

¿Tienen un impacto sistemático los talleres Lions Quest (LQ) sobre el aprendizaje social y emocional (ASE) de los docentes? Muestras desde nueve países

**Markus Talvio¹, Lauri Hietajärvi¹,
Marlies Matischek-Jauk², Kirsti Lonka^{1,3}**

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Helsinki, Finlandia

² La Facultad *Styria* de Formación de Docentes, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, Austria

³ *Optentia* Área de Investigación, Campus Triángulo de Vaal, Universidad Noroeste, Hendrik van Eck Blvd, Vanderbijlpark, Sudáfrica

Correspondence: Markus Talvio, Faculty of Educational Sciences, Siltavuorenpenger 5 A, P.O Box 9, 00014 University of Helsinki, Finlandia

© University of Almeria & Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción: La tendencia global de los nuevos currículos de muchos países de la OCDE indica que las habilidades de interacción social son cada vez más importantes. Los educadores deben comenzar a fomentar el desarrollo de las competencias sociales de los alumnos, lo que requiere el desarrollo de sus propios conocimientos y habilidades. Este estudio investigó el posible cambio en el conocimiento de los docentes, su conocimiento aplicado y su percepción de competencia durante los talleres Lions Quest (LQ). Para medir esto, los participantes respondieron a la encuesta de LQ.

Método: Reunimos diez muestras de 2120 participantes en nueve países. Del total de participantes, 1206 docentes asistieron a los talleres LQ para docentes (grupo de intervención). Los datos de comparación se recopilaron de 914 docentes que no participaron en el LQ; se calcularon las puntuaciones de la suma media de las medidas de múltiples ítems, y éstas fueron utilizadas como variables en los análisis posteriores. Especificamos un diseño mixto multivariado en el que examinamos el efecto de la intervención con respecto al cambio medio de las variables a través del tiempo en los diferentes grupos. En cuanto a la muestra, exploramos las diferencias de medias intra-grupo entre las puntuaciones pre-test y pos-test y evaluamos los tamaños del efecto de la intervención.

Resultados: Los resultados indicaron que la intervención tuvo un efecto positivo en los participantes en todas las muestras menos una, y que los docentes se beneficiaron de la formación continua en aprendizaje social y emocional (ASE).

Discusión y Conclusión: Los resultados del presente estudio indican que merece la pena incluso una intervención de relativamente corto plazo y bajo coste en el ASE de los docentes. Un ASE adecuado permite afrontar más fácilmente los desafíos dentro y fuera de la escuela, ahora y en el futuro, tanto para los docentes como para sus alumnos.

Palabras clave: Lions Quest (LQ); aprendizaje social y emocional; formación de docentes en activo; estudio de intervención

Abstract

Introduction: The global trend of new curricula in many OECD countries indicates that social interaction skills are becoming increasingly important. Educators need to start fostering the development of learners' social competences, which requires development of their own knowledge and skills. This study investigated the possible change in teachers' knowledge, their applied knowledge, and their sense of competence during the Lions Quest (LQ) workshops. For us to measure this, the participants responded to the LQ inquiry.

Method: We collected ten samples from 2120 participants in nine countries. Of all the participants, 1206 teachers attended the LQ teacher workshops (intervention group). Comparison data were collected from 914 teachers not participating in the LQ, and the mean sum scores from the multi-item measures were computed and used as variables in further analyses. We specified a multivariate mixed design, in which we examined the effect of the intervention with regard to mean change over time across groups in the variables. Sample-wise, we explored the within-group mean differences between pre- and post-test scores and evaluated the effect sizes for the intervention.

Results: The results indicated that the intervention had a positive effect on the participants across all samples apart from one, and that teachers benefitted from continuous training on social and emotional learning (SEL).

Discussion and conclusion: The results of the present study indicate that even a relatively short-term, low-cost intervention in teachers' SEL is worthwhile. Successful SEL enables teachers and their students to face challenges more easily, inside and outside school, now and in the future.

Key words: Lions Quest (LQ); social and emotional learning; teachers' professional development; intervention study

Introducción

En las últimas décadas, las habilidades de comunicación e interacción social cobran cada vez más importancia (Collie, Shapka, Perry y Martin, 2015; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich, y Gullotta, 2015). El trabajo en equipo colaborativo y los encuentros cada vez más internacionales requieren una comunicación efectiva (Parlamento Europeo, 2015; Foro Económico Mundial, 2015). Los diseñadores de instrucción y los educadores han tenido que comenzar a fomentar el desarrollo de las competencias sociales de los alumnos. Esto requiere el desarrollo de sus propios conocimientos y habilidades para crear oportunidades de que sus estudiantes practiquen el aprendizaje social y emocional (ASE). Asimismo, apoya a las propias creencias de eficacia positiva de los docentes y los protege del agotamiento (Collie, Shapka y Perry, 2012; Collie, et al., 2015). También son cada vez más típicos los métodos de enseñanza y aprendizaje en los que los alumnos crean y evalúan el conocimiento de forma colaborativa (Parlamento Europeo, 2015; Fullan, 2014; McFarlane, 2015). En tales situaciones de aprendizaje compartido, los docentes deben ayudar a sus estudiantes a expresarse con claridad, a mostrar comprensión y resolver problemas de manera eficaz. En los estudiantes de diferentes culturas y trasfondos, esto contribuye a fomentar su bienestar, a que mantenga relaciones fructíferas y a que trabajen juntos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje (Beldarrain, 2006; Durlak et al., 2011). Esta ayuda de parte del profesorado es esencial para el ASE y para mantener un buen ambiente en la comunidad escolar, involucrando a estudiantes, padres y administración. El propósito de este estudio, por lo tanto, fue investigar la promoción del ASE de los docentes a través de un programa utilizado ampliamente en todo el mundo.

Aprendizaje social y emocional como herramienta para promover el bienestar y el desarrollo cognitivo

Las habilidades de interacción social son métodos y acciones que se pueden enseñar, estudiar y aprender de forma sistemática (Aspegren, 1999; Brown & Bylund, 2008). El concepto de aprendizaje social y emocional (ASE) proporciona un marco para investigar el desarrollo de habilidades que son aplicables en la interacción social, la colaboración y la toma de decisiones. A través del ASE, las personas desarrollan sus competencias, así como las actitudes y los valores necesarios para permitir aprender y trabajar juntos con éxito (Elias et al., 1997).

Hoy en día, se contempla el ASE como un factor importante en la promoción de habilidades vitales, el éxito académico (Durlak, et al., 2011), la salud en general, y el bienestar global entre los jóvenes (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). En el contexto escolar, el ASE se centra principalmente en favorecer un clima de aprendizaje saludable, promover el crecimiento positivo, y prevenir acciones perjudiciales entre los jóvenes y los niños. Es deseable que el ASE se desarrolle entre jóvenes y niños, aunque la competencia social y emocional también puede desarrollarse a lo largo de la vida, incluso entre adultos.

El ASE se puede tratar como competencia intrapersonal cuando mejoramos nuestra autoconciencia, por ejemplo al reconocer nuestros sentimientos, necesidades y meta, es decir, los componentes de nuestra realidad interior. Otro aspecto de la competencia intrapersonal es la auto-gestión, ayudándonos a gestionar y alcanzar nuestras metas. La conciencia del comportamiento del ASE nos ayuda a regular nuestras emociones en varias situaciones. La segunda capacidad, la competencia interpersonal, nos lleva a otros dos aspectos del ASE: la conciencia social, que nos ayuda a demostrar empatía y comprensión, y las habilidades relacionales, que nos ayudan a hacer amigos y favorecen la interacción eficaz. La tercera capacidad, la competencia cognitiva, favorece el aprendizaje de una eficaz colaboración en grupos o equipos, así como la toma de decisiones responsables y elecciones éticas. La competencia cognitiva la conforman los métodos respetuosos y democráticos al actuar y trabajar juntos (<https://casel.org/core-competencies/>).

La promoción de interacciones positivas entre los que participan en los procesos del aprendizaje también favorece el éxito en el aprendizaje (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006). Las habilidades de interacción social, como la capacidad de escuchar y de expresarse con respeto, favorecen la interacción y la colaboración. El reconocimiento y la regulación de las emociones influyen en la percepción, la motivación y la atención de los alumnos, lo que lleva a un estudio más centrado.

Los docentes tienen un papel importante en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Los docentes social y emocionalmente competentes desarrollan relaciones amenas y de apoyo con los estudiantes. Además, las capacidades clave para crear un aula prosocial están en la utilización de las fortalezas y habilidades de los estudiantes durante las lecciones, en establecer pautas para el comportamiento de manera que promueva la motivación intrínseca, y servir de modelo para ellos (Jennings y Greenberg, 2009; Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). En

consecuencia, el desarrollo propio del ASE por parte de los docentes les permite crear un entorno de aprendizaje atractivo para sus alumnos.

