Amparo Martínez Cano
Óscar Navarro Martínez
Emilio López Parra (coords.)

Innovación docente, metodologías activas e inclusión educativa

Horizontes Universidad

Octaedro

Innovación docente, metodologías activas e inclusión educativa

Amparo Martínez Cano,
Óscar Navarro Martínez
y Emilio López Parra (coords.)

Innovación docente, metodologías activas e inclusión educativa

Octaedro

Colección Horizontes Universidad
Título: *Innovación docente, metodologías activas e inclusión educativa*





Primera edición: julio de 2026

© Amparo Martínez Cano, Óscar Navarro Martínez
y Emilio López Parra (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-283-8
Depósito legal: B 16611-2026

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

BLOQUE I.
REPENSAR LA FORMACIÓN
DOCENTE EN TIEMPOS
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

1. El aprendizaje socioemocional transformativo y su contribución al desarrollo profesional docente: evidencias de un programa de formación 13
Antonio Morcillo-Martínez; Carlos Montoya-Fernández; Adrián Fermín Martínez-Cano; Isabel María Gómez-Barreto

2. Entre el *humus* y el *nummus*: alfabetización en la IA ante el advenimiento de la codocenc-ia 33
José L. González-Geraldo; José A. Ballesteros

3. STEM o no STEM, esa es la cuestión 51
Mario Calvo Utrilla; José Reyes Ruiz Gallardo

4. La moda rápida en el aula: estrategias educativas para fomentar la conciencia crítica entre los futuros docentes 71
Carlota López-Fernández; Esther Paños Martínez

BLOQUE II.
INCLUSIÓN, DUA Y COOPERACIÓN
COMO EJES VERTEBRADORES
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

5. Los programas específicos aplicados desde una perspectiva inclusiva 93
Isabel García Molina

6. Aplicación del diseño universal para el aprendizaje en educación especial: revisión sistemática de la literatura científica (2018-2025) 109
Marta Gómez Martín; Purificación Cruz Cruz

7. Rediseñar la práctica escolar en la Educación Infantil desde el DUA y el aprendizaje cooperativo a partir de la formación inicial del profesorado 131
Montserrat Magro Gutiérrez; María Jesús Martínez Ocaña; Juana María Anguita Acero

8. Neuroeducación y aprendizaje cooperativo: claves para optimitzar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad 149
María del Carmen del Amo Chicharro; Eduardo López Bertomeo; Ángel Luis González Olivares

BLOQUE III.
EXPERIENCIAS INNOVADORAS
EN CONTEXTOS REALES
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

9. Aprendizaje cooperativo y autorregulación: un camino hacia la consciencia de las propias necesidades 171
María del Carmen Torres Carrero; Esther Ponce Blázquez; Óscar Navarro Martínez

10. Percepciones de estudiantes del grado de Maestro sobre el liderazgo inclusivo en comunidades de aprendizaje 191
Francisco Javier Domínguez Rodríguez

11. Estrategias para captar y secuestrar la atención del alumnado y no tener que pedírsela nunca más 209
ENRIQUE FRADEJAS MEDRANO

12. Estilos de aprendizaje y experiencias afectivas de los alumnos adultos mayores de la Universidad de Castilla-La Mancha: estudio de caso 221
JUAN LIRIO CASTRO; INMACULADA HERRANZ AGUAYO; ESTHER PORTAL MARTÍNEZ; LUIS MEDINA BERNÁLDEZ

BLOQUE I.
REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

1

El aprendizaje socioemocional transformativo y su contribución al desarrollo profesional docente: evidencias de un programa de formación

Antonio Morcillo-Martínez
Carlos Montoya-Fernández
Adrián Fermín Martínez-Cano
Isabel María Gómez-Barreto
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen
El desarrollo y promoción de las habilidades socioemocionales constituye una prioridad creciente en el ámbito educativo dada su incidencia en el bienestar y el éxito académico, personal y social del alumnado. En este contexto, la formación docente resulta esencial para garantizar una acción pedagógica deliberada, crítica y sostenida del aprendizaje socioemocional. El presente capítulo analiza la implementación de un programa de formación en SEL dirigido al profesorado de un centro educativo de Albacete y desarrollado bajo un enfoque transformador y colaborativo. En el marco de una investigación-acción crítica participativa, se examinaron los cambios en la autopercepción emocional del profesorado y las experiencias derivadas del proceso formativo. Los resultados muestran avances en la conciencia emocional, la reflexión profesional, la integración curricular del SEL y la construcción de una cultura escolar más sensible, acompañada y equitativa. El estudio subraya la necesidad de promover comunidades profesionales y políticas formativas que consoliden el SEL como componente estructural de la educación.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional transformativo, desarrollo profesional docente, habilidades socioemocionales, programa de formación.

1. Introducción

1.1. Relevancia del aprendizaje socioemocional en la agenda educativa contemporánea

En las últimas décadas, el aprendizaje socioemocional (SEL) se ha consolidado como un componente central de las políticas educativas y de la agenda internacional al reconocerse su potencial para dotar a los estudiantes de competencias clave para el éxito académico, personal y social (Cavioni et al., 2021; Colomeischi et al., 2022; OECD, 2024). Desde esta perspectiva, el SEL se concibe como parte integral de la educación y del desarrollo humano al favorecer la calidad de la enseñanza frente a un modelo de escolarización centrado casi exclusivamente en la dimensión cognitiva. Se reclama así una educación integral que articule lo académico con el desarrollo holístico del alumnado (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024; Wigelsworth et al., 2022).

El SEL se ha definido, de manera general, como el proceso mediante el cual niños, niñas y personas adultas adquieren y aplican eficazmente conocimientos, actitudes y habilidades para comprender y manejar emociones, establecer metas positivas, mostrar empatía, mantener relaciones saludables, tomar decisiones responsables y orientarse hacia objetivos personales (Bergin et al., 2024; CASEL, 2024; Zieher et al., 2024). En el ámbito de la formación docente, el SEL describe cómo el profesorado en formación inicial y en ejercicio desarrolla un conjunto de habilidades, actitudes, valores y comportamientos socioemocionales que le permiten dirigir de manera constructiva sus pensamientos, emociones y acciones promoviendo relaciones positivas, cuidado mutuo, decisiones éticas y éxito profesional y personal (Jagers et al., 2019; Kasperski et al., 2025).

