10/2023

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje social, educación básica, habilidad, calidad de la enseñanza, emoción, diferencia cultural

KEYWORDS

Social Learning; basic education, know-how, teaching quality, emotion, cultural pluralism.



Para citar este artículo: Ayllón-Salas, P. (2024). Análisis de las competencias socioemocionales en Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 27, 29-40. <https://doi.org/10.29257/EA27.2024.03>

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo cada vez es mayor la importancia que se le atribuye al desarrollo integral del estudiantado, cubriendo sus necesidades desde una perspectiva más global. De esta manera, se intenta que el alumnado progrese, tanto a nivel académico como personal y social, pues requiere mucho más que conocimiento para tener éxito en el colegio, en su carrera y vida personal y pública. Es por ello que los estudiantes necesitan entender sus propias habilidades, manejar sus emociones, saber resolver conflictos, comunicarse efectivamente o tomar decisiones responsables (Kendziora *et al.*, 2016). Obviamente, los escolares no aprenden solos, sino que lo hacen en colaboración con sus docentes, iguales, familias, etc. Por tanto, sus propias emociones y relaciones sociales influyen en cómo y qué aprende, ya que estas pueden facilitar o impedir que tengan compromiso, motivación y, en última instancia, consigan tener éxito escolar (Durlak *et al.*, 2011).

En este sentido, el Aprendizaje Social y Emocional, reconocido internacionalmente como Social and Emotional Learning (SEL), está cobrando cada vez más importancia en la educación de los más pequeños, lo que ha generado que se incremente considerablemente el interés por las intervenciones centradas en la promoción de estas competencias (Belfield *et al.*, 2015; Turner *et al.*, 2020). Concretamente, las últimas investigaciones realizadas al respecto han revelado que el desarrollo socioemocional del alumnado está relacionado con la mejora del rendimiento académico, el manejo de las emociones, un mayor bienestar personal, ambientes de aprendizaje más enriquecedores, una disminución de conductas de riesgo, etc., hasta llegar incluso a predecir el éxito de una persona a lo largo de toda su vida (Aguilar *et al.*, 2019; Belfield *et al.*, 2015; Yoder *et al.*, 2021).

El Aprendizaje Social y Emocional se define como:

El proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar identidades sanas, gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2021, p.6).

En concreto, el Aprendizaje Social y Emocional se centra en el desarrollo de las siguientes cinco competencias (Aguilar *et al.*, 2019; Clarke *et al.*, 2021; Smith *et al.*, 2017): (a) autocontrol: capacidad para regular las propias emociones, manejar el estrés, motivarse a uno mismo, autocontrolarse, establecer metas y desarrollar habilidades de organización; (b) habilidades para relacionarse: capacidad para establecer relaciones con diversidad de individuos y de grupos, comunicarse claramente, trabajar de manera cooperativa, resolver los conflictos y buscar ayuda; (c) toma de decisiones responsables: capacidad para valorar el bienestar propio y de los demás, reconocer la responsabilidad propia de desarrollar una conducta ética, tomar decisiones teniendo en cuenta consideraciones sociales y éticas, así como evaluar de forma realista las consecuencias de las acciones propias; (d) autoconciencia: capacidad para saber nombrar las emociones, ser eficaz y optimista, tener precisión en el establecimiento de las propias fortalezas y retos, tener una visión de uno mismo positiva y confiar en las habilidades propias. Se encuentra relacionada con los sentimientos y pensamientos que dan lugar al comportamiento del individuo; y (e) conciencia social: capacidad para empatizar, entender las normas sociales y éticas del comportamiento, saber tomar perspectiva de los acontecimientos, apreciar la diversidad y respetar a los demás y a sus diferencias.