La investigación previa demostró que los docentes que participaron en talleres del ASE desarrollaron sus habilidades de interacción social, como, por ejemplo, expresar sus sentimientos de manera constructiva. Aumentó su disposición para usar habilidades como la escucha activa, las formas no deseadas de interacción disminuyeron, y comenzaron a pensar en cómo apoyar la autonomía de sus estudiantes (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, y Lintunen, 2013; Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, & Lintunen, 2015).

En efecto, el ASE se vuelve cada vez más importante en muchos centros educativos de todo el mundo. En Finlandia, por ejemplo, los planes de estudio fundamentales se reformaron en tiempos recientes, ahora enfatizando más las habilidades de interacción social (Junta Nacional de Educación de Finlandia, 2016; Lonka, 2018). En los Estados Unidos, se han presentado últimamente varios proyectos de ley a la Cámara de Representantes, con cambios dirigidos a promover el ASE en la política educativa nacional (Civic Impulse, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d). Una tendencia similar se aprecia también en muchos otros países, por ejemplo, en Australia, Canadá y Singapur (Humphrey, 2013). Sin embargo, existen diferencias considerables entre los países y las administraciones locales en cuanto a la disponibilidad de políticas y planes de estudio diseñados para evaluar y fomentar las habilidades sociales y emocionales (OCDE, 2015). En consecuencia, muchos países carecen de una estrategia sistemática para promover el ASE, incluidos los planes para la formación continua de los docentes en el ASE, y su implementación en las aulas.

Este trabajo investiga la posibilidad de aumentar el ASE de los docentes a través del taller Lions Quest (LQ). Dado que este método está ampliamente difundido en todo el mundo, es importante investigar si es realmente beneficioso para promover el ASE de los docentes en diferentes culturas y contextos.

La formación de docentes y el ASE

Aunque el ASE se considera un contenido importante en centros educativos de todo el mundo, no siempre se enseña a fondo en la formación básica del profesorado. Por ejemplo, Schonert-Reichl, Hanson-Peterson y Hymel (2015) estudiaron cómo se incorpora el ASE en la formación inicial del profesorado en los Estados Unidos, encontrando que ni un solo estado tenía estándares que trataran cada uno de los cinco competencias básicas del ASE en su for-

mación docente. La mayoría de los estados (71%) tenían estándares que trataban entre uno y tres de los cinco competencias básicas del ASE de dominios de docencia.

Debido a la falta del estudio del ASE en la formación inicial del profesorado, se ofrece formación continua en esta área. Uno de los programas ampliamente difundidos es el programa LQ. El trabajo actual investigó la eficacia de los talleres LQ en profesores de diez muestras procedentes de nueve países.

Lions Quest como programa ASE para la formación continua del profesorado.

El LQ está disponible ahora en aproximadamente 100 países. Más de medio millón de profesores implementan el LQ en sus aulas (<http://www.lcif.org/EN/our-work/youth.php>). El LQ tiene como objetivo principal apoyar el desarrollo positivo de los jóvenes en entornos escolares a través de la promoción de la salud, el fortalecimiento del ASE y un énfasis en el aprendizaje a través del servicio. Además de estudiar las habilidades del ASE en el aula, el LQ promueve la creación de un entorno de aprendizaje seguro, fomenta el mantenimiento de relaciones sólidas con las familias de los alumnos y sus redes fuera de la escuela, y favorece que toda la comunidad escolar aprenda a servir a los demás. Para asegurar la calidad del LQ, los talleres LQ para profesores proveen las herramientas necesarias para poder aplicar el LQ a los entornos de trabajo. La duración de los talleres para profesores varía entre uno y tres días.

Ya existen ciertas evaluaciones del LQ por parte de algunos grupos de investigación europeos. Gol-Guven (2017) informó efectos positivos en el clima escolar, la conducta de los alumnos, y las estrategias de resolución de conflictos en escuelas turcas de educación primaria. Otro resultado fue la importancia del contexto de la implementación: los maestros necesitan capacitación, pero también orientación específica y apoyo continuo sobre cómo integrar el ASE en su rutina diaria escolar (Gol-Guven, 2017). Un estudio longitudinal austríaco encontró efectos positivos sobre el clima del aula así como una reducción en la intimidación y las peleas entre los alumnos LQ frente al grupo de control. La magnitud de los efectos positivos se vio afectada por el nivel de implementación del LQ. Por consiguiente, la calidad realizada en la implementación es una cuestión importante al implantar el ASE. Profesores bien formados y experimentados son imprescindibles para la promoción del ASE en los centros educativos (Matschek-Jauk, Krammer & Reicher, 2018).

Nuestro grupo de investigación se centró en la evaluación internacional de los talleres LQ para el profesorado. El primer paso fue comparar las percepciones de los objetivos de los implementadores en 15 países. Al comparar el análisis de contenido cualitativo de 22 formadores de LQ y coordinadores de país con los objetivos originales del programa LQ, se encontró que los objetivos percibidos eran casi los mismos que están expuestos en el manual del programa (Talvio y Lonka, 2013). Una segunda fase sirvió para elaborar y probar un modelo de evaluación de la formación: un total de 260 docentes finlandeses participaron en un estudio cuasi-experimental con mediciones pre y post. Los resultados indicaron que los docentes calificaron como más importantes y relevantes los objetivos de LQ después de los talleres. Además, se sintieron más competentes y capaces en la enseñanza de contenidos ASE que el grupo de comparación (Talvio, Berg, Ketonen, Komulainen y Lonka, 2015).

La finalidad de este estudio fue investigar el desarrollo del ASE de los docentes durante un taller LQ para profesores, utilizando diez muestras procedentes de nueve países de la OCDE. Evidentemente existe variedad cultural y contextual entre estos países, pero nuestro objetivo era considerar las similitudes.

Evaluación del ASE de los docentes

Tanto para diseñar nuestro instrumento de medición y para evaluar la eficacia del ASE de los docentes, se utilizó en parte el modelo de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006). Éstos sugirieron que es importante observar varios aspectos de los resultados de la intervención, incluyendo los conocimientos de los participantes y la aplicación de estos conocimientos. Los docentes deben «saber qué» -- un tipo de saber que se basa en hechos aprendidos y que se expresa fácilmente. Por tanto, se empleó una prueba de conocimientos para investigar este aspecto, ya que no puede ser medido objetivamente únicamente con métodos de auto-evaluación.

Conforme desarrollen su experiencia, los conocimientos deben transformarse en la aplicación de conocimientos, ‘saber hacer’. Para medir esto, evaluamos las reacciones de los docentes en situaciones típicas de trabajo, pidiéndoles que evaluaran la idoneidad de algunas opciones de respuesta para cada escenario. Este método se parece al instrumento *Dealing with Challenging Interaction* [Gestión de las interacciones difíciles], el cual fue elaborado ante-

riormente para medir el cambio en las habilidades de interacción social de los docentes durante su taller ASE (ver Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, & Lintunen, 2012).

Además, no sólo el conocimiento y la aplicación del conocimiento son relevantes en la evaluación de los programas de capacitación, sino que también la motivación juega un papel importante (por ejemplo, Deci, Koestner y Ryan, 2001; Deci y Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Deci y Moller (2005) reconocieron que la promoción de la percepción de competencia aporta coherencia y dirección a las actividades y el trabajo de los individuos, lo que los lleva a mejorar la motivación intrínseca. De manera similar, si la percepción de competencia de los docentes mejora durante el taller de LQ, es probable que vean como más motivadora, más interesante y más clara la enseñanza del LQ a sus estudiantes. Es importante observar su motivación intrínseca, porque es imposible, después de todo, predecir si los docentes realmente ofrecerán LQ en sus aulas. Sin embargo, la motivación intrínseca como factor clave en nuestras acciones puede revelar la disposición del docente de implementar LQ con sus alumnos.

Preguntas de investigación

Nuestro estudio actual investigó el aprendizaje potencial de los docentes a través de su participación en un taller de LQ, comparando diez muestras procedentes de nueve países. Se examinó la percepción de competencia de los docentes, sus conocimientos y su aplicación de los conocimientos en relación con los objetivos de LQ. En consecuencia, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen similitudes sistemáticas en diez muestras independientes de docentes, de nueve países, en cuanto al desarrollo de su
 - Percepción de competencia,
 - Conocimientos, y
 - Aplicación de conocimientos?

- ¿Se diferencian sistemáticamente los resultados de los grupos de intervención y de comparación en todas las muestras?

Supusimos que durante la formación, la percepción de competencia aumentaría (hipótesis 1), los conocimientos aumentarían (hipótesis 2) y la aplicación del conocimiento aumentaría (hipótesis 3) entre los docentes que participaban en LQ. También esperamos que los

grupos de intervención tuvieran mejores puntuaciones que los grupos de comparación (hipótesis 4).

