

ORIGINAL

Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto

Christian Berger*, Neva Milicic, Lidia Alcalay y Alejandra Torretti

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Recibido el 12 de diciembre de 2011; aceptado el 20 de mayo de 2014

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje socioemocional;
Bienestar;
Programa educacional

Resumen

El presente trabajo describe un programa para favorecer el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercer y cuarto año de Enseñanza General Básica, y su evaluación de impacto. Los fundamentos conceptuales del programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional se apoyan en la perspectiva del aprendizaje socioemocional, que integra factores tanto en el ámbito individual como del contexto. El programa enfatiza el desarrollo de vínculos interpersonales de calidad y el desarrollo de las competencias necesarias para ello. A través de un diseño cuasiexperimental que incluyó a 647 estudiantes de tercero y cuarto grado en cinco colegios particulares subvencionados de Santiago, Chile, la evaluación con análisis de la varianza de medidas repetidas mostró un impacto del programa en la autoestima de los estudiantes percibida por sus profesores (medida a través del test de autoestima). Asimismo, el programa mitigó el descenso en la percepción del clima escolar según la Escala de Clima Social, en indicadores de integración social, y en el rendimiento escolar, que se observó en el grupo control. Se discuten los resultados del programa y sus posibles implicancias para el desarrollo de intervenciones en este campo.

Copyright © 2011, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

KEYWORDS

Socioemotional Learning;
Well-Being;
Educational program

Learning and wellbeing program for third and fourth grade students: Impact description and evaluation

Abstract

This paper presents a program to foster socioemotional learning and wellbeing in 3rd and 4th graders, and its impact on evaluation. The program is conceptually grounded in the socioemotional learning perspective, which integrates factors both at the individual and

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: cberger@uc.cl (C. Berger).

contextual levels. Development of quality interpersonal bonding is emphasized, as is the development of the necessary socioemotional skills to achieve this goal. A quasi-experimental design was implemented which included 647 students in five private subsidized schools in Santiago, Chile. Evaluation with Anova analysis of repeated measures showed an impact of the program on students' self-esteem reported by the teacher (measured with TAE). Seemingly, the program mitigated the decrease in the perception of school social climate (measured with ECLIS), in social integration, and in academic performance, as observed in the control group. Results are discussed in terms of their implications for the development of interventions in this field.

Copyright © 2011, Konrad Lorenz University Foundation. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC BY-NC ND Licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Existe un creciente consenso entre investigadores, académicos y educadores sobre la importancia de la dimensión socioemocional en la educación (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Personas con mayores niveles de desarrollo socioemocional presentan mayores indicadores de bienestar general (Eisenberg, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008), menor sintomatología depresiva (Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006), y mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales (Lopes, Salovey, Coté, Beers, & Petty, 2005). Específicamente en contextos educativos, estudios recientes muestran una asociación entre aspectos socioemocionales y distintos indicadores académicos, como rendimiento (Berger, Alcalay, Torretti, & Milicic, 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Stipek & Miles, 2008), aprendizaje y dominio de contenidos (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999), motivación y compromiso (Malecki & Elliot, 2002).

La emergencia de la teoría de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990) ha cuestionado el foco exclusivo en los aspectos cognitivos del desarrollo (asociado a una perspectiva tradicional de inteligencia) y se ha planteado como una necesidad integrar otras perspectivas complementarias (Bisquerra, 2000; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Esta complementariedad debería posibilitar que los alumnos, como futuros ciudadanos, reflexionen, construyan y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia tales como el respeto, la participación y el diálogo, los que sirvan en última instancia para construir una sociedad más humana, equitativa y sostenible en el futuro. En consecuencia, el aprendizaje socioemocional debiera constituirse en un objetivo central incluido en el currículo escolar (Milicic, Alcalay, Berger, & Torretti, 2014).