El Aprendizaje Social y Emocional presenta múltiples y variados beneficios para la vida de las personas. En primer lugar, se pueden mencionar sus efectos positivos sobre los resultados académicos del alumnado en edad escolar (Corcoran *et al.*, 2018; Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020). Sin embargo, poseer un nivel adecuado de habilidades socioemocionales no tiene una influencia directa en el rendimiento escolar, sino que el éxito académico viene

generado como resultado de los efectos que el Aprendizaje Social y Emocional tiene sobre otras variables. Por ejemplo, desarrollar la competencia social provocará que el alumnado se adapte mejor al ambiente escolar, lo que contribuirá a que el discente consiga un mayor estatus entre sus compañeros, generando que consiga mejores resultados en el colegio (Chernyshenko *et al.*, 2018). Evidentemente, cada individuo es diferente, de manera que cada escolar presentará un grado de motivación o una capacidad distinta para manejar el estrés, pero estas variables también afectan al rendimiento escolar del alumnado, por lo que se puede afirmar que la relación entre las competencias socioemocionales y el éxito escolar parece ser substancial (Chernyshenko *et al.*, 2018).

En segundo lugar, el Aprendizaje Social y Emocional es eficaz para reducir los problemas de conducta (Ashdown y Bernard, 2012; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Pannebakker *et al.*, 2019). De hecho, el alumnado que presenta un mayor desarrollo de estas competencias tiene menos probabilidades de actuar como agresor o víctima (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015). En concreto, la revisión sistemática realizada por Kuosmanen *et al.*, (2019) demuestra que incluso contribuyen a la prevención del bullying.

En tercer lugar, sorprendentemente, también se disponen de evidencias sobre que el Aprendizaje Social y Emocional puede mejorar la salud general de las personas, sobre todo por la influencia que tiene para cambiar comportamientos como el consumo de drogas, de alcohol, comer en exceso o, en general, hábitos insalubres que se encuentran estrechamente relacionados con un mayor riesgo de padecer enfermedades como la diabetes o la obesidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015). En esta misma línea, la mejora de estas habilidades es de gran utilidad para combatir y reducir problemas de ansiedad y depresión, así como para optimizar la salud mental a nivel global (Cejudo *et al.*, 2020; Clarke *et al.*, 2021).

En cuarto lugar, el Aprendizaje Social y Emocional también se ha venido asociando al éxito de una persona en el mercado laboral, siendo aún más importante en contextos deprivados socioculturalmente (Lindqvist y Vestman, 2011). De esta manera, se conoce que la inteligencia es un fuerte predictor de éxito para los trabajadores más habilidosos, pero las competencias no cognitivas son fundamentales para evitar el fracaso (Lindqvist y Vestman, 2011). Por tanto, “las competencias socioemocionales son el ingrediente necesario para conseguir un efectivo funcionamiento en los diferentes ámbitos de la vida” (Chernyshenko *et al.*, 2018, p.23).

En quinto lugar, la importancia de trabajar las competencias socioemocionales va mucho más allá del desarrollo personal, ya que también podría tener un impacto económico positivo para la sociedad. A pesar de que son escasos los análisis que se han realizado hasta el momento acerca de la rentabilidad, se ha demostrado que la promoción de estas habilidades puede reducir el número de arrestos, la delincuencia o el consumo de drogas, entre otras problemáticas sociales, lo que a su vez causaría una reducción de los costes para los gobiernos (Belfield *et al.*, 2015; Klapp *et al.*, 2017; Smith *et al.*, 2017; Turner *et al.*, 2020).

Estos beneficios son los que han estimulado que muchos de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos incluyan en sus sistemas educativos el desarrollo de estas habilidades, llegándose incluso a impartir asignaturas que tienen como principal objetivo la mejora de estas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015). Haga clic o pulse aquí para escribir texto. Sin embargo, estas asignaturas son frecuentemente opcionales y tienden a quedarse en un plano más secundario, todo lo contrario que en otros países, en los que se ha tratado de implementar las competencias socioemocionales en todas las asignaturas de manera transversal (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015). Haga clic o pulse aquí para escribir texto. Concretamente, en el caso de España, desde 2006, con la Ley Orgánica de Educación, se ha venido enfatizando en el Aprendizaje Social y Emocional, mostrando la importancia de que los estudiantes construyan su personalidad, desarrollen al máximo sus habilidades y formen su propia identidad personal (Aguilar *et al.*, 2019). No obstante, a pesar de estar incluido en el currículo, todavía queda mucho por hacer

para conseguir que el SEL se implemente y evalúe adecuadamente, pues no se dispone de un modelo general que lo integre en el currículo (Resurrección *et al.*, 2021), lo que genera que no esté completamente incorporado en las dinámicas escolares, señalando generalmente la falta de tiempo y recursos como los principales obstáculos a superar (Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020).