Method

Participantes

Recogimos datos de 2120 participantes de Argentina, Australia, Austria, Finlandia, Alemania, Italia, Lituania, Turquía y dos zonas de Japón. Del total de participantes, 1206 docentes asistieron a los talleres LQ para docentes (grupo de intervención), y también recogimos datos comparativos de 914 docentes, que no participaron en ningún taller LQ. El anexo A expone el número de participantes de cada país, su sexo, experiencia previa del curso, cargo, y años de experiencia laboral. Los coordinadores locales fueron los encargados de solicitar la participación de los docentes en este estudio, pidiéndoles que invitaran a otros docentes de los centros normales de enseñanza general (es decir, no de centros privados). La intención era recopilar grupos de intervención y de comparación que pudieran compararse entre sí, y que representaran a los docentes típicos de la zona.

Instrumentos

La prueba LQ consistió en valorar 33 afirmaciones en una escala Likert de siete puntos; las opciones de respuesta fueron desde "nada importante" (1) a "muy importante" (7) o "totalmente en desacuerdo" (1) a "totalmente de acuerdo" (7). Todos los participantes respondieron a nuestra prueba LQ, la cual fue traducida a la lengua materna de los participantes. Se utilizó la retrotraducción para asegurar una alta calidad de las traducciones. Se le pidió a un traductor que no había visto la versión original que tradujera la versión traducida de nuevo al idioma original. Después se comparó la retrotraducción con los cuestionarios originales, y se examinaron las diferencias existentes; en caso de ser necesario, se volvieron a redactar ciertos ítems (Sperber, 2004). Además, expertos locales en LQ comprobaron que la traducción fuera relevante para evaluar el aprendizaje de LQ en las circunstancias locales.

La prueba LQ reunió datos sobre tres aspectos; primero, una escala que explora la percepción de competencia de los participantes; segundo, una prueba de conocimiento que pretende evaluar el conocimiento de los participantes con respecto a LQ; y tercero, una prueba de aplicación de conocimiento que evalúa la capacidad de los participantes para poner en práctica las habilidades estudiadas.

Más concretamente, se midió la *percepción de competencia* con ocho ítems (para validación de la escala, véase Talvio, Berg, Litmanen, y Lonka, 2016) que se centran en la percepción de competencia de los participantes en la implementación de los objetivos de LQ (p.ej. «Tengo mucha habilidad a la hora de reforzar la autoestima y la autoconfianza de mis alumnos»). La escala mostró una buena consistencia interna en todas las medidas (ver Anexo B).

Los *Conocimientos* se evaluaron con cuatro preguntas, cada una seguida de cuatro afirmaciones alternativas que había que valorar. Por ejemplo, una de las preguntas evalúa los conocimientos del docente en cuanto al proceso de grupo: "¿Qué es importante hacer al comienzo de un proceso de grupo?". Los participantes tenían que valorar las cuatro afirmaciones ofrecidas. Afirmación a, para ser valorada: "*Facilitar un primer contacto de los miembros del grupo unos con otros.*" Afirmación b, para ser valorada: "*Usar actividades para generar la confianza mutua.*" Afirmación c, para ser valorada: "*Brindar espacio para la libre interacción sin establecer expectativas claras de rendimiento.*" Afirmación d, para ser valorada: "*Supervisar el grupo y los individuos sin estorbar el proceso y permitir que el grupo defina su propia dinámica.*" Las preguntas sobre conocimientos probaron su conocimiento de los principales contenidos de los talleres LQ para docentes.

La aplicación de conocimientos, a su vez, exploró escenarios típicos de la labor docente; se presentaron dos escenarios, cada uno con cuatro afirmaciones alternativas para ser valoradas. Por ejemplo, un escenario tenía que ver con un niño tímido: "*Su grupo tiene un alumno que es muy tímido. ¿Cómo lo manejarías?*". Los participantes tuvieron que valorar las afirmaciones propuestas, indicando el grado en que estaban de acuerdo con proceder de una determinada manera. Afirmación a, para ser valorada: "*Lo único que haría es informar a los padres.*" Afirmación b, para ser valorada: "*Nada. Un alumno tiene el derecho de estar solo si lo desea.*" Afirmación c, para ser valorada: "*Le asignaría al alumno un papel en el grupo que facilitara su participación sin exponerle demasiado.*" Afirmación d, para ser valorada: "*Emplearía ejercicios como parte de la lección, para facilitar que los alumnos se relacionaran unos con otros.*". Se propusieron escenarios para la aplicación de conocimientos, diferentes de los ejemplos utilizados en los talleres, para evaluar las habilidades fundamentales que se estudiaron en el LQ.

Las afirmaciones alternativas y tareas para evaluar el nivel de conocimiento y aplicación del conocimiento del ASE se construyeron sobre la base de un análisis cualitativo de las respuestas abiertas a las mismas preguntas obtenidas de la muestra finlandesa (Berg, Talvio y Lonka, 2015). Se pretendían ofrecer alternativas que serían características y frecuentes entre los docentes.

Procedimiento

El contenido de cada taller era básicamente lo mismo, y se basó en los objetivos de los programas de LQ. Formadores certificados de LQ dirigieron los talleres, usando el diseño oficial del curso LQ. Los talleres de formación tuvieron lugar fuera del centro, durante el horario laboral normal de los docentes. Aproximadamente una semana antes de la intervención, se envió a los participantes un cuestionario pre-test por correo electrónico, pidiéndoles que entregaran el cuestionario completado al formador, en el taller. Los datos post fueron recogidos inmediatamente después del taller. Para diferenciar el efecto pre-test del efecto de la intervención, usamos un grupo de comparación, quienes completaron el cuestionario también dos veces, más o menos al mismo tiempo que el grupo de intervención. Los docentes que no participaron en el taller LQ fueron seleccionados desde centros donde nadie tomó parte en la formación LQ durante el periodo de las mediciones. También completaron el cuestionario dos veces, más o menos al mismo tiempo que el grupo de intervención.

Análisis de datos

En el análisis de las preguntas sobre conocimiento y aplicación de conocimiento, calificamos las respuestas de manera que una respuesta en el punto medio de la escala (4) fue 0, los grados de acuerdo (es decir, las respuestas 5-7) se calificaron positivamente de 1 a 3, y, a su vez, los grados de desacuerdo (es decir, respuestas 1-3) se calificaron negativamente, de -1 a -3. Los ítems inversos, donde el desacuerdo era la respuesta correcta, se puntuaron a la inversa. Por tanto, cuánto más fuerte el acuerdo en la dirección correcta, más alta la puntuación. Este trabajo no midió conocimientos y aplicación de conocimientos de los participantes de la Muestra 10, porque la escala que se empleó aquí se generó a partir de sus respuestas abiertas. Los resultados de su cambio cualitativo se pueden consultar en otro trabajo (Berg, Talvio y Lonka, 2015).

La estrategia de análisis consistía en tres pasos. Primero, examinamos los datos en busca de valores perdidos y valores atípicos. Segundo, examinamos las diferencias entre los grupos de intervención y de comparación en sus características de muestra, por ejemplo, el

género, participación previa en un curso similar, cargo docente (tutor, profesor de asignatura, profesor especial, otro) y número de años experiencia laboral como docente. Examinamos las diferencias mediante el uso de tabulaciones cruzadas, en las que se utilizaron los residuos estandarizados ajustados para obtener inferencias de representación excesiva o insuficiente, y se utilizó una prueba t para probar las diferencias en la experiencia docente promedio entre los grupos.

Después, se calcularon las puntuaciones de la suma media de las medidas de múltiples ítems, y éstas fueron utilizadas como variables en los análisis posteriores. Especificamos modelos lineales generales multivariados de diseño mixto (es decir, MANOVA mixto, ver, por ejemplo, Tabachnick, Fidell, y Osterlind, 2001), en los cuales probamos el efecto de interacción de grupo*tiempo para examinar el efecto de la intervención con respecto al cambio medio en el tiempo en todos los grupos en las variables. Los análisis se realizaron por separado para cada muestra.

Finalmente, en cuanto a la muestra, exploramos las diferencias de medias intra-grupo entre las puntuaciones pre-test y pos-test y evaluamos los tamaños del efecto (Gibbons, Hedeker y Davis, 1993) de la intervención. Para ajustar los posibles fallos e inconsistencias en el diseño del estudio, así como para reducir la posibilidad de errores de tipo I, se aplicó un enfoque más conservador al evaluar la significación estadística, ya que los valores de p cercanos al umbral tradicional sólo ofrecen evidencia débil contra la hipótesis nula (Benjamin et al., 2018; Wasserstein & Lazar, 2016).