La literatura destaca la heterogeneidad conceptual del campo y la coexistencia de múltiples marcos teóricos. Existen diversas propuestas de clasificación de competencias (Fitzgerald et al., 2022; Jones y Bouffard, 2012; Sáez-Delgado et al., 2024) y modelos que integran componentes cognitivos, emocionales, motivacionales, relacionales y culturales de manera diversa (Corcoran et al., 2018). Esta pluralidad ha generado críticas sobre la claridad del constructo y ha desplazado el debate desde «¿funciona el SEL?» hacia «¿cómo y por qué funciona (o falla) en con-

textos específicos?» (Jones et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016). En este capítulo se asume esta diversidad adoptando como marco principal la propuesta de CASEL en diálogo con el modelo de SEL transformador, de orientación crítica y equitativa (Cavioni et al., 2024; Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2021).

1.2. Relevancia del aprendizaje socioemocional en la agenda educativa contemporánea

CASEL ha sido una organización pionera desde los años noventa en la articulación de un marco sistémico de SEL (García-Cabrero, 2018). Su modelo identifica cinco competencias interrelacionadas –autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables– susceptibles de desarrollar en diferentes entornos (aula, escuela, familia y comunidad) cuando existen climas colaborativos y equitativos (CASEL, 2024; Kasperski et al., 2025; Lozano-Peña et al., 2021).

La autoconciencia implica comprender las propias emociones, objetivos y valores, reconocer fortalezas y áreas de mejora y sostener expectativas de autoeficacia y optimismo (Gimbert et al., 2021; Jagers et al., 2019). Desde el SEL transformador incorpora, además, la conciencia crítica para cuestionar creencias, prejuicios y estereotipos vinculados a cultura, género o clase social, así como para interpretar dinámicas de discriminación e injusticia (Shavit y Moshe, 2019; Whitford y Emerson, 2018).

La autogestión se refiere a regular emociones, pensamientos y conductas, gestionar el estrés, mantener el esfuerzo ante desafíos y orientarse hacia metas personales y profesionales (Gimbert et al., 2021; Jagers et al., 2019). En clave transformadora implica, también, procesos metacognitivos que permitan revisar creencias docentes, fortalecer la agencia profesional y promover compromisos con la equidad (Kasalak, 2020).

La conciencia social engloba la toma de perspectiva, la empatía y la comprensión del impacto propio en los demás (Davis et al., 2022). Desde un enfoque crítico, supone reconocer desigualdades sistémicas y entender la diversidad como un elemento estructural de las relaciones educativas (Jagers et al., 2019; Lee et al., 2024).

Las habilidades de relación comprenden comunicación clara, escucha activa, colaboración, resolución constructiva de conflictos

y búsqueda de apoyo (Schonert-Reichl, 2017). Para el profesorado, estas habilidades sustentan prácticas de inclusión, cuidado y compasión indispensables para una educación de calidad, inclusiva y equitativa (Coelho et al., 2023; Santamaría-Villar et al., 2021).

Finalmente, la toma de decisiones responsables implica valorar normas éticas, riesgos y consecuencias adoptando soluciones colectivamente beneficiosas (Davis et al., 2022; Jagers et al., 2019; Zieher et al., 2024). En su formulación transformadora exige examinar críticamente estructuras institucionales y promover decisiones orientadas a la justicia social y la equidad (Cavioni et al., 2024; Mahoney et al., 2021).

1.3. Evidencia empírica e impacto del SEL

Revisiones y metaanálisis han documentado consistentemente la eficacia de los programas de SEL para mejorar las habilidades socioemocionales (HSE), el bienestar, el rendimiento académico, la conducta prosocial y la reducción de comportamientos de riesgo (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Greenberg, 2023; Taylor et al., 2017). Estos resultados respaldan su contribución al desarrollo integral del alumnado y a trayectorias vitales más saludables y sostenibles (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024). No obstante, los efectos pueden variar según el contexto y beneficiar especialmente a colectivos vulnerables (Van de Sande, 2022), lo que subraya la necesidad de enfoques socioecológicos y diferenciales (Durlak et al., 2022; Mahoney et al., 2021).

Desde la perspectiva de la equidad, se ha promovido un SEL culturalmente sostenible que trascienda la corrección individual del alumnado o el cumplimiento normativo y garantice que cada estudiante reciba los apoyos necesarios para alcanzar su pleno potencial académico y social (Cavioni et al., 2017, 2024). Ello requiere analizar cómo se conceptualizan y priorizan las competencias en diversas culturas, así como el papel de factores como género, raza, etnia o nivel socioeconómico en la expresión del SEL (DeJaeghere y Murphy-Graham, 2022; Lee et al., 2024).

En este marco, el papel del profesorado es decisivo. Docentes y centros educativos actúan como agentes centrales del desarrollo social y emocional del alumnado y de la creación de climas inclusivos y de apoyo (Coelho et al., 2023; OCDE, 2024; Steponavičius et al., 2023; Ulferts, 2023). Las prácticas de enseñanza y la gestión

de las interacciones influyen directamente en el bienestar del estudiantado (Gimbert et al., 2021; Zhang et al., 2023). La capacidad docente para reconocer y regular sus emociones es esencial para generar entornos socioemocionalmente saludables (Scheirlinckx et al., 2023), y el apoyo del profesorado constituye un predictor relevante del desarrollo socioemocional del alumnado (Eva et al., 2022; Hachem et al., 2022). Sin embargo, la formación docente en SEL continúa siendo limitada y fragmentaria, especialmente en enfoques basados en la equidad (Datu et al., 2022; Mérida-López y Extremera, 2020; Schonert-Reichl et al., 2017).