Es evidente que se necesita una mayor investigación para determinar con mayor profundidad qué aproximaciones son más eficaces para el desarrollo de estas competencias. Ahora bien, son muchas las opciones que tienen los directivos educativos para llevar el Aprendizaje Social y Emocional a las aulas. En primera instancia, es importante convertir el Aprendizaje Social y Emocional en una prioridad para los colegios. Para ello, los líderes políticos deben desarrollar políticas o estándares para asesorar y guiar al profesorado (Kendziora *et al.*, 2016).

En segunda instancia, al igual que ocurre con las competencias curriculares, los estudiantes necesitan tener la oportunidad para aprender, desarrollar y aplicar sus habilidades socioemocionales, bien ya sea mediante la enseñanza directa, de manera transversal o integrando estas competencias en la instrucción académica (Kendziora *et al.*, 2016).

En tercera instancia, otra manera de integrar Aprendizaje Social y Emocional es desarrollando un ambiente positivo de aprendizaje y creando las condiciones óptimas para ello (Kendziora *et al.*, 2016). Algunas de las claves para esto es desarrollar prácticas inclusivas, garantizar que cada alumno tenga un adulto del que reciba guía y asistencia, animar al alumnado a ser miembros activos de la comunidad educativa, establecer altas expectativas sobre todo el alumnado tanto a nivel académico como comportamental, construir relaciones entre los trabajadores del colegio e involucrar a las familias en la vida escolar (Kendziora *et al.*, 2016).

En cuarta instancia, se debe prestar atención a la participación de todos los agentes escolares, especialmente del profesorado, de los conocimientos que estos tengan, sus creencias, prejuicios, etc. (Brackett *et al.*, 2011; Triliva y Poulou, 2006). Así, el liderazgo de la dirección escolar es fundamental ya que afecta directamente al tiempo que se le dedica a la promoción de estas competencias, y a su mantenimiento con el paso del tiempo. De esta manera, los efectos positivos son más fuertes y de mayor calidad cuando el director apoya el proyecto (Brackett *et al.*, 2011).

Por otro lado, también es necesario considerar la creencia de los docentes acerca de la importancia que tiene Aprendizaje Social y Emocional para el éxito del estudiantado (Brackett *et al.*, 2011). En este sentido, aunque la mayoría de los docentes dicen que apoyan este aprendizaje, pocos son los que piensan que realmente hay tiempo para incorporarlo a las aulas (Kendziora *et al.*, 2016). Por esta razón, aquellos que consideren verdaderamente importante este aprendizaje, es más probable que traten de sacar tiempo para integrar el mismo en sus aulas diariamente (Brackett *et al.*, 2011).

En quinta instancia, se deben apoyar los programas e intervenciones para promover el Aprendizaje Social y Emocional en las aulas (Kendziora *et al.*, 2016). De hecho, son múltiples y variadas las intervenciones que presentan evidencia científica para mejorar las competencias socioemocionales y, por lo tanto, para producir mejoras en otros factores como el rendimiento académico o los problemas de conducta. En el contexto español destaca, por ejemplo, en Cantabria la Fundación Marcelino Botín ha conducido el programa Educación Responsable, que ha sido implementado en más de 100 centros educativos de España y ha mostrado mejoras en el rendimiento académico, así como en los niveles de ansiedad en el alumnado (Aguilar *et al.*, 2019). En Cataluña se ha creado el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica que se centra en la investigación y en actividades para la promoción de estas habilidades (Aguilar *et al.*, 2019). También es importante el programa “Aprendiendo a ser” que trata de reunir experiencias previas y unificar las vertientes de los profesionales de diferentes países especialmente la perspectiva de los legisladores, los investigadores, los docentes, las autoridades educativas y los discentes han sido combinadas para conocer las necesidades en los diferentes niveles (Aguilar *et al.*, 2019). En esta línea, el

programa “RULER”, que ha sido empíricamente apoyado en Estados Unidos, está también siendo aplicado en los colegios españoles (Aguilar *et al.*, 2019). Otros programas de los que más destacan en nuestro país son: “INTEMO”, “Programa curricular socioemocional”, “Educación Emocional”, “EDI program”, “Programa aulas felices” o “Siendo inteligente con las emociones” (Aguilar *et al.*, 2019).