Consideraciones éticas

Se les informó a los participantes sobre las medidas tomadas para proteger su privacidad, y se les garantizó la anonimidad de sus datos y sus respuestas. También se les informó de su derecho de retirar sus respuestas del estudio en cualquier momento sin aviso ni explicación. Ninguno de los participantes pidió que sus respuestas fueran eliminadas de los datos. Dado que cada país tenía sólo unos pocos formadores de talleres de LQ, era imprescindible que los países fueran anónimos para evitar la identificación de los formadores. En el apartado de los resultados, por lo tanto, no nombramos los países.

Resultados

Análisis de variables previas

Encontramos que faltan entre el 0,8 y el 6,6% de los datos en las muestras (Anexo A). La cantidad de valores perdidos o fue menos del 5% o fueron datos perdidos completamente al azar (MCAR), excepto en la Muestra 10, que tuvo un 5.2% de valores perdidos, no completamente al azar. En análisis adicionales, los datos faltantes se manejaron mediante la eliminación por pares, ya que la cantidad y/o la distribución de los valores faltantes se consideraron insignificantes (Little y Rubin, 2014). No detectamos ningún valor atípico.

El género se distribuyó uniformemente en los grupos de intervención y de comparación, excepto en la Muestra 10, donde los participantes que se identificaron como varones fueron ligeramente sobrerrepresentados en el grupo de comparación.

Experiencia previa del curso se distribuyó uniformemente en los grupos de intervención y de comparación, con las excepciones de las Muestras 2 y 9. En el grupo de intervención de la Muestra 2, hubo una clara sobrerrepresentación de participantes que habían asistido a un curso similar, al compararse con el grupo de comparación. En la Muestra 9, los participantes que no habían participado en un curso similar fueron ligeramente sobrerrepresentados en el grupo de comparación.

Los puestos de trabajo se distribuyeron uniformemente en los grupos de intervención y de comparación, con las excepciones de una sobrerrepresentación de tutores en el grupo de intervención de la Muestra 5, y una sobrerrepresentación de participantes no docentes en el grupo de intervención de la Muestra 4. Al investigarlo, no obstante, se descubrió que estos participantes eran docentes a tiempo completo, que tenían cargos adicionales en el centro. Esto les llevó a marcar «otros» en lugar de «tutor/a» o «profesor de asignatura».

En cuanto al número de años de experiencia docente, en las Muestras 1, 6, 7, 9 y 10, la media del grupo de comparación era más alta que la de sus grupos de comparación. El Anexo B presenta las medias observadas, las desviaciones típicas, la consistencia interna, la prueba *t* de muestras pareadas, y los tamaños del efecto.

Efecto de la intervención (MANOVA mixta)

La Tabla 1 expone todos los resultados de las MANOVAs mixtas. Las pruebas multivariadas (traza de Hotelling) revelaron que el efecto de la intervención fue significativo ($p <$

.005) en todos los países menos la Muestra 3, donde fue marginalmente significativo ($p = .021$) y en la Muestra 2, donde fue no significativo. Por tanto, no consideramos las pruebas univariadas para Muestra 2.

Tabla 1. *Estadísticas de pruebas multivariadas y univariadas para el modelo lineal general*

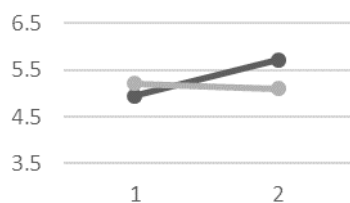
Muestra	Prueba Multivariada: Tiempo*Grupo					Pruebas Univariadas: Tiempo*Grupo					
	Traza Hotelling	F	gl	p	Eta parcial ²	Variable	gl	F	p	Eta parcial ²	
1	,433	27,539	3,	191	.000	,30	Competencia	1	64,697	.000	,251
							Conocimientos	1	14,615	.000	,070
							Aplicación	1	19,972	.000	,094
2	,033	2,092	3,	193	.103	,03	Competencia	1	1,423	.234	,007
							Conocimientos	1	,854	.356	,044
							Aplicación	1	3,780	.053	,019
3	,051	3,309	3,	196	.021	,05	Competencia	1	4,886	.028	,024
							Conocimientos	1	2,833	.094	,014
							Aplicación	1	2,931	.088	,015
4	,174	15,642	3,	270	.000	,15	Competencia	1	39,773	.000	,128
							Conocimientos	1	3,791	.053	,014
							Aplicación	1	8,773	.003	,031
5	,281	16,280	3,	174	.000	,222	Competencia	1	38,857	.000	,181
							Conocimientos	1	21,252	.000	,108
							Aplicación	1	22,012	.000	,111
6	,283	28,339	3,	300	.000	,22	Competencia	1	40,388	.000	,118
							Conocimientos	1	13,252	.000	,042
							Aplicación	1	34,835	.000	,103
7	,269	17,649	3,	197	.000	,21	Competencia	1	8,093	.005	,039
							Conocimientos	1	3,309	.070	,016
							Aplicación	1	41,210	.000	,172
8	,849	9,906	3,	35	.000	,46	Competencia	1	11,947	.001	,244
							Conocimientos	1	5,346	.026	,126
							Aplicación	1	2,384	.131	,061
9	,118	9,457	3,	241	.000	,111	Competencia	1	13,598	.000	,053
							Conocimientos	1	11,794	.001	,046
							Aplicación	1	6,871	.009	,027
10*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

* Prueba univariada sólo

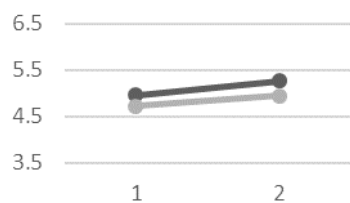
Las pruebas univariadas respaldaron ($p < .005$) un efecto de la intervención en aumento de percepción de competencia en todos los países menos en la Muestra 3, donde sólo encontramos apoyo débil ($p < .05$) (hipótesis 1). La figura 1 ofrece un resumen de los cambios medios en percepción de competencia en el tiempo y en los grupos de todos los países. Para el desarrollo del conocimiento, las pruebas univariadas respaldaron la hipótesis las Muestras 1, 5, 6, y 9 (hipótesis 2). Encontramos apoyo débil o marginal en las Muestras 4 y 8, y nada de apoyo en las Muestras 3 y 7. La figura 2 ofrece un resumen de los cambios

medios en el conocimiento en el tiempo y en los grupos de todos los países. Para el desarrollo de la aplicación de conocimientos, las pruebas univariadas lo respaldaron en todos los países menos en la Muestra 9, donde encontramos apoyo débil; y en las Muestras 3 y 8, donde no encontramos apoyo estadístico (hipótesis 3). La figura 3 ofrece un resumen de los cambios medios en la aplicación de conocimientos en el tiempo y en los grupos de todos los países.

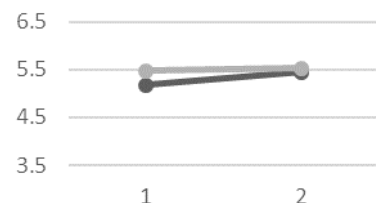
Muestra 1



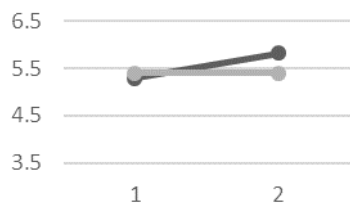
Muestra 2



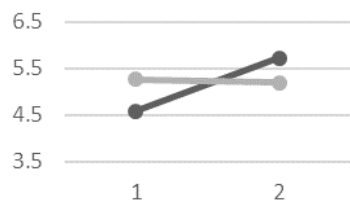
Muestra 3



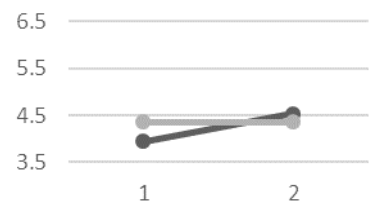
Muestra 4



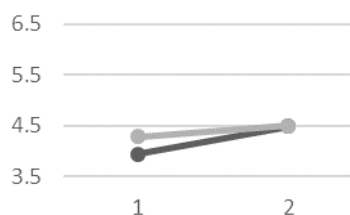
Muestra 5



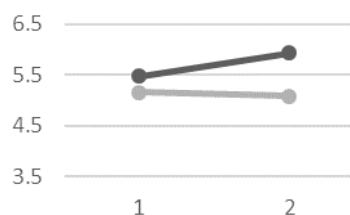
Muestra 6



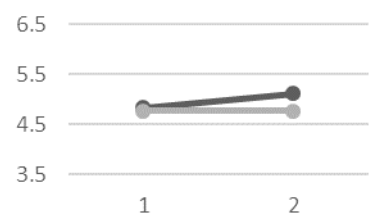
Muestra 7



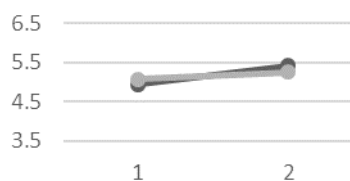
Muestra 8



Muestra 9



Muestra 10



¿Tienen un impacto sistemático los talleres Lions Quest (LQ) sobre el aprendizaje social y emocional (ASE) de los docentes?
Muestras desde nueve países

Figura 1. Resumen de tiempo*cambio medio del grupo en percepción de competencia. Nota: Negro = grupo de intervención, Gris = grupo de comparación.