1.4. SEL y desarrollo profesional docente

CASEL insiste en extender la intervención y dedicar atenciones más allá del aula para abarcar al conjunto del centro, al profesorado, a las familias e integrar los aportes comunidad educativa (CASEL, 2024a, 2024b; Mahoney et al., 2021). En consecuencia, la literatura sobre formación docente destaca que el SEL repercute también en el bienestar y desarrollo profesional del profesorado. Las competencias socioemocionales se asocian con una mejor gestión del aula, menor estrés, mayor resiliencia y menor agotamiento emocional (Jennings et al., 2017, 2020; Kasalak, 2020; Kasperski et al., 2025; Kim et al., 2020). No obstante, muchos docentes afrontan el desafío de integrar marcos y prácticas de SEL en aulas cada vez más diversas sin sentirse suficientemente preparados o apoyados institucionalmente (Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017; Ulferts, 2023). Existen además diferencias de género en la autoeficacia y en la disposición a implementar SEL; algunos estudios indican que los docentes varones se perciben menos competentes y aplican estas prácticas con menor frecuencia que las docentes mujeres (Molina et al., 2022). Todo ello refuerza la necesidad de programas de formación inicial y continua que sitúen el SEL como eje del desarrollo profesional docente (Tinnes-Vigne et al., 2025).

1.5. Hacia una cultura de aprendizaje socioemocional

En este capítulo se asume que las HSE constituyen la base del bienestar y de diversos resultados personales y educativos del alumnado y, por tanto, deben ser objeto explícito de acción pe-

dagógica y política educativa en igualdad con las competencias académicas tradicionales. De manera específica, se centra en el desarrollo profesional docente en SEL, entendiendo que la formación del profesorado es un componente esencial para promover el aprendizaje socioemocional, generar climas escolares enriquecedores y avanzar hacia una cultura educativa equitativa y socialmente justa.

Sobre estas bases, el capítulo presenta la experiencia de un programa de formación en SEL dirigido al profesorado de un centro educativo, diseñado a partir del marco Jones et al. (2021) y del enfoque transformador (Jagers et al., 2019). El programa se orientó al fortalecimiento de las cinco competencias socioemocionales docentes con el propósito de favorecer su transferencia a la práctica educativa y promover experiencias de aprendizaje que contribuyan a un desarrollo socioemocional equitativo del alumnado. En este sentido, el capítulo explora la contribución del programa al desarrollo profesional del profesorado, valorando su influencia en la autopercepción de las HSE y en los procesos de enseñanza-aprendizaje socioemocional en un centro educativo de Albacete.

2. Metodología

El estudio se desarrolló como una propuesta de investigación e innovación educativa enmarcada en una investigación-acción crítica participativa (IACP) mediante una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) y bajo la modalidad de estudio de caso. Según Kemmis et al. (2014), la IACP implica un proceso investigativo comprometido, colaborativo y crítico que involucra activamente a los participantes, reconociéndolos como agentes protagonistas del cambio. Desde este enfoque, se valora su conocimiento contextualizado y se promueve su empoderamiento profesional, favoreciendo la transformación de las prácticas docentes a través del autoestudio colectivo y la reflexión sistemática sobre la propia acción educativa.

2.1. Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en un centro educativo concertado del municipio de Albacete que escolariza alumnado desde el pri-

mer ciclo de Educación Infantil hasta el final de la Educación Primaria y cuenta con una única línea en cada etapa. El centro se sitúa en un contexto socioeconómico bajo-medio y se caracteriza por una notable diversidad cultural entre las familias. La muestra de participantes estuvo constituida por diez docentes: dos pertenecientes a Educación Infantil y ocho a Educación Primaria. Del total, seis eran mujeres y cuatro hombres. Las edades del profesorado oscilaban entre los 35 y los 45 años, y presentaban una amplia trayectoria profesional, con experiencias docentes comprendidas entre los tres y los 19 años.

2.2. Recogida y análisis de datos

En lo relativo a los datos cuantitativos, se empleó el *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), diseñado para valorar el metaconocimiento emocional en personas mayores de 18 años. Basado en el modelo de inteligencia emocional de Salovey et al. (1995), este cuestionario presenta una alta fiabilidad ($\alpha = 0{,}85$) y consta de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: atención emocional (percepción e identificación de sentimientos), claridad emocional (comprensión de los estados emocionales) y reparación emocional (regulación de los estados emocionales). Las puntuaciones se interpretan mediante puntos de corte diferenciados por género (ver tabla 1), según los criterios establecidos por los autores.

Tabla 1. Puntos de corte para las dimensiones del TMMS-24

Atención		Claridad		Reparación	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Presta poca atención		Debe mejorar su comprensión		Debe mejorar su regulación	
< 22	< 24	< 25	< 23	< 23	< 23
Adecuada atención		Adecuada comprensión		Adecuada regulación	
22 – 32	25 – 35	26 – 35	24 – 34	24 – 35	24 – 34
Presta demasiada atención		Excelente comprensión		Excelente regulación	
> 33	> 36	> 36	> 35	> 36	> 35

Nota. Elaborado a partir de Extremera y Fernández-Berrocal (2005)

Estos datos cuantitativos se complementaron con el grupo focal desarrollado en la última sesión formativa, orientado a explorar percepciones sobre la implementación del programa, la formación recibida, la toma de conciencia respecto a las HSE y el impacto personal y profesional del proceso.

2.3. Procedimiento de intervención: programa de formación SEL

El programa de formación se desarrolló durante nueve meses, entre octubre de 2023 y junio de 2024, y se estructuró en tres fases:

2.3.1. Fase 1. Diagnóstico inicial y planificación (octubre-diciembre 2023)

Durante los dos primeros meses se diseñó el programa formativo, se obtuvo la autorización del Comité de Ética en Investigación Social (ref.: CEIS-736452-K2P4) y se estableció el cronograma de actuación con el centro educativo. De manera paralela, se realizó la evaluación inicial del metaconocimiento emocional del profesorado mediante la aplicación del TMMS-24, que permitió identificar sus autopercepciones respecto a la atención, claridad y regulación emocional. Además de su función diagnóstica, esta fase inicial impulsó un proceso de toma de conciencia y reflexión profesional. Se promovió que el profesorado identificara sus propias fortalezas, necesidades formativas y creencias pedagógicas, asumiendo que la mediación del SEL en el aula requiere previamente competencia personal y autoconocimiento emocional docente (Durlak, 2016).