En definitiva, como se puede observar, las posibilidades para llevar el Aprendizaje Social y Emocional a las aulas son múltiples y variadas. Por lo tanto, los centros educativos y los docentes deben pasar a la acción y llevar estas propuestas a las aulas si verdaderamente queremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación del Aprendizaje Social y Emocional en el contexto escolar español supone un enorme desafío debido a que, si bien existen muchas propuestas para promover el Aprendizaje Social y Emocional, gran parte de ellas carecen de una fundamentación conceptual y metodológica apropiada, pero sobre todo de una propuesta de evaluación de calidad (Aguilar *et al.*, 2019; Berger *et al.*, 2014; Kuosmanen *et al.*, 2019). En este sentido, es fundamental medir y analizar inicialmente el nivel de estas competencias en el alumnado, con el propósito de identificar perfiles o diferencias entre el alumnado en función de diversas variables sociodemográficas, personales y escolares (Totán *et al.*, 2014), de cara a incrementar la efectividad de las propuestas de intervención que se desarrollen. Para ello, son múltiples las herramientas que se emplean, destacando a nivel internacional las desarrolladas por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Panorama Education o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Fernández-Martín *et al.*, 2022), o las identificadas en las revisiones sistemáticas realizadas por Humphrey *et al.* (2011) y Halle y Darling-Churchill (2016). Sin embargo, en el contexto español son pocos los instrumentos disponibles para medir el Aprendizaje Social y Emocional en el alumnado. Tal y como establece (Fernández-Martín *et al.*, 2022), los instrumentos que con más frecuencia se han empleado han sido el “Emotional Intelligence Inventory”, la Batería de Socialización o el “Trait Emotional Intelligence Questionnaire”, pero no cubren todas las áreas de competencias establecidas por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, lo que estimuló que se llevara a cabo la adaptación al español del “Social Emotional Competence Questionnaire” (SECQ) (Zhou y Ee, 2012).

2. OBJETIVOS

En este trabajo de investigación educativa se pretende determinar el nivel de desarrollo del Aprendizaje Social y Emocional en una muestra de alumnado de Educación Primaria de Granada, identificando si hay diferencias en función de una variable sociodemográfica, como es la ubicación geográfica del centro educativo. Para ello, la hipótesis establecida fue la siguiente: (a) los estudiantes de los centros educativos ubicados en la zona rural y metropolitana de Granada presentarán un mayor nivel de competencias socioemocionales que los estudiantes de los colegios localizados en la zona urbana de Granada.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Este trabajo de investigación educativa ha contado con la participación de un total de 105 estudiantes de sexto curso de educación primaria, que pertenecían a 4 centros localizados en diferentes zonas de Granada: un colegio rural, uno de la zona metropolitana, uno situado en la periferia de la zona urbana y otro localizado en el centro de

la zona urbana. La distribución por sexo fue de 52 chicos y 53 chicas, con una media de edad de 11,8 años (DT = 0,57).

Concretamente, el colegio de la zona rural ha aportado un total de 28 participantes, 14 niños y 14 niñas, que presentaban una media de edad de 11,75 años (DT = 0,65), mientras que el centro educativo del área metropolitana contribuyó con 26 participantes, 13 niños y 13 niñas, con una media de edad de 11,81 años (DT = 0,63). Por su parte, el centro de la periferia de la zona urbana proporcionó 25 participantes, 14 niños y 11 niñas, que mostraban una media de edad de 11,76 años (DT = 0,52), y el centro del centro de la zona urbana facilitó 26 participantes, 11 niños y 15 niñas con una media de edad de 11,89 años (DT = 0,52).

El procedimiento de selección de participantes fue no probabilístico, por conveniencia (Kalton, 2020).