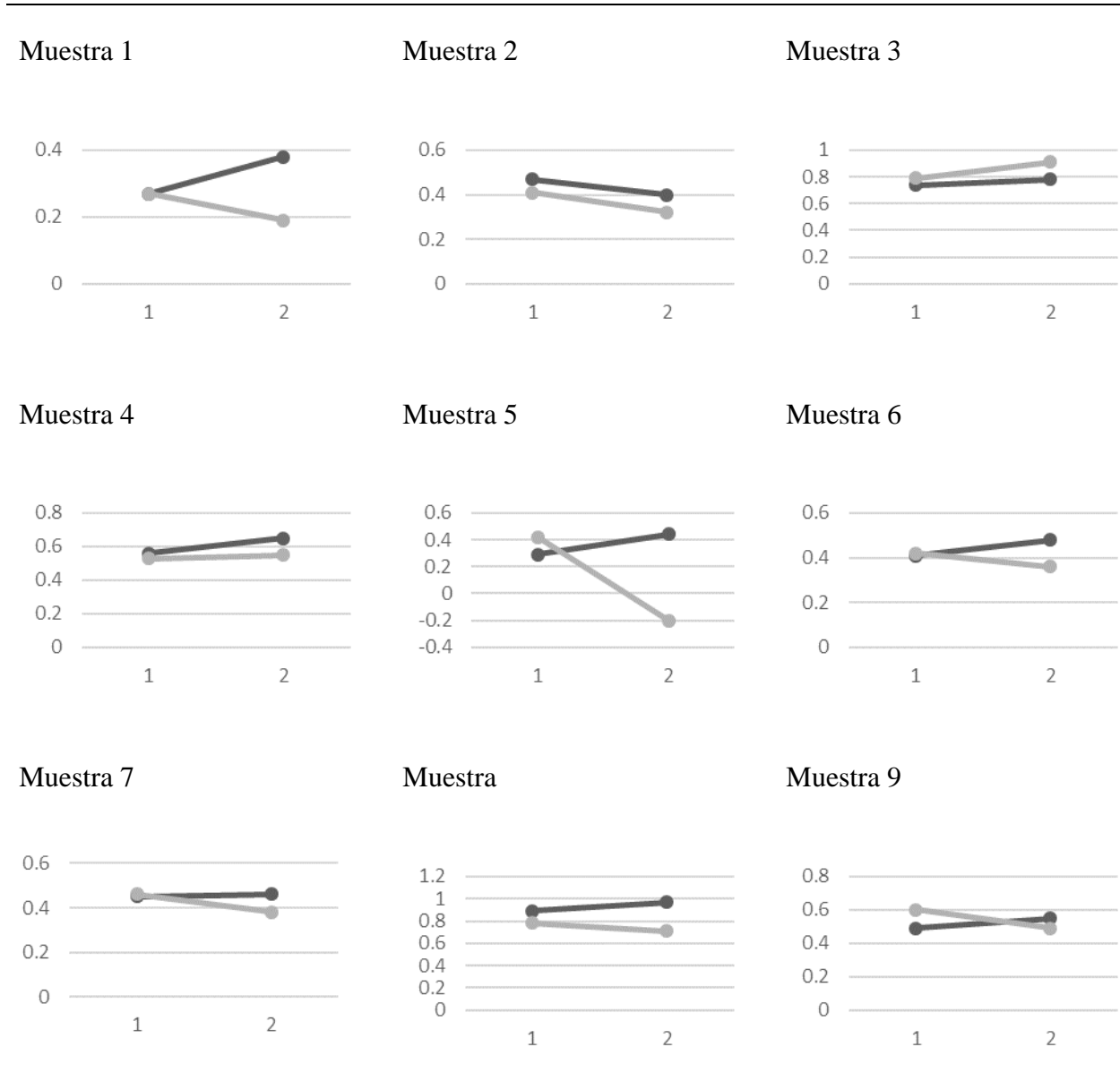
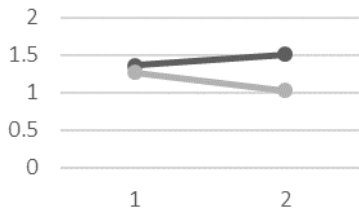
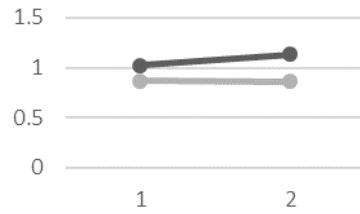


Figura 2. Resumen de tiempo*cambio medio del grupo en conocimientos. Nota: Negro = grupo de intervención, Gris = grupo de comparación.

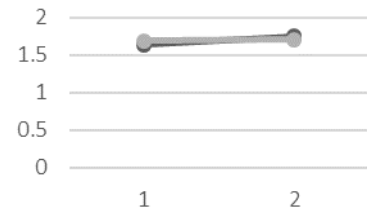
Muestra 1



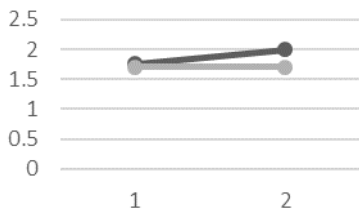
Muestra 2



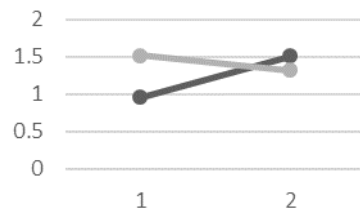
Muestra 3



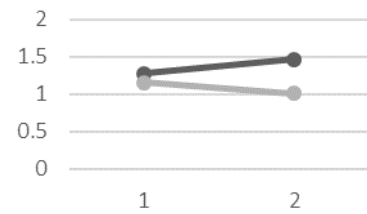
Muestra 4



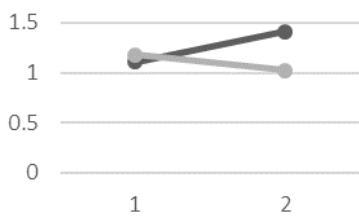
Muestra 5



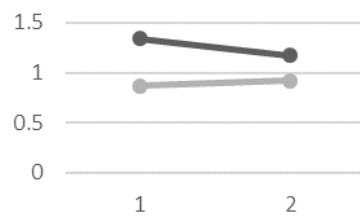
Muestra 6



Muestra 7



Muestra 8



Muestra 9

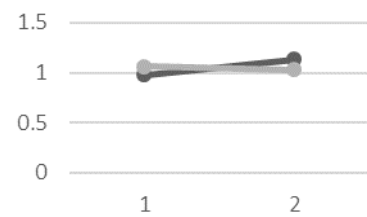


Figura 3. Resumen de tiempo*cambio medio del grupo en aplicación de conocimientos. Nota: Negro = grupo de intervención, Gris = grupo de comparación.

Tamaño de Efecto

En las muestras donde encontramos apoyo para el efecto de la intervención, los tamaños de efecto para desarrollo de la percepción de competencia (ver Figura 1) oscilan entre ,5 y ,97 ($M = ,69$, $DT = ,16$); para desarrollo del conocimiento (ver Figura 2) de ,1 a ,38 ($M = ,23$, $DT = ,11$); y para desarrollo de la aplicación de conocimientos (ver Figura 3) de ,19 to ,57 ($M = ,34$, $DT = ,14$). Como se puede deducir de la Figura 4, los tamaños de efecto, tanto en percepción de competencia y en aplicación de conocimientos, son positivos de forma más bien consistente en el grupo de intervención de la mayoría de los países, indicando que estos aspectos se vieron desarrollados durante los talleres. Además, aunque los tamaños de efecto para conocimientos eran más débiles, aún así mostraron desarrollo positivo entre los participantes en LQ en comparación con los que no asistieron a LQ (hipótesis 4).