2.3.2. Fase 2. Formación docente e implementación en el aula (diciembre 2023-junio 2024)

La segunda fase constituyó el eje central del proyecto e implicó tanto la formación del profesorado como la puesta en práctica de estrategias SEL con el alumnado. El programa incluyó seis sesiones formativas presenciales, impartidas por el equipo investigador, con una duración aproximada de tres horas cada una. Aunque inicialmente se planificaron cinco sesiones, se incorporó una sesión adicional para atender necesidades emergentes del claustro y garantizar una mayor consolidación del aprendizaje.

El diseño formativo combinó el modelo de SEL transformador de Jagers et al. (2019) con el enfoque sistémico propuesto

por Jones et al. (2021), ambos centrados en la justicia social, la agencia docente, la sensibilidad cultural y el trabajo relacional. Las sesiones se orientaron al fortalecimiento de cinco competencias clave –autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables– concebidas como dimensiones interdependientes del desarrollo profesional docente y de la equidad educativa.

Para favorecer su transferencia a la práctica docente, cada sesión incluyó estrategias didácticas, recursos didácticos, actividades de modelado, análisis de casos y espacios de reflexión compartida. El profesorado incorporó estas estrategias en las programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares, adaptándolas a sus contextos particulares. Con ello se buscó integrar el SEL como parte estructural del proceso educativo y no como una intervención puntual sin planificación sistemática. Este proceso de transferencia de la acción de SEL fue guiado a través los seis dominios propuestos por Jones et al. (2021):

1. **Cognitivo**, referido al control de la atención, el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y el pensamiento crítico.
2. **Emocional**, que incluye el conocimiento, la expresión y la regulación emocional y conductual, así como la empatía y la toma de perspectiva.
3. **Social**, relativo a la interpretación de señales sociales, la resolución de conflictos y los comportamientos prosociales y cooperativos.
4. **Valores**, vinculado a valores éticos, cívicos, intelectuales y de actuación.
5. **Perspectivas**, relacionado con el optimismo, la gratitud, la apertura y el entusiasmo.
6. **Identidad**, referido al autoconocimiento, la autoeficacia, el propósito vital y la autoestima.

La integración de estos dominios permitió planificar experiencias de aprendizaje interrelacionadas sensibles al contexto sociocultural del alumnado, a su etapa evolutiva y a las dinámicas relacionales del aula. Además, las experiencias derivadas de la implementación fueron documentadas por los docentes y posteriormente analizadas colectivamente en las sesiones forma-

tivas, generando ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis et al., 2014).

2.3.3. Fase 3. Evaluación final y cierre del proceso (junio 2024)

La fase final consistió en la valoración posintervención del profesorado y del alumnado. Se administró nuevamente el TMMS-24, para identificar posibles cambios en la autopercepción emocional del profesorado, complementado con un grupo focal que permitió recoger percepciones, aprendizajes, desafíos y propuestas de mejora.

3. Resultados y discusión

Los resultados del estudio permiten explorar la influencia del programa de formación SEL en el desarrollo profesional del profesorado y en su autopercepción de las HSE. A continuación, se presentan los datos cuantitativos obtenidos mediante el TMMS-24 (ver tabla 2) y las aportaciones cualitativas procedentes del grupo de discusión.

Tabla 2. Resultados pre-post del TMMS-24

ID	Gén.	Atención		Claridad		Reparación	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	M	35 (PDA)	16 (PPA)	29 (AC)	28 (AC)	19 (MR)	27 (AR)
2	M	27 (AA)	27 (AA)	32 (AC)	30 (AC)	39 (ER)	36 (ER)
3	M	28 (AA)	23 (AA)	33 (AC)	20 (MC)	33 (AR)	20 (MR)
4	M	25 (AA)	23 (AA)	40 (EC)	26 (AC)	30 (AR)	23 (MR)
5	F	32 (AA)	23 (PPC)	25 (AC)	27 (AC)	32 (AR)	29 (AR)
6	F	26 (AA)	26 (AA)	23 (MC)	29 (AC)	30 (AR)	33 (AR)
7	F	34 (AA)	36 (PDA)	27 (AC)	39 (EC)	23 (MR)	33 (AR)
8	F	26 (AA)	15 (PPA)	25 (AC)	37 (EC)	20 (MR)	33 (AR)
9	F	28 (AA)	39 (PDA)	28 (AC)	40 (EC)	23 (MR)	40 (ER)
10	F	36 (PDA)	26 (AA)	38 (EC)	30 (AC)	37 (ER)	28 (AR)

Nota. Gén. (Género); PPC (presta poca atención); AA (adecuada atención); PDA (presta demasiada atención); MC (debe mejorar su comprensión; AC (adecuada comprensión); EC (excelente comprensión); MR (debe mejorar su regulación); AR (adecuada regulación); ER (excelente regulación)

3.1. Cambios en la autopercepción emocional del profesorado

Los resultados cuantitativos muestran un panorama heterogéneo y trayectorias diversas en atención, claridad y reparación emocional que varían en función de los perfiles docentes. Antes de la implementación del programa, la mayoría del profesorado mostraba niveles adecuados de atención emocional, aunque dos docentes se situaban en rangos excesivos (ID 1 y 10). Tras la formación, algunos participantes descendieron hasta niveles bajos de atención emocional (ID 1, 5 y 8), otros se mantuvieron estables y un pequeño grupo incrementó su atención, incluso de forma excesiva (ID 7 y 9).

Este descenso no implica necesariamente pérdida de competencia, sino un ajuste perceptivo como consecuencia de una mayor conciencia emocional. La literatura describe este fenómeno como un efecto habitual en procesos formativos profundos, ya que permiten evaluar las propias capacidades con mayor precisión (Jennings et al., 2020). Tal interpretación aparece en los testimonios docentes, como cuando una docente señaló haberse dado cuenta de que las emociones «van intrínsecas, más de lo que pensaba en un principio» (ID 7). Es decir, la formación generó una mirada más deliberada, reflexiva y crítica hacia la propia gestión emocional, lo cual podría explicar algunas de las disminuciones de puntuaciones.