3.2. Materiales

Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández-Martín *et al.*, 2022). Esta escala Likert está constituida por 30 ítems de 4 alternativas de respuesta (i.e., 1 = Nunca o rara vez; 2 = De vez en cuando; 3 = A menudo; y 4 = Casi siempre o siempre), agrupados en 5 áreas de competencia socioemocional (Fernández-Martín *et al.*, 2022): (a) autoconciencia: capacidad para saber nombrar las emociones, ser eficaz y optimista, tener precisión en el establecimiento de las propias fortalezas y retos, tener una visión de uno mismo positiva y confiar en las habilidades propias. Se encuentra relacionada con los sentimientos y pensamientos que dan lugar al comportamiento del individuo; (b) conciencia social: capacidad para empatizar, entender las normas sociales y éticas del comportamiento, saber tomar perspectiva de los acontecimientos, apreciar la diversidad y respetar a los demás y a sus diferencias; (c) autocontrol: capacidad para regular las propias emociones, manejar el estrés, motivarse a uno mismo, autocontrolarse, establecer metas y desarrollar habilidades de organización; (d) habilidades para relacionarse: capacidad para establecer relaciones con diversidad de individuos y de grupos, comunicarse claramente, trabajar de manera cooperativa, resolver los conflictos y buscar ayuda; y (e) toma de decisiones responsable: capacidad para valorar el bienestar propio y de los demás, reconocer la responsabilidad propia de desarrollar una conducta ética, tomar decisiones teniendo en cuenta consideraciones sociales y éticas, así como evaluar de forma realista las consecuencias de las acciones propias. Este instrumento es una adaptación al español del SECQ (Zhou y Ee, 2012), validado por Fernández-Martín *et al.*, (2022) con el propósito de medir las diferentes áreas de competencia incluidas en el modelo Aprendizaje Social y Emocional. La selección de esta escala para este trabajo de investigación educativa ha estado motivada por la fiabilidad y validez que presenta, así como por su adecuación para administrarlo a alumnado de sexto de educación primaria, permitiendo una fácil comprensión de este.

3.3. Diseño y procedimiento

El diseño metodológico empleado en este trabajo de investigación ha sido de carácter descriptivo, de encuesta transversal (Ato *et al.*, 2013).

El procedimiento seguido para la administración de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández-Martín *et al.*, 2022) fue grupal, en cada uno de los grupos-clase seleccionados de los centros educativos participantes, durante la segunda quincena de marzo de 2022. La administración del instrumento fue llevada a cabo por la investigadora, con la ayuda de los docentes-tutores de cada grupo-clase. Para ello, se proporcionó al alumnado las instrucciones de cumplimentación de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández-Martín *et al.*,

2022), así como los objetivos de la investigación y la importancia de la sinceridad en cada una de sus respuestas, por supuesto, garantizando en todo momento su confidencialidad y anonimato.

Por su parte, el análisis de datos que se ha realizado ha sido descriptivo, calculando la media y desviación típica de las variables consideradas en la investigación.

4. RESULTADOS

Los resultados de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández-Martín *et al.*, 2022) en función de la localización geográfica de los centros educativos (Tabla 1) revelan que el colegio localizado en el centro de la zona urbana obtiene puntuaciones medias que oscilan entre los 2,73 puntos (DT = 0,39) en el área de toma de decisiones responsables y los 3,04 puntos (DT = 0,42) en el área de autoconciencia en las diferentes áreas de competencia social y emocional, mientras que las puntuaciones medias de los participantes del colegio de la periferia urbana han fluctuado entre los 2,96 puntos (DT = 0,27) en autocontrol y los 3,41 puntos (DT = 0,19) en habilidades para relacionarse. Por su parte, los estudiantes del centro escolar situado en el área metropolitana han obtenido puntuaciones medias entre los 3,15 puntos en conciencia social (DT = 0,27) y toma de decisiones (DT = 0,45) y los 3,57 puntos (DT = 0,18) en autoconciencia, y las puntuaciones de los participantes del colegio rural se encuentran entre los 2,61 puntos (DT = 0,30) en toma de decisiones y los 2,98 puntos (DT = 0,47) en autoconciencia. En definitiva, los estudiantes del colegio localizado en la zona metropolitana son los que mayor desarrollo de las competencias Aprendizaje Social y Emocional muestran, siendo los escolares del colegio rural los que menor nivel del Aprendizaje Social y Emocional presentan (Figura 1).