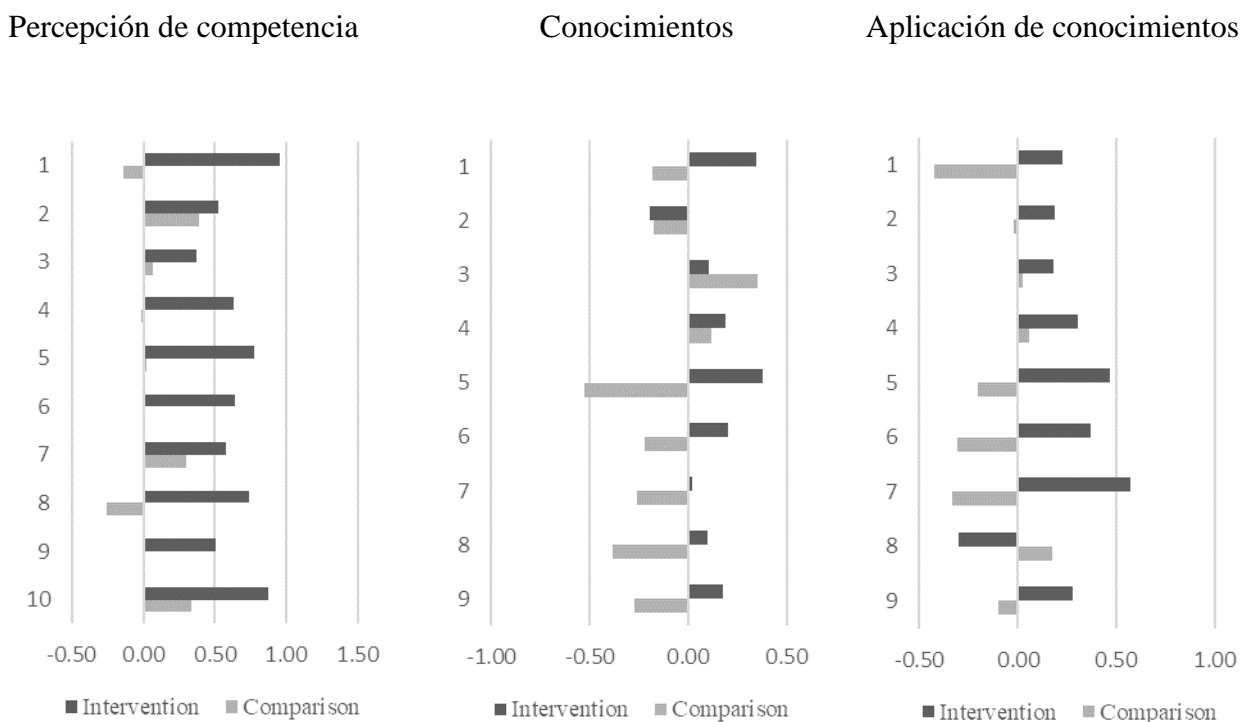


Figura 4. Resumen de los tamaños de efecto d de Cohen para cambio medio en el tiempo para percepción de competencia, conocimientos, y aplicación de conocimientos en nueve países.

La Figura 4 muestra que un desarrollo no significativo o negativo de las variables medidas era típico de los grupos de comparación, indicando que el efecto pre-test era en la mayor

parte trivial o incluso negativo. Sin embargo, encontramos pequeños tamaños de efecto positivos ($< .2$) para percepción de competencia en Muestras 7 y 10. Además, el grupo de comparación en la Muestra 3 mostró un pequeño tamaño de efecto positivo en conocimientos.

Discusión y Conclusión

La mayoría de la investigación se ha centrado en los beneficios del ASE para los alumnos, mientras nuestro estudio investiga el grupo profesional que implementa el ASE en sus aulas, es decir, el profesorado (Oberle, Domitrovich, Meyers & Weissberg, 2016). Aunque los docentes profesionales saben enseñar y saben apoyar el desarrollo de sus alumnos, puede que falte confianza en el «saber qué» y «saber cómo» de la enseñanza de habilidades socioemocionales (Main, 2018).

Para resumir nuestros principales hallazgos, la intervención tuvo un efecto reconocible en todas las muestras menos una. Un análisis más detallado revela que de las variables medidas, el efecto mayor se encontró en la percepción de competencia. El desarrollo de conocimientos disminuyó en una sola muestra, y la aplicación de conocimientos en otra muestra. Aparte de estos casos, todos los cambios fueron positivos.

El desarrollo positivo de la aplicación de conocimientos del profesorado fue especialmente importante. Aunque es probable que los docentes formados en su profesión tengan algún conocimiento previo del ASE, pueden tener problemas a la hora de implementarlo (Wood, 2017). Dado que no es una asignatura típica que se pueda estudiar y transmitir a través de libros, los docentes sienten que necesitan algo más, como ejemplos, herramientas y discusiones reflexivas sobre cómo promover el ASE en el aula. Barry, Clarke y Dowling (2017, p. 437) razonan que hay “*una laguna de ciencia-a-práctica en la transferencia de intervenciones basados en la evidencia a la práctica educativa general*”. También apoya esta explicación Guskey (2002), quien afirma que los docentes tienden a ser pragmáticos y quieren ideas específicas, concretas y prácticas que tiene que ver directamente con su trabajo en el aula. De hecho, en el taller de LQ para docentes, se dedica mucho tiempo la puesta en común y a practicar cómo integrar los contenidos del ASE en la vida escolar cotidiana. Este enfoque práctico cumple con las recomendaciones para la implementación de programas de ASE (Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017). Esto puede explicar en parte por qué el LQ es tan popular entre profesores de todo el mundo.

Existe otra razón por la cual el desarrollo positivo del conocimiento y la aplicación del conocimiento, evaluados en este trabajo, son importantes para el aprendizaje de los docentes. En este estudio, las respuestas proporcionadas por los participantes no son auto-informes. En cambio, estos factores evaluaron el cambio real en los conocimientos de los docentes, conocimientos necesarios para su aula. Junto al análisis del cambio en la percepción de competencia en de los docentes en la realización de LQ, pudimos investigar con bastante rigor los beneficios del LQ para el pensamiento de los docentes. En vez de reunir simplemente las reacciones de los participantes, utilizando el modelo de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006), el desarrollo del pensamiento de los docentes se pudo examinar desde varios aspectos.

No es posible implementar uniformemente los programas en diferentes países. Siempre se debe tener en cuenta un equilibrio adecuado entre la fidelidad al programa y las consideraciones de adaptación (Guskey, 2002). En este estudio, existen muchas variables desconocidas relacionadas con las circunstancias locales, como el efecto de las diferentes culturas escolares y las políticas educativas, haciendo difícil una comparación entre países. A pesar de ello, nuestra intención no fue comparar los países, sino ver qué aspectos tenían en común. Por lo tanto, consideramos que era importante recopilar datos empíricos de los distintos países para comprender mejor la situación local y las realidades interculturales. Estas mejoras en comprensión pueden potenciar la capacidad de los desarrolladores de programas de LQ y los supervisores de LQ. Tal como concluye también un estudio de implementación de un programa de prevención de la violencia juvenil, es importante compartir experiencias al igual que los hallazgos basados en la evidencia, dentro de la comunidad LQ (Matjasko, Massetti y Bacon, 2016).

En los grupos de comparación, en todas las muestras excepto una, hubo al menos un pequeño efecto negativo en una de las variables. Es posible que los participantes recordaron como respondieron antes, y eligieron otra opción, sin saber si la nueva respuesta era mejor. Por lo menos podemos afirmar que el pre-test no mejoró su conocimiento del ASE, sino que con más probabilidad lo disminuyó.

Nuestro objetivo siguiente era explorar como los talleres para docentes producían beneficios para los alumnos. Antes de hacerlo, fue necesario investigar los beneficios para los propios docentes. Estudiar sólo los resultados de los alumnos no explica necesariamente la calidad de los talleres para el profesorado. Por ejemplo, es posible que los educadores no puedan realizar el ASE en sus aulas debido a decisiones administrativas o a la falta de conoci-

miento sobre cómo se debe implementar en el currículo (ver Gol-Guven, 2016). Además, el compromiso de la administración escolar y las condiciones estructurales de los respectivos centros también tienen un impacto en la calidad de la implementación (Maticsek-Jauk & Reicher, 2019). Las creencias de los educadores no afectan solamente a su agencia individual; se debe considerar el desarrollo colectivo (Biesta, Priestley y Robinson, 2015). Por lo tanto, el cambio en el conocimiento o la percepción de competencia de los docentes no produce automáticamente una mejor actuación entre los estudiantes. Esto exige decisiones administrativas y un compromiso común para desarrollar la cultura escolar (Humphrey, 2013). En Finlandia, el ASE ahora es parte del nuevo plan de estudios nacional (Lonka, 2018). Tales cambios pueden aparecer en futuros estudios.

Aunque utilizamos grupos de comparación, no tuvimos un entorno experimental controlado aleatorio. Para contrarrestar esto, adoptamos un enfoque más conservador para evaluar la significación estadística. Sin embargo, el diseño del estudio aún contenía aspectos que pueden haber provocado sesgos y falsos positivos o negativos. Por ejemplo, no pudimos asegurarnos de que el diseño del curso fuera idéntico en todos los países, ni utilizamos pares iguales.