Este patrón también se observa en la dimensión claridad emocional. Si bien tres docentes redujeron sus puntuaciones (ID 3, 4 y 10), cuatro alcanzaron niveles adecuados-excelentes (ID 6, 7-9), incluidos algunos que partían de niveles bajos. Del mismo modo, en cuanto a la reparación emocional se identificaron cuatro docentes que mejoraron su percepción hasta niveles adecuados-excelentes de regulación de los estados emocionales (ID 1, 7-9). Estas tendencias confirman que la formación SEL favorece progresivamente la autoeficacia profesional (Kasalak, 2020; Kasperski et al., 2025).

3.2. Procesos de reflexión, toma de conciencia y reconstrucción profesional

Para una parte del claustro, el programa supuso revisar creencias previas, cuestionar prácticas instauradas y reconocer vacíos for-

mativos en relación con las emociones. Tal como expresó una docente, la experiencia representó «una apertura a un camino muy necesario e importante para nuestro centro» (ID 5). Este proceso coincide con planteamiento de SEL transformador, el cual argumenta que el desarrollo socioemocional no consiste únicamente en adquirir estrategias, sino en reconstruir marcos mentales, posturas éticas y relaciones pedagógicas (Jagers et al., 2019).

En algunos casos, esta revisión fue acompañada de descubrimientos personales vinculados al autoconocimiento emocional descritos como «un enriquecimiento personal y profesional» (ID 6). Asimismo, docentes que al inicio reportaron una mayor autopercepción reconocieron haber relativizado esa percepción, señalando que trabajar las emociones «no es tan sencillo» (ID 2) como suponían. La formación, por tanto, no solo influyó en la autopercepción emocional, sino también en la identidad docente, el sentido de propósito y la comprensión de la enseñanza como práctica relacional, dimensiones ampliamente documentadas en la literatura (Schonert-Reichl, 2017; Davis et al., 2022).

3.3. Evolución emocional y género

En línea con la literatura previa, se identificaron diferencias vinculadas al género en la forma en que el profesorado experimentó y asumió el proceso de desarrollo socioemocional. El docente inicialmente más reticente afirmó finalmente que el SEL constituye «una herramienta fundamental viendo hacia dónde se dirige la docencia» (ID 4), lo que refleja una transformación en actitudes y creencias. Esta evolución coincide con estudios que sostienen que el profesorado masculino suele experimentar mayores resistencias iniciales, pero puede mostrar amplias mejoras cuando participa en procesos formativos sostenidos, experienciales y acompañados (Molina et al., 2022; Schonert-Reichl, 2017).

En el caso de las maestras, la formación pareció consolidar disposiciones ya presentes, intensificando la conciencia emocional, la sensibilidad relacional y el compromiso ético con el bienestar del alumnado. Esto no implica esencializardiferencias por género, sino reconocer que factores socioculturales condicionan la formación emocional previa del profesorado (Colomeischi et al., 2022). En este sentido, el programa contribuyó a reducir las brechas iniciales y generar posturas más equilibradas dentro del claustro.

3.4. Transferencia del SEL a la práctica docente

Más allá del desarrollo personal, los resultados muestran un avance progresivo en la incorporación del SEL al aula. No obstante, el profesorado señaló que la implementación curricular resultó inicialmente compleja: «introducir las competencias socioemocionales en las áreas curriculares no fue nada fácil» (ID 2). Esta dificultad se alinea con estudios que evidencian que, sin acompañamiento, muchos docentes tienden a concebir el SEL como un componente paralelo al currículo en lugar de integrarlo de manera sistemática en la práctica educativa cotidiana (Jones et al., 2021; Durlak et al., 2022). Con el transcurso del programa, esta percepción evolucionó hacia un reconocimiento de la transversalidad como condición didáctica necesaria: «no se puede trabajar de manera aislada y en una materia en específico» (ID 6). El profesorado comenzó a identificar oportunidades para integrar el SEL en actividades académicas, dinámicas grupales o resolución de conflictos, entre otros, lo que favoreció una visión más sistémica del SEL.

En este estudio, tal y como evidencia la IACP, la influencia del programa no solo se limitó al profesorado, sino que también se manifestó en el alumnado. En palabras de una docente, el aprendizaje se evidenciaba cuando los estudiantes «lo utilizan para expresar, cuando lo extrapolan a su vida diaria» (ID 5), lo que apunta a la transferencia funcional, generalización y apropiación, tres indicadores de efectividad SEL ampliamente respaldados empíricamente (Mahoney et al., 2021).

Aun así, el profesorado reconoció desafíos pendientes, especialmente en la participación de las familias, identificadas como el «último escalón» por alcanzar (ID 5). De hecho, la literatura coincide en que la implicación familiar constituye una de las áreas más complejas en la consolidación de culturas escolares socioemocionales (Cavioni et al., 2024; Mahoney et al., 2021).

3.5. Condiciones institucionales para la sostenibilidad del SEL

Otro hallazgo relevante es el papel del centro escolar como estructura facilitadora del cambio. Varios docentes señalaron que la institución «ha apostado firmemente por la formación SEL» y

que esta comienza a configurarse como «una seña de identidad del centro» (ID 6). Este respaldo institucional permitió disponer de tiempos, espacios, acompañamiento y reconocimiento profesional, aspectos necesarios para garantizar continuidad, coherencia y compromiso colectivo.

Este resultado coincide con el enfoque sistémico propuesto por CASEL (2024), que sostiene que el SEL solo puede consolidarse cuando se integra en la cultura organizativa y no queda restringido a iniciativas aisladas de docentes individuales. Asimismo, refuerza la importancia del liderazgo pedagógico, la visión compartida, el trabajo colaborativo y la formación continua para sostener la innovación educativa (Coelho et al., 2023; OCDE, 2024).