Tabla 1

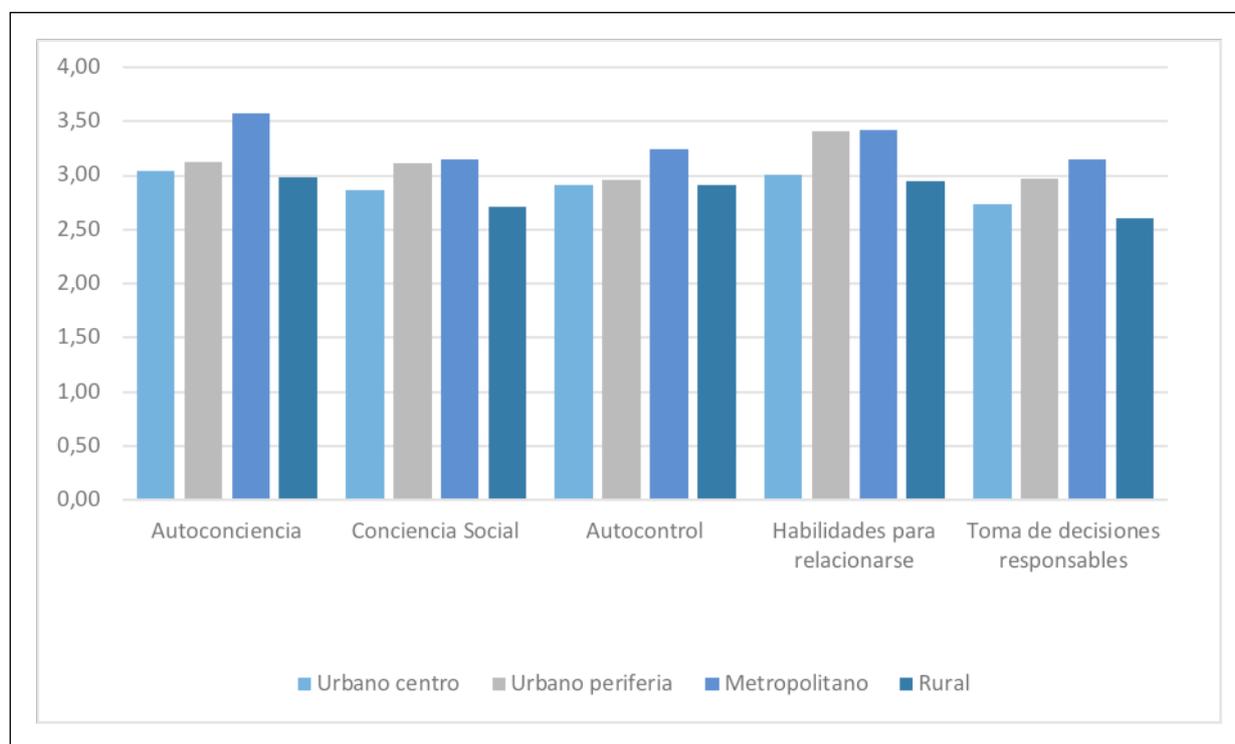
Medias y Desviaciones Típicas de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional en Función de la Variable Ubicación Geográfica del Centro Educativo (Fernández-Martín *et al.*, 2022)

ÁREAS DE COMPETENCIA	URBANO CENTRO		URBANO PERIFERIA		METROPOLITANO		RURAL	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Autoconciencia	3,04	0,42	3,12	0,46	3,57	0,18	2,98	0,47
Conciencia social	2,87	0,34	3,11	0,35	3,15	0,27	2,71	0,30
Autocontrol	2,91	0,40	2,96	0,27	3,25	0,24	2,91	0,32
Habilidades para relacionarse	3,01	0,33	3,41	0,19	3,42	0,17	2,95	0,13
Toma de decisiones responsable	2,73	0,39	2,98	0,36	3,15	0,45	2,61	0,30

Nota. M = media; DT = desviación típica

Figura 1

Comparación Gráfica de los Resultados Obtenidos en las Cinco Dimensiones de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández-Martín *et al.*, 2022) en Función de la Variable Ubicación Geográfica de los Centros Educativos



Nota. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo de investigación educativa fue determinar el nivel de desarrollo del Aprendizaje Social y Emocional en una muestra de alumnado de Educación Primaria, identificando si hay diferencias en función de una variable sociodemográfica, como es la ubicación geográfica del centro, además de plantear propuestas de intervención orientadas a la mejora de estas competencias. Considerando los resultados en función de la localización geográfica se puede concluir que el estudiantado del centro educativo ubicado en el área metropolitana es el que presenta un mayor desarrollo del Aprendizaje Social y Emocional, siendo el alumnado del colegio rural el que menor puntuación obtuvo.