Existe un equilibrio entre la validez ecológica y el rigor académico. El presente trabajo fue un típico estudio de campo, que trató de capturar el entorno laboral auténtico de los educadores (Gegenfurtner, Veermans, Festner y Gruber, 2009). Muchos factores pueden afectar el aprendizaje de los docentes, por ejemplo, la cultura nacional, la cultura local de la escuela o los valores personales. Sin embargo, en una muestra relativamente grande de participantes, los efectos de una variación menor de segundo plano tiende a desaparecer, lo que hace que las tendencias significativas resulten más visibles. El método utilizado produjo resultados bastante rigurosos con tamaños de efecto satisfactorios, que eran ecológicamente válidos y, además, generalizables.

Implicaciones educativas

Demostramos que los docentes se beneficiaron de la formación en ASE. El cambio positivo en la mayoría de los grupos de intervención y el desarrollo sin cambios, o negativo en la mayoría de los grupos de comparación durante el LQ indicaron que los docentes sin intervención no respondieron con mejores soluciones para las situaciones difíciles, a pesar de tener una segunda oportunidad para responder. Por lo tanto, se necesita la formación en ASE, lo

cual también está respaldada por otras investigaciones (por ejemplo, Humphrey, Lendrum y Wigelsworth, 2013; Reeves & Mare, 2017). Para los educadores que ya son competentes, la formación continua en ASE no necesariamente proporciona nueva información, pero su aplicación de los conocimientos puede verse fortalecido a través del aprendizaje de nuevas ideas y la oportunidad de compartir con otros docentes. Una repetición de la formación LQ puede evidenciar la necesidad de los docentes de probar y practicar en su aula los contenidos estudiados después de la primera formación, para cambiar sus creencias sobre la eficacia del ASE (Guskey, 2002).

Los resultados del presente estudio indican que merece la pena incluso una intervención de relativamente corto plazo y bajo coste en el ASE de los docentes. Tanto para los docentes como para sus alumnos, un ASE adecuado permite afrontar más fácilmente los desafíos dentro y fuera de la escuela, sea ahora o en el futuro.

Reconocimientos

Este trabajo fue financiado en parte por el Proyecto Academia de Finlandia (308352), EU Erasmus + proyecto (4120034), the Lions Clubs International Foundation y la Fundación Jenny and Antti Wihuri. También deseamos expresar nuestro agradecimiento a Joviltė Beržanskytė, Jorge Andrés Bortolozzi, Beverly Fisher, Osmo Harju, Matthew Kiefer, Toshikazu Kitayama, el Dr. Taru Lintunen, Hideaki Mabuchi, Chris Mathas, el Dr. Franz Mayer, Donna Munro, Nilgun Erdem Niord, el Dr. Hannelore Reicher, el Dr. Fernando Salazar, Ulla Sirviö-Hyttinen, el Dr. Daiva Sukyte, Heinz-Dieter Ulrich y Paola Vigliano.

Referencias

- Aspegren, K. (1999). BEME guide no.2: Teaching and learning communication skills in medicine a review. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570. <https://doi.org/10.1080/01421599978979>
- Barry, M.M., Clarke, A.M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional wellbeing in schools. *Health Education*, 117(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance education*, 27(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/01587910600789498>

- Benjamin, D. J., Berger, J. O., Johannesson, M., Nosek, B. A., Wagenmakers, E. J., Berk, R., ... & Cesarini, D. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour*, 2(1), 6–10. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z>
- Berg, M., Talvio, M., & Lonka, K. (2015, September) *A qualitative study on the change of teachers' knowledge and applied knowledge during Lions Quest programme*. Comunicación presentada en la *European Conference on Educational Research*, Budapest, Hungría.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teachers' agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Brown, R. F., & Bylund, C. L. (2008). Communication skills training: Describing a new conceptual model. *Academic Medicine*, 83(1), 37–44. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e31815c631e>
- Civic Impulse. (2018a). H.R. 497 — 114th Congress: Supporting Emotional Learning Act. Recuperado de: <https://www.govtrack.us/congress/bills/114/hr497>
- Civic Impulse. (2018b). H.R. 850 — 114th Congress: Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2015. Recuperado de: <https://www.govtrack.us/congress/bills/114/hr850>
- Civic Impulse. (2018c). H.R. 2544 — 115th Congress: Teacher Health and Wellness Act. Recuperado de: <https://www.govtrack.us/congress/bills/115/hr2544>
- Civic Impulse. (2018d). S. 897 — 114th Congress: Jesse Lewis Empowering Educators Act. Recuperado de: <https://www.govtrack.us/congress/bills/114/s897>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579–597). Nueva York: Guilford Publications.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Parliament (2015). *Innovative schools: Teaching & learning in the digital era – workshop documentation*. Brussels: European Parliament. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU%282015%29563389_EN.pdf
- Fullan, M. (Ed.). (2014). *Teacher development and educational change*. Nueva York, USA: Routledge.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Gibbons, R. D., Hedeker, D. R., & Davis, J. M. (1993). Estimation of effect size from a series of experiments involving paired comparisons. *Journal of Educational Statistics*, 18, 271–279. <https://doi.org/10.3102/10769986018003271>
- Gol-Guven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60–69.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575–594. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1182311>
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
- Guskey, R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Limited.
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 248–260. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819251>
- Jennings, P. A., & 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.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65.
- Junta Nacional de Educación de Finlandia (2016). Currículo básico nacional para la educación básica, 2014. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (tercera ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Little, R. J., & Rubin, D. B. (2014). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Keuruu: Edita
- Main, K. (2018). Walking the Talk. Enhancing Future Teachers' Capacity to Embed Social-Emotional Learning in Middle Years Classrooms. *Education Science*, 8(3), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci8030143>
- Maticsek-Jauk, M. & Reicher, H. (2019). Innovationen in Schulen erfolgreich umsetzen [La implementación exitosa de innovaciones en la escuela], *Erziehung und Unterricht*, 3-4/2019, 250–257.
- McFarlane, A. (2014). *Authentic learning for the digital generation: realising the potential of technology in the classroom*. Londres, UK: Routledge.
- Maticsek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2018). The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: implementation and outcomes. *Health Promotion International*, 33(6), 1022–1032. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax050>
- Matjasko, J.L., Massetti, G.M., & Bacon, S. (2016). Implementing and Evaluating Comprehensive Evidence-Based Approaches to Prevent Youth Violence: Partnering to Create Communities Where Youth Are Safe from Violence. *The Journal of Primary Prevention*, 37(2), 109–119. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0422-y>
- McFarlane, A. (2014). *Authentic learning for the digital generation: realising the potential of*

- technology in the classroom*. London, UK: Routledge.
- Oberle, E., Domitrovich, C.E., Duncan, C.M., & Weissberg, R.P. (2016). Establishing systematic social and emotional learning approaches in schools: a framework for school-wide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Reeves, J., & Mare, L.L. (2017). Supporting in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85–98.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and teacher pre-service education. En J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406–421). Nueva York: Guilford.
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for cross-cultural research. *Gastroenterology*, 126, pp. 124–128. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Osterlind, S. J. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Talvio, M., Berg, M., Ketonen, E., Komulainen, E., & Lonka, K. (2015). Progress in teachers' readiness to promote positive youth development among students during the Lions Quest teaching workshop. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 1–13. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i6.869>
- Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T. & Lonka, K. (2016). The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education*, 7(18), 2803–2819. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.718260>
- Talvio, M., & Lonka, K. (2013). International variation in perceiving goals of a youth development programme (Lions Quest). *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6, 1057–1065. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.82>
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2012). The development of the Dealing with Challenging Interaction (DCI) method to evaluate teachers'

- social interaction skills. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69, 621–630. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.454>
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 693–716. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development*, 19, 97–115. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.979298>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wasserstein, R. L. & Lazar, N. A. (2016) The ASA's Statement on p-Values: Context, Process, and Purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Nueva York: Guilford Press.
- Wood, P. (2017). Overcoming the problem of embedding change in educational organizations: A perspective from Normalization Process Theory. *Management in Education*, 31(1), 33–38. <https://doi.org/10.1177/0892020616685286>
- World Economic Forum. (2015). New vision for education unlocking the potential of technology. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp.1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

¿Tienen un impacto sistemático los talleres Lions Quest (LQ) sobre el aprendizaje social y emocional (ASE) de los docentes?
Muestras desde nueve países

Anexo A. Características de muestra en los grupos de intervención y de comparación