4. Conclusiones

El programa de formación desarrollado evidenció el potencial del aprendizaje socioemocional como eje del desarrollo profesional docente y de la mejora educativa. Más allá de la adquisición de estrategias, la experiencia permitió al profesorado revisar creencias, ampliar su comprensión emocional y fortalecer su identidad docente, generando mayores niveles de conciencia, apertura y responsabilidad educativa. Este proceso no fue homogéneo ni lineal, lo que confirma que el desarrollo socioemocional requiere tiempo, acompañamiento y espacios sostenidos de reflexión y práctica compartida. Asimismo, el programa favoreció la integración progresiva del SEL en la vida del centro, impulsando dinámicas colaborativas y compromisos colectivos, condiciones indispensables para su estabilidad institucional. Con todo ello, los hallazgos respaldan la pertinencia de incorporar el SEL en los planes de formación profesional continua, entendiendo que la educación socioemocional no es un añadido curricular, sino parte constitutiva de una educación equitativa, humana y de calidad.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo recibido a través del proyecto financiado mediante un contrato con entidades externas (ref.:

230508UCTR). Asimismo, el investigador Antonio Morcillo-Martínez es beneficiario de un contrato predoctoral del Ministerio de Universidades de España (referencia: FPU21/06754). De igual manera, los investigadores Carlos Montoya-Fernández (referencia: 2021-UNIVERS-10626) y Adrián Fermín Martínez-Cano (referencia: 2024-UNIVERS-12844) son beneficiarios de un contrato predoctoral del Plan Propio de I+D+I de la Universidad de Castilla-La Mancha, cofinanciados por el FSE+.

6. Referencias

Ayllón-Salas, P. y Fernández-Martín, F. D. (2024). The role of social and emotional skills on adolescents' life satisfaction and academic performance. *Psychology, Society & Education*, *16*(1), 49-56. https://doi.org/10.21071/pse.v16i1.16625

Bergin, C., Tsai, C. L., Prewett, S., Jones, E., Bergin, D. A. y Murphy, B. (2024). Effectiveness of a Social-Emotional Learning Program for both teachers and students. *AERA Open*, *10*, 23328584241281284. https://doi.org/10.1177/23328584241281284

Cavioni, V., Broli, L. y Grazzani, I. (2024). Bridging the SEL CASEL Framework with European educational policies and assessment approaches. *International Journal of Emotional Education*, *16*(1), 6-25. https://doi.org/10.56300/ULTX1565

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, *9*(2), 100-109.

Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. y Pepe, A. (2021). Adolescents' mental health at school: The mediating role of life satisfaction. *Frontiers in Psychology*, *12*, 720628. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720628

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, *94*(5), 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Coelho, V. A., Marchante, M. y Brás, P. (2023). Positive attitude upper middle school social and emotional learning program: influences

of implementation quality on program outcome. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1172517. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172517

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2024a). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. https://schoolguide.casel.org/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2024b). *What is SEL?* https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/

Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I. y Cavioni, V. (2022). Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties. *Children*, *9*(11), 1661. https://doi.org/10.3390/children9111661

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., 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

Datu, J., Valdez, J. y Yang, W. (2022). The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica*, *27*(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.02.001

Davis, S. J., Lettis, M. B., Mahfouz, J. y Vaughn, M. (2022). Deconstructing racist structures in K-12 education through SEL starts with the principal. *Theory into Practice*, *61*(2), 145-155. https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036061

DeJaeghere, J. y Murphy-Graham, E. (2022). *Life skills education for youth: Critical perspectives*. Springer Nature.

Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 333-345. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Eva, N., Supriatna, E. y Andayani, S. (2022). How is The Description of Teacher's Social Interaction on Social Emotional Learning? *Psychology Research on Education and Social Sciences*, *3*(1), 19-24.

Extremera, N., Y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, *11*(2-3), 101-122.

Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K. y Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, *26*, 200234. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234

García-Cabrero, B. G. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, *19*(6). https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. y Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, *18*(1), 3-39. https://doi.org/10.1177/19427751211014920

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/928.269

Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M-W. y Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(4), 362-384. https://doi.org/10.1177/08295735221118474

Jagers, R. J., 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., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers' program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010-1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Jennings, P., Frank, J. y Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. En N. C. Singh y A. Duraiappah(Eds.), *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 127-153). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

Jones, S. M. y Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, *26*(4), 1-33.

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017a). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, *27*(1), 49-72.

Jones, S., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2021). *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out: Looking Inside and Across 33 leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*. The Wallace Foundation.

Kasalak, G. (2020). "Will I be a teacher after I graduate?" Employment anxiety, self-compassion, and life satisfaction among pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, *9*(3), 309-327.

Kasperski, R., Levin, O. y Hemi, M. E. (2025). Systematic literature review of simulation-based learning for developing teacher SEL. *Education Sciences*, *15*(2), 129. https://doi.org/10.3390/educsci15020129

Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.

Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K. y Shokoohi, M. (2020). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School Mental Health, 13*, 55-68. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6

Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L. y LeBuffe, P. (2024). Gender, racial-ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social-emotional competence among elementary school students. *Journal of School Psychology*, *104*, 101311. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101311

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. y Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, *13*(21), 12142. https://doi.org/10.3390/su132112142

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. y Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701

Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain inten-

tion to quit: Emotional intelligence matters! *Revista de Psicodidáctica*, *25*(1), 52-58. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001

Molina, A., Cahill, H. y Dadvand, B. (2022). The role of gender, setting and experience in teacher beliefs and intentions in social and emotional learning and respectful relationships education. *The Australian Educational Researcher*, *49*(1), 63-79. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00420-w

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD/OCDE). (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J. y López-Angulo, Y. (2024). Psychometric properties of the Socio-Emotional Skills Instrument for Teachers using network approach: English and Spanish version. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1421164. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10182-006

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in School. *Frontiers in Psychology*, *12*, 659348. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348

Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R., John, O. P. y De Fruyt, F. (2023). Social–emotional skills of teachers: mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education*, *8*, 1094888. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1094888

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137-155.

Shavit, P. y Moshe, A. (2019). The contribution of reflective thinking to the professional development of pre-service teachers. *Reflective Practice*, *20*(4), 548-561. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1642190

Steponavičius, M., Gress-Wright, C. y Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ba34f086-en

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

Tinnes-Vigne, M., Houssemand, C., Guay, F., Poncelet, D. y Dierendonck, C. (2025). Understanding the Use of Social and Emotional Learning in Elementary Schools: A Theory of Planned Behaviour Perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *15*(4), 48. https://doi.org/10.3390/ejihpe15040048

Ulferts, H. (2023). *Schools as hubs for social and emotional learning. Are schools and teachers ready?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en

Van de Sande, M., Fekkes, M., Diekstra, R. y Gravesteijn, C., Reis, R., & Kocken, P. (2022). Effects of a SEL Program in a Diverse Population of Low Achieving Secondary Education Studens. *Frontiers in Education, 6*, 744388. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.744388

Whitford, D. K. y Emerson, A. M. (2018). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological Reports*, *122*(2), 670-688. https://doi.org/10.1177/0033294118767435

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K. y Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 347-376. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P. y Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 898-924. https://doi.org/10.1111/bjep.12480

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S. y Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: The chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability, 15*(3), 2061. https://doi.org/10.3390/su15032061

Zieher, A. K., Bailey, C. S., Cipriano, C., McNaboe, T., Smith, K. y Strambler, M. J. (2024). Considering the "How" of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *3*, 100030. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030

Índice

BLOQUE I.
REPENSAR LA FORMACIÓN
DOCENTE EN TIEMPOS
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

1. El aprendizaje socioemocional transformativo y su contribución al desarrollo profesional docente: evidencias de un programa de formación 13
   1. Introducción 14
      1.1. Relevancia del aprendizaje socioemocional en la agenda educativa contemporánea 14
      1.2. Relevancia del aprendizaje socioemocional en la agenda educativa contemporánea 15
      1.3. Evidencia empírica e impacto del SEL 16
      1.4. SEL y desarrollo profesional docente 17
      1.5. Hacia una cultura de aprendizaje socioemocional . . . 17
   2. Metodología 18
      2.1. Contexto y participantes 18
      2.2. Recogida y análisis de datos 19
      2.3. Procedimiento de intervención: programa de formación SEL 20
         2.3.1. Fase 1. Diagnóstico inicial y planificación (octubre-diciembre 2023) 20
         2.3.2. Fase 2. Formación docente e implementación en el aula (diciembre 2023-junio 2024) 20

2.3.3. Fase 3. Evaluación final y cierre del proceso (junio 2024) . . . 22
3. Resultados y discusión . . . 22
3.1. Cambios en la autopercepción emocional del profesorado . . . 23
3.2. Procesos de reflexión, toma de conciencia y reconstrucción profesional . . . 23
3.3. Evolución emocional y género . . . 24
3.4. Transferencia del SEL a la práctica docente . . . 25
3.5. Condiciones institucionales para la sostenibilidad del SEL . . . 25
4. Conclusiones . . . 26
5. Agradecimientos . . . 26
6. Referencias . . . 27

2. Entre el *humus* y el *nummus*: alfabetización en la IA ante el advenimiento de la codocenc-ia . . . 33
1. Introducción . . . 34
2. Un reto ineludible: alfabetización en IAGen . . . 35
2.1. Alfabetización en IA: aspectos tecnológicos básicos . . . 36
2.2. Alfabetización en IA: impacto en nuestras vidas . . . 39
3. Hay una máquina en mi aula: situación actual de asistencia por IAGen en las aulas universitarias . . . 40
4. Hay un humano en su aula: futuribles para tener en cuenta . . . 42
5. Conclusiones . . . 44
6. Referencias . . . 46

3. STEM o no STEM, esa es la cuestión . . . 51
1. Introducción . . . 52
2. Metodología . . . 54
3. Resultados y discusión . . . 55
3.1. Fundamentos de la educación STEM . . . 55
3.2. Objetivos STEM . . . 57
3.2.1. Fomentar las vocaciones científico-tecnológicas . . . 57
3.2.2. Promover la alfabetización STEM . . . 58
3.2.3. Resolver problemas del mundo real mediante la integración de disciplinas . . . 58
3.3. ¿Qué aporta STEM? . . . 59
3.3.1. Aportaciones cognitivas . . . 60
3.3.2. Aportaciones procedimentales . . . 60

3.3.3. Aportaciones actitudinales 61
3.3.4. Vocaciones científicas y distribución de titulados 61
3.4. ¿Qué necesita STEM? 62
3.4.1. Necesidad de una investigación más rigurosa y sistemática 62
3.4.2. Necesidad de clarificación y homogeneización conceptual en la implementación 63
3.4.3. Necesidad de viabilidad organizativa y docente 64
3.4.4. Necesidad de delimitar STEM frente a tendencias educativas pasajeras 64
4. Conclusiones 65
5. Referencias 66

4. La moda rápida en el aula: estrategias educativas para fomentar la conciencia crítica entre los futuros docentes 71
1. Introducción 72
2. Marco teórico 74
2.1. La industria de la moda: más allá del coste monetario 74
2.2. Consumo responsable y sostenibilidad en el contexto de la moda 75
2.3. Economía circular y nuevas formas de consumo en la moda 76
2.4. La educación como motor del cambio 77
3. La moda al aula: experiencia educativa para fomentar el consumo responsable en la formación inicial del profesorado 78
3.1. ¿A quién va dirigida la experiencia? 80
3.2. Descripción de la experiencia educativa 80
3.2.1. Fase 1. Sensibilización: comprender para actuar 81
3.2.2. Fase 2. Acción: organización de un mercadillo de ropa de segunda mano 84
4. Conclusiones 84
5. Agradecimientos 85
6. Referencias 85

BLOQUE II.
INCLUSIÓN, DUA Y COOPERACIÓN
COMO EJES VERTEBRADORES
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

5. Los programas específicos aplicados desde una perspectiva inclusiva . . . 93
1. Introducción . . . 94
2. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. Los programas específicos . . . 95
2.1. Análisis de un programa específico . . . 98
3. Metodología . . . 99
3.1. Diseño de un plan de actuación para la atención a la diversidad . . . 101
4. Resultados . . . 105
5. Discusión y conclusiones . . . 106
6. Referencias . . . 107

6. Aplicación del diseño universal para el aprendizaje en educación especial: revisión sistemática de la literatura científica (2018-2025) . . . 109
1. Introducción . . . 110
2. Metodología . . . 112
3. Resultados . . . 115
4. Discusión . . . 119
5. Conclusiones . . . 121
6. Referencias . . . 122

7. Rediseñar la práctica escolar en la Educación Infantil desde el DUA y el aprendizaje cooperativo a partir de la formación inicial del profesorado . . . 131
1. Introducción . . . 132
2. Diseño metodológico . . . 134
2.1. Método . . . 134
2.2. Organización de la revisión . . . 134
2.3. Recolección y selección de fuentes . . . 135
2.4. Análisis de resultados . . . 135
3. Resultados . . . 136
3.1. DUA y AC como marcos complementarios para el fomento de los hábitos y las rutinas en la Educación Infantil . . . 136

3.2. La formación docente universitaria como espacio de modelado de la práctica inclusiva 139
4. Discusión y conclusiones 142
5. Referencias 145

8. Neuroeducación y aprendizaje cooperativo: claves para optimitzar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad 149
1. Introducción 150
2. Fundamentos de la neuroeducación 151
3. Aprendizaje cooperativo 153
3.1. Características principales del aprendizaje cooperativo 154
3.2. Los grupos cooperativos 155
3.3. Asignación de roles 156
3.4. El aprendizaje cooperativo desde la neuroeducación 156
3.5. Ventajas del aprendizaje cooperativo en educación superior 157
4. Claves para optimizar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario 159
4.1. Justificación: de la evidencia neuroeducativa al diseño pedagógico universitario 160
4.2. Principios de diseño instruccional basados en neurociencia y psicología cognitiva 160
4.3. Aprendizaje cooperativo fundamentado: del modelo a la práctica 161
4.4. La acción tutorial como palanca de optimización (PAT y mentoría) 162
4.5. Propuesta de marco operativo (PASOS) para asignaturas universitarias 162
4.6. Evaluación coherente con el aprendizaje (formativa y sumativa) 163
4.7. Riesgos habituales y cómo mitigarlos 163
5. Conclusiones 163
6. Referencias 165

BLOQUE III.
EXPERIENCIAS INNOVADORAS
EN CONTEXTOS REALES
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

9. Aprendizaje cooperativo y autorregulación: un camino hacia la consciencia de las propias necesidades . . . 171
1. Introducción . . . 172
2. Metodología . . . 175
2.1. Objetivo de la investigación . . . 176
2.2. Hipótesis de la investigación . . . 176
3. Resultados . . . 177
4. Discusión . . . 182
5. Conclusiones . . . 186
6. Referencias . . . 186

10. Percepciones de estudiantes del grado de Maestro sobre el liderazgo inclusivo en comunidades de aprendizaje . . . 191
1. Introducción . . . 192
2. Metodología . . . 193
2.1. Participantes . . . 194
2.2. Instrumento para la recogida de datos . . . 194
2.3. Procedimiento y análisis de datos . . . 195
3. Resultados . . . 195
4. Discusión y conclusiones . . . 199
5. Referencias . . . 204

11. Estrategias para captar y secuestrar la atención del alumnado y no tener que pedírsela nunca más . . . 209
1. Introducción . . . 209
2. Metodología . . . 211
2.1. Causas de los problemas de la atención en el aula: razones del alumnado y fortalezas de los/las docentes . . . 211
2.2. Desarrollo de la atención: redes atencionales . . . 213
3. Resultados . . . 215
4. Discusión . . . 216
5. Conclusiones . . . 218
6. Referencias . . . 219

12. Estilos de aprendizaje y experiencias afectivas de los alumnos adultos mayores de la Universidad de Castilla-La Mancha: estudio de caso 221
1. Los estilos de aprendizaje de los adultos mayores: una realidad incipiente 222
2. Método 223
3. Resultados 224
3.1. Datos sociodemográficos 225
3.2. Estilos de aprendizaje 227
3.3. Experiencia afectiva 227
3.4. Relación entre los estilos de aprendizaje y experiencia afectiva 229
4. Discusión 232
5. Conclusiones 232
6. Referencias 234

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

Innovación docente, metodologías activas e inclusión educativa

Este libro propone una reflexión fundamentada sobre la transformación de la enseñanza en un contexto marcado por la complejidad, la diversidad y la rápida evolución de los entornos educativos. A partir de distintas investigaciones y experiencias, se examinan los retos actuales de la formación del profesorado y se ofrecen claves para repensar la práctica educativa desde enfoques más inclusivos, críticos y comprometidos.

La obra aborda, en primer lugar, el papel del docente en escenarios de cambio, destacando la importancia del aprendizaje socioemocional, la incorporación reflexiva de la inteligencia artificial y el análisis de enfoques como STEM desde una perspectiva crítica. Se plantea la necesidad de superar visiones simplificadas de la innovación para situarla en el cruce entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo ético, atendiendo tanto a las implicaciones educativas como sociales de estos procesos.

En un segundo lugar, se profundiza en la inclusión como principio estructural de la acción educativa. El Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la revisión de programas específicos se presentan como herramientas que permiten responder a la diversidad del alumnado desde enfoques flexibles y preventivos. Se destaca, además, el valor de la formación inicial y continua del profesorado como espacio clave para construir prácticas coherentes con estos principios.

La obra incorpora también experiencias desarrolladas en contextos reales que permiten comprender cómo estas propuestas se concretan en el aula. Se analizan aspectos como la autorregulación del aprendizaje, la gestión de la atención, el liderazgo inclusivo o las particularidades del aprendizaje a lo largo de la vida, ofreciendo evidencias y orientaciones útiles para la mejora de la práctica docente.

Dirigido a docentes, investigadores y estudiantes del ámbito educativo, este libro reúne aportaciones que invitan a pensar la educación desde una mirada situada y reflexiva. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, abre interrogantes y sugiere caminos para avanzar hacia una enseñanza más consciente de sus fines, más atenta a la diversidad y más capaz de generar oportunidades de aprendizaje significativas para todo el alumnado.

ISBN 978-84-1079-283-8

Octaedro

Horizontes Universidad