Por tanto, la hipótesis inicial se puede aceptar parcialmente debido a que, aunque el alumnado del colegio de la zona rural no mostró altos niveles, el estudiantado del centro educativo de la zona metropolitana sí que obtuvo la mejor puntuación. Efectivamente, si se analizan las diferencias en función de la localización geográfica y se pone el foco sobre las dimensiones del Aprendizaje Social y Emocional individualmente (Figura 1) destaca la diferencia entre conciencia social y habilidades para relacionarse. Concretamente, el alumnado de los colegios situados en la zona metropolitana y en la periferia de la zona urbana tienen mucha más conciencia social que los otros dos. Esto

mismo ocurre en el caso de las habilidades para relacionarse en el que la diferencia media es de unos 0,4 puntos con cada uno. Asimismo, destaca el alto nivel de autoconciencia en el alumnado del centro situado en la zona metropolitana y el bajo nivel en la toma de decisiones responsables del alumnado del colegio rural.

Estos resultados difieren en cierta medida de los que se derivan de la literatura especializada (Totán *et al.*, 2014; Tze *et al.*, 2021), lo que puede deberse al tamaño y características de la muestra. El número de centros educativos incluidos en el estudio y el tamaño de la muestra pueden dificultar la extracción de conclusiones firmes sobre el nivel de competencias Aprendizaje Social y Emocional atendiendo a la localización geográfica del colegio. Ahora bien, lo que parece evidente es que, en general, el grado de desarrollo de la competencia socioemocional de los participantes es medio-bajo con respecto a las puntuaciones obtenidas en estudios previos (Fernández-Martín *et al.*, 2022; Zhou y Ee, 2012). Sólo el estudiantado perteneciente al colegio situado en la periferia de la zona urbana y el metropolitano han obtenido puntuaciones medias óptimas, siendo igualmente preocupante el nivel que presenta algún alumnado.

En este sentido, es importante plantear medidas de intervención con el fin de mejorar estas competencias. Y es que la evidencia científica muestra que es crucial en educación primaria, sobre todo para este tipo de estudiantes que presentan un bajo nivel educativo y se encuentran en una situación desfavorable (Pannebakker *et al.*, 2019).

Por último, es necesario mencionar que los resultados de este estudio deben ser tomados con precaución, principalmente por las limitaciones que presenta, como son el pequeño tamaño y características de la muestra, por lo que de cara a próximas investigaciones sería interesante aumentar el número de colegios participantes, así como el número de alumnado, llevando a cabo análisis de datos más complejos.

6. REFERENCIAS

- Aguilar, P., López-Cobo, I., Cuadrado, F. y Benítez, I. (2019). Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10(September), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>
- Ashdown, D. M. y Bernard, M. E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397–405. <https://doi.org/10.1007/S10643-011-0481-X/TABLES/2>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/BCA.2015.55>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169–177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2011). Assessing Teachers' Belie-

- fs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. y Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Cejudo, J., Losada, L. y Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the “Aislados” Intervention Program in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(609), 1–13. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17020609>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, 173. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., McBride, T., Fazel, M., Scott, S., Collishaw, S., Humphrey, N., Newsome, C., Waddell, S., y Freeman, G. (2021). *Adolescent mental health. A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *2011 to 2021: 10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts*. CASEL. <https://casel.org/cdi-ten-year-report/>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social–Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156–168. <https://doi.org/10.1037/A0018607>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E. y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2017.12.001>
- Durlak, J. A., Dymnicki, R. P., Taylor, A. B., Schellinger, R. D., Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 406–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández-Martín, F. D., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A. y Romero-Rodríguez, J.-M. (2022). Adolescents' emotions in Spanish Education: Development and validation of the Social and Emotional Learning Scale. *Sustainability*, 14, 3755. <https://doi.org/10.3390/SU14073755>
- Halle, T. G. y Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2016.02.003>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. y Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>