Country	n	Gender*		Earlier course*		Position*					Experience				
		Male (std. res.)	Female (std. res.)	No (std. res.)	Yes (std. res.)	Class	Subject	Special	Dual	Other	M	SD	t	df	p
Total	202														
1 Intervention	101	8	93	97	3	13	19	10	23	25	17.11	12.42	-2.61	170	.010
1 Comparison	101	3	98	98	1	5	39	5	35	14	21.85	11.36			
Total	204														
2 Intervention	108	16	91	7 -	95 +	20	59	4	18	7	13.45	12.17	.68	191	.499
2 Comparison	96	25	71	79 +	10 -	24	50	4	11	3	12.28	11.76			
Total	202														
3 Intervention	104	7	97	87	12	44	29	18	1	8	19.65	10.90	.34	183	.732
3 Comparison	98	8	88	86	5	32	44	13	1	6	19.10	10.64			
Total	284														
4 Intervention	177	15	118	160	9	73	30	7	3	48 +	12.42	8.61	.14	255	.887
4 Comparison	107	22	76	101	1	35	51	3	2	5 -	12.26	8.42			
Total	199														
5 Intervention	94	24	70	89	0	30 +	46	1	1	15	15.25	9.17	-.72	127	.471
5 Comparison	105	44	61	91	3	11 -	77	0	0	6	16.40	8.91			
Total	304														
6 Intervention	157	72	79	127	3	84	32	10	8	23	12.04	10.88	-4.28	276	.000
6 Control	147	62	84	99	8	81	36	10	5	14	17.71	11.21			
Total	202														
7 Intervention	110	53	54	86	16	53	29	7	6	13	11.72	11.79	-3.98	189	.000
7 Comparison	92	38	53	65	18	53	16	5	0	18	18.31	10.89			
Total	40														
8 Intervention	20	4	15	16	3	8	3	2	0	6	16.21	10.91	.60	36	.553
8 Comparison	20	4	12	19	1	8	2	2	0	7	14.32	8.45			
Total	251														
9 Intervention	169	41	128	11 -	154	53	40	0	50	15	8.63	6.8	-4.40	108.44	.000
9 Comparison	82	26	55	25 +	54	24	28	1	11	11	14.66	11.41			
Total	232														
10 Intervention	166	17	149	-	-	74	27	33	0	32	9.80	7.93	-3.94	96.80	.000
10 Comparison	66	15 +	51	-	-	20	27	8	0	11	15.55	10.66			

*sobre-/ sub-representaciones estadísticamente significativas con un corte de ± 1.96 en negrita.

Equivalencias: *Gender*: Género. *Earlier course*: Curso previo. *Position*: Cargo profesional. *Experiencia*: Experience. *Country*: País. *Male*: Varón. *Female*: Mujer. *Std. Res.*: residuo estandarizado. *Class*: Clase. *Subject*: Asignatura. *Special*: Especial. *Dual*: Doble. *Other*: Otro. *SD*: desviación típica. *df*: grados de libertad. *Intervention*: Intervención. *Comparison*: Comparación.

Anexo B. Medias observadas, desviaciones típicas, consistencia interna, prueba t de muestras pareadas con la d de Cohen

Sample		Intervention										Comparison									
		T1			T2			t	df	p	d*	T1			T2			t	df	p	d*
1	Competence	4.94	1.00	.92	5.72	0.72	.90	-9.565	99	.000	0.96	5.20	1.02	.93	5.10	1.06	.95	1.334	94	.186	-0.14
	Knowledge	0.27	0.28	-	0.38	0.33	-	-3.452	100	.001	0.34	0.27	0.36	-	0.19	0.45	-	1.839	100	.069	-0.18
	Application	1.36	0.63	-	1.51	0.55	-	-2.300	100	.024	0.23	1.27	0.64	-	1.03	0.65	-	4.258	99	.000	-0.43
2	Competence	4.96	0.74	.84	5.27	0.74	.90	-5.376	105	.000	0.52	4.72	0.90	.88	4.94	0.93	.89	-3.679	90	.000	0.39
	Knowledge	0.47	0.36	-	0.40	0.32	-	2.005	107	.047	-0.19	0.41	0.36	-	0.32	0.53	-	1.709	94	.091	-0.18
	Application	1.02	0.64	-	1.13	0.59	-	-1.969	107	.052	0.19	0.87	0.80	-	0.86	0.84	-	.199	91	.842	-0.02
3	Competence	5.17	0.84	.90	5.45	0.77	.93	-3.786	102	.000	0.37	5.47	0.75	.88	5.52	0.67	.87	-.685	96	.495	0.07
	Knowledge	0.74	0.42	-	0.78	0.52	-	-1.071	103	.287	0.11	0.79	0.49	-	0.91	0.50	-	-3.482	97	.001	0.35
	Application	1.64	0.60	-	1.75	0.50	-	-1.850	103	.067	0.18	1.69	0.75	-	1.71	0.63	-	-.280	97	.780	0.03
4	Competence	5.29	0.99	.93	5.82	0.77	.94	-8.231	170	.000	0.63	5.40	1.04	.93	5.40	1.04	.93	.180	103	.857	-0.02
	Knowledge	0.56	0.45	-	0.65	0.46	-	-2.551	176	.012	0.19	0.53	0.43	-	0.55	0.39	-	-1.215	105	.227	0.12
	Application	1.76	0.72	-	2.00	0.61	-	-4.055	176	.000	0.30	1.71	0.66	-	1.71	0.65	-	-.605	106	.546	0.06
5	Competence	4.58	1.61	.96	5.73	0.97	.92	-7.554	93	.000	0.78	5.26	1.04	.89	5.19	1.15	.93	-.223	83	.824	0.02
	Knowledge	0.29	0.38	-	0.44	0.36	-	-3.687	93	.000	0.38	0.42	0.39	-	-0.20	1.13	-	5.399	104	.000	-0.53
	Application	0.96	0.96	-	1.51	0.80	-	-4.546	93	.000	0.47	1.52	0.80	-	1.32	0.76	-	1.883	83	.063	-0.21
6	Competence	3.94	1.15	.95	4.54	1.12	.96	-8.049	156	.000	0.64	4.35	1.10	.96	4.35	1.03	.96	.036	146	.972	0.00
	Knowledge	0.41	0.31	-	0.48	0.35	-	-2.518	156	.013	0.20	0.42	0.29	-	0.36	0.34	-	2.640	146	.009	-0.22
	Application	1.28	0.60	-	1.47	0.56	-	-4.601	156	.000	0.37	1.16	0.63	-	1.01	0.59	-	3.750	146	.000	-0.31
7	Competence	3.94	1.22	.94	4.48	1.22	.97	-6.072	108	.000	0.58	4.28	0.92	.94	4.49	1.00	.95	-2.849	91	.005	0.30
	Knowledge	0.45	0.31	-	0.46	0.33	-	-.196	109	.845	0.02	0.46	0.32	-	0.38	0.29	-	2.525	91	.013	-0.26
	Application	1.11	0.55	-	1.41	0.60	-	-6.018	109	.000	0.57	1.18	0.63	-	1.02	0.58	-	3.189	91	.002	-0.33
8	Competence	5.47	0.67	.82	5.93	0.57	.88	-3.225	18	.005	0.74	5.16	1.62	.97	5.08	1.60	.97	1.153	19	.263	-0.26
	Knowledge	0.89	0.52	-	0.97	0.79	-	-.451	19	.657	0.10	0.78	0.64	-	0.71	0.59	-	1.717	19	.102	-0.38
	Application	1.34	0.55	-	1.17	0.49	-	1.306	18	.208	-0.30	0.87	0.53	-	0.92	0.54	-	-.793	19	.438	0.18
9	Competence	4.84	0.70	.82	5.12	0.70	.87	-6.495	166	.000	0.50	4.78	0.69	.80	4.78	0.73	.87	-.080	78	.937	0.01
	Knowledge	0.49	0.32	-	0.55	0.39	-	-2.290	168	.023	0.18	0.60	0.37	-	0.49	0.46	-	2.481	80	.015	-0.28
	Application	0.98	0.64	-	1.13	0.64	-	-3.596	167	.000	0.28	1.06	0.65	-	1.03	0.76	-	.859	78	.393	-0.10
10	Competence	4.94	0.74	.88	5.42	0.73	.90	-10.765	151	.000	0.87	5.08	0.71	.85	5.26	0.76	.92	-2.616	59	.011	0.34
	Knowledge	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Application	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Equivalencias: *Intervention*: Intervención. *Comparison*: Comparación. *Sample*: Muestra. *SD*: desviación típica. *df*: grados de libertad. *Knowledge*: Conocimientos. *Application*: Aplicación. *Competence*: Competencia.

*R-package effsize: <https://cran.r-project.org/web/packages/effsize/effsize.pdf>; *d* pareada calculada según propone Gibbons, Hedeker, y Davis (1993).

Recibido: 20-10-2018
Aceptado: 02-05-2019