Una perspectiva emergente que ha intentado integrar la dimensión socioemocional en la educación formal es la del aprendizaje socioemocional (Hoffman, 2009), cuya particularidad es que no se focaliza exclusivamente en el ámbito individual de desarrollo social y emocional, sino que integra también el contexto interpersonal e institucional (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

La perspectiva del aprendizaje socioemocional se focaliza en el bienestar socioemocional, lo que implica integrar competencias socioafectivas con otros aspectos como la valoración de sí mismo, el establecimiento de vínculos nutritivos con otros, y una percepción positiva del ambiente (Berger et al., 2011; Milicic, Alcalay, Berger, & Alamos 2013). Así, ade-

más de aspectos de orden individual tales como la autoestima (Haeussler & Milicic, 1995) y las competencias asociadas a la inteligencia emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Goleman, 1996), el aprendizaje socioemocional requiere de la generación de ambientes escolares en los cuales los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados, ambientes caracterizados por salas de clases cálidas y acogedoras, pero al mismo tiempo desafiantes (Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle & Murray, 2011). C. Bergin y Bergin (2009) conceptualizan esto como apego en la sala de clases, enfatizando el rol de relaciones de cuidado y protección con adultos significativos en el contexto escolar que favorezcan el bienestar de los estudiantes (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab, & Justiniano, 2009; Luckner & Pianta, 2011; Potocnjak, Berger, & Tomicic, 2011). Las relaciones de apego en la escuela permiten a los estudiantes procesar y elaborar su experiencia escolar con todos los desafíos que ella implica, favoreciendo la transmisión de una actitud positiva y de disfrute respecto de la vivencia escolar (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009) que favorezca la motivación y autonomía en los estudiantes (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

Existe un reconocimiento cada vez mayor a la contribución central que los profesores realizan al desarrollo socioemocional de sus estudiantes, el cual tiene efectos duraderos en sus vidas adultas (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001, 2006; Murray & Greenberg, 2000; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Las relaciones profesor-alumno que se basan en el apoyo desempeñan un rol fundamental en la generación de un clima saludable y tienen un impacto positivo tanto en los logros académicos como en el bienestar de los estudiantes (Abbott, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman, & Catalano, 1998; Murray & Greenberg, 2000; Osher, Sprague, Weissberg, Axelrod, Keenan, Kendziora, & Zins, 2007). Más aún, estudios actuales muestran que las relaciones de apego en la infancia y adolescencia complementan los modelos vinculares tempranos y pueden reparar experiencias negativas de apego primario (Karreman & Vinherhoets, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012).

Otro aspecto relevante que se ha de considerar son las relaciones con pares, las cuales cobran vital importancia en la infancia y la adolescencia temprana, particularmente el establecimiento de relaciones de intimidad y cercanía (Ojanen, Grönross, & Salmivalli, 2005) y la participación y aceptación por parte del grupo (Fletcher, Hunter, & Eanes,

2006). Diversos autores muestran que adolescentes que forman parte de grupos cohesionados presentan mayores indicadores de logro académico y de adaptación y funcionamiento social (Chen, Chang, Liu, & He, 2008). Asimismo, el establecimiento de relaciones de amistades positivas es un aspecto central para un desarrollo integral durante la adolescencia (Bagwell & Smith, 2011).

Diversos metanálisis muestran consistentemente que desde los niveles preescolares y a lo largo de la educación básica, la implementación de programas de aprendizaje socioemocional incrementa las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, modifica sus actitudes sobre sí mismos y sobre los otros, potencia sentimientos de pertenencia, favorece el desarrollo de conductas prosociales y disminuye la prevalencia de problemas conductuales (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Hawkins, Smith, & Catalano, 2004; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000; Zins et al., 2004). Recientemente, Durlak et al. (2011) realizaron un metanálisis con más de 200 programas (cubriendo una población de más de 270.000 estudiantes) desarrollados en contextos escolares y observaron impacto tanto en variables sociales y emocionales, como también un aumento de 11 puntos percentiles en el rendimiento académico.

Una revisión más exhaustiva de estos programas muestra que solo en los últimos años se ha comenzado a conceptualizar el desarrollo afectivo y social de una manera más integradora, incluyendo simultáneamente las diferentes áreas que en programas anteriores se habían abordado en forma separada y de manera específica, lo cual es consistente con los desarrollos teóricos y conceptuales enmarcados en la perspectiva del aprendizaje socioemocional.

Asimismo, en la última década se han reportado diversas evaluaciones de estos programas, entregando evidencia y soporte empírico para su implementación (Álvarez, 2001). No obstante, existe consenso entre los investigadores acerca de la cautela que hay que tener al intentar aplicar directamente a una población un programa que ha sido desarrollado en otro contexto. Programas que han sido desarrollados para poblaciones y realidades específicas integran definiciones y formatos que no necesariamente son consistentes y significativos en cualquier contexto.

Más aún, el proceso de adaptación y validación de algún programa existente constituye un proceso largo y costoso que debe tomar en cuenta las creencias específicas que pueden originarse en la socialización recibida por los niños en los contextos escolares y familiares, así como aquellos aspectos que son idiosincráticos de la realidad en la cual pretende implementarse (Hawkins et al., 2004). Toda la evidencia señalada con anterioridad generó la necesidad de desarrollar un programa de aprendizaje socioemocional que fuese efectivo y pertinente para la realidad chilena, apoyado en la evidencia internacional, pero también en estudios previos sobre las necesidades y particularidades de la población objetivo del programa (Berger et al., 2009; Rivera & Milicic, 2005).

El programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) se sustenta sobre los postulados teóricos del aprendizaje socioemocional y considera la evidencia acumulada sobre la efectividad de intervenciones tanto internacionales como en el contexto chileno (Marchant, Milicic, & Ala-

mos, 2013; Milicic, et al., 2014). La estructuración de áreas y actividades propuesta en el programa BASE se apoya en cuatro pilares conceptuales: (a) una perspectiva integral del desarrollo que considera como indisolubles lo cognitivo, lo afectivo, y lo ético; (b) un enfoque sistémico-interaccional en que los vínculos profesor-alumno, entre alumnos, y de cada estudiante consigo mismo, son considerados un aspecto central; (c) la consideración de los procesos evolutivos de los estudiantes y la necesidad de que el contexto escolar favorezca la construcción de una narrativa positiva de sí mismo, y (d) la importancia de la formación profesional docente que permita a los profesores atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes. En este sentido, una consideración central que se tuvo al diseñar el programa fue la inclusión de la voz de los propios actores de la educación, estudiantes y profesores, a través de investigaciones cualitativas *ad hoc* (reportadas en parte en Berger et al., 2009, y en Alcalay, Milicic, Berger, & Fantuzzi, 2012).

El diseño metodológico para la elaboración, implementación y evaluación del programa BASE contempló distintas fases de desarrollo. En un primer momento, se utilizó una metodología cualitativa siguiendo los principios de la Teoría Fundada (Strauss & Corbin, 1990) para conocer las características y necesidades socioemocionales, tanto de profesores como estudiantes en los niveles abordados por el programa (Berger et al., 2009). Con base en ello, se diseñaron las actividades del programa, las cuales fueron sometidas a una evaluación de contenidos y validez a través de jueces expertos. El impacto del programa fue evaluado con instrumentos cuantitativos, utilizando un diseño cuasiexperimental pre-pos (ver Berger et al., 2011, para una descripción de resultados transversales), y el proceso de implementación y la satisfacción del programa por parte de los profesores fue evaluado con metodologías cualitativas (Milicic et al., 2014). El presente artículo reporta los resultados de la evaluación cuantitativa del impacto del programa.

Las áreas del programa se orientan a favorecer en los estudiantes el conocimiento de sí mismos, la valoración de las competencias personales, la comprensión acerca del efecto de las emociones en los propios comportamientos y los de los otros y la autorregulación. También se consideran como aspectos significativos dentro del programa la toma de perspectiva de los otros, las habilidades de comunicación, la relación con el mundo externo, la visión positiva del mundo y el afrontamiento pacífico de conflictos. El programa fue diseñado para ser incluido en el currículo escolar en los niveles de tercero y cuarto año de la Enseñanza General Básica, implementándose con el curso completo en una modalidad de taller. Incluye actividades de juego, tareas que implican distintas formas de expresión (escrita, dibujos, dramatizaciones, etc.); asimismo, las actividades consideran espacios de trabajo y reflexión individual, diádicas y grupales, los cuales permiten distintos niveles de compromiso, intimidad y profundidad. En total, el programa contempla diez unidades, y para cada una de ellas se proponen dos actividades para cada curso que han de ser trabajadas durante el año escolar e implementadas por los propios docentes y/o profesionales de apoyo.

Por lo mismo, el programa incluye dos manuales para cada nivel: un libro del estudiante, el cual se entrega individualmente a cada estudiante y que sirve como bitácora de

su participación en el programa, y uno para el profesor o monitor, el cual incluye un marco teórico, la descripción del programa, y todas las actividades tal como aparecen en el libro del estudiante con comentarios e indicaciones para aprovechar dichas actividades, posibles dificultades que podrían aparecer, y sugerencias de actividades complementarias. El programa BASE ha sido publicado en extenso incluyendo todas las actividades y materiales (Milicic et al., 2014).

En síntesis, el objetivo del presente estudio es presentar el programa BASE como una alternativa de intervención en contextos escolares, mostrando su impacto en variables clave asociadas al bienestar y aprendizaje socioemocional de adolescentes.

Método

Participantes

El estudio incluyó a todos los estudiantes de tercero y cuarto año de Enseñanza General Básica de cinco escuelas de Santiago, Chile. La muestra total incluyó a 671 participantes (51.5% niños; 56.6% tercer año) en un rango de edad desde los 8 años 2 meses a los 10 años 1 mes distribuidos en 19 salas pertenecientes a cinco escuelas de dependencia particular subvencionada, todas de nivel socioeconómico medio-bajo. La selección de las escuelas fue por conveniencia. Tres escuelas fueron asignadas al azar al grupo experimental ($n = 437$, 51.5% mujeres) donde se aplicó el programa BASE, mientras que las otras dos constituyeron el grupo control ($n = 234$, 51.3% mujeres). Se recolectaron datos completos para 467 estudiantes; no obstante, considerando cada medida por separado la tasa de respuesta fue sobre del 87%.

Instrumentos

Bienestar socioemocional

Se utilizó la escala de autorreporte de bienestar socioemocional para evaluar esta dimensión. Esta escala fue desarrollada para la población chilena por Arab (2009) y constituye un instrumento de tamizaje para población escolar de entre 8 y 12 años. La escala incluye 52 ítems (algunos con puntuación reversa) con respuesta tipo Likert de cuatro categorías (1 = *me pasa todo el tiempo*, 2 = *me pasa usualmente*, 3 = *me pasa pocas veces*, 4 = *casi nunca me pasa*). Presenta una alta consistencia interna ($\alpha = 0.94$). Algunos ítems son “me quedo solo en los recreos”, “confío en que puedo alcanzar mis metas”, “cuando tengo un problema encuentro maneras de resolverlo”, “cuando estoy enojado sé cómo calmarme”.

Autoestima

Esta variable fue medida a través de la escala de autoestima, desarrollada y validada en Chile por Marchant, Haeussler y Torretti (2002). Este instrumento establece una norma estadística respecto del nivel de autoestima y constituye un test de tamizaje para estudiantes de tercero a octavo año de Enseñanza General Básica que incluye una versión autorreportada por el propio estudiante de autoevaluación, y una ver-

sión reportada por el profesor. La escala de autorreporte incluye 23 ítems de respuesta dicotómica (sí-no). En esta muestra, el índice de confiabilidad (alfa de Cronbach) fue de 0.76. La escala de reporte del profesor incluye diecinueve ítems con respuesta tipo Likert de cuatro categorías. Presentó un índice de confiabilidad de 0.96.

Clima social escolar

Se utilizó la escala de clima social desarrollada por