- 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(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Joseph, G. E. y Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62–73. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020201>
- Kalton, G. (2020). *Introduction to survey sampling*. SAGE.
- Kendziora, K., Yoder, N., Osher, D., Friedman, L., Swanlund, A., Bailey, P., Berg, J., Hoogstra, L., Garibaldi, M., Tan-yu, M., Halloran, C., Brown, L., Yarrow, A., Weissberg, R., Gil, L., Goren, P., Domitrovich, C., Mart, A., Logli, M. y We, A. (2016). *When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL). Findings From an Ongoing Evaluation of Districtwide Implementation of SEL*. Education Policy Center at American Institutes for Research, 1–17.
- Klapp, A., Belfield, C., Bowden, B., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2017). A benefit-cost analysis of a long-term intervention on social and emotional learning in compulsory school. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 3–19.
- Kuosmanen, T., Clarke, A. M. y Barry, M. M. (2019). Promoting adolescents' mental health and wellbeing: evidence synthesis. *Journal of Public Mental Health*, 18(1), 73–83. <https://doi.org/10.1108/JPMH-07-2018-0036/FULL/PDF>
- Lindqvist, E. y Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish Enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(1), 101–128. <https://doi.org/10.1257/APP.3.1.101>
- Loinaz, E. S. (2019). Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31–48.
- Mira-Galvañ, M. J. y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11(1100), 1–9. <https://doi.org/10.3389/FP-SYG.2020.01100>
- Murano, D., Sawyer, J. E. y Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies. Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Pannebakker, F. D., van Genugten, L., Diekstra, R. F. W., Gravesteyn, C., Fekkes, M., Kuiper, R., y Kocken, P. L. (2019). A Social Gradient in the Effects of the Skills for Life Program on Self-Efficacy and Mental Wellbeing of Adolescent Students. *Journal of School Health*, 89(7), 587–595. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12779>
- Poulou, M. S. (2016). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>

- Resurrección, D. M., Jiménez, Ó., Menor, E. y Ruiz-Aranda, D. (2021). The Learning to Be Project: An Intervention for Spanish Students in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 12(632617), 1–8. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.632617>
- Smith, E. P., Petersen, A. C., Leman, P., Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12864>
- Totan, T., Özyeşil, Z., Deniz, M. E. y Kiyar, F. (2014). The importance of rural, township, and urban life in the interaction between social and emotional learning and social behaviors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1941>
- Triliva, S. y Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315–338. <https://doi.org/10.1177/0143034306067303>
- Turner, A. J., Sutton, M., Harrison, M., Hennessey, A. y Humphrey, N. (2020). Cost-Effectiveness of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Evidence from a Cluster-Randomised Controlled Trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum. *Applied Health Economics and Health Policy*, 18, 271–285. <https://doi.org/10.1007/S40258-019-00498-Z/TABLES/6>
- Tze, V. M. C., Li, J. C. H. y Daniels, L. M. (2021). Similarities and differences in social and emotional profiles among students in Canada, USA, China, and Singapore: PISA 2015. *Research Papers in Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864760>
- Yoder, N., Martinez-Black, T., Dermody, C. y Godek, Dana and Dusenbury, L. (2021). *Theory of Action: Systemic Social and Emotional Learning for States*. CASEL. <https://casel.org/systemic-social-and-emotional-learning-for-states/>
- Zhou, M. y Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.

INFORMACIÓN SOBRE LA AUTORA

Patricia Ayllón Salas es una maestra de Educación Primaria y actualmente estudiante del Máster de Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Desde que comenzó la Educación Superior se ha mantenido vinculada a la investigación obtenido las becas de Iniciación a la Investigación y de Colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Durante este tiempo ha realizado varias publicaciones en revistas educativas, ha participado en proyectos de investigación y ha asistido a congresos. Su colaboración se ha realizado desde el principio con el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).

✉ patriayllonsalas@gmail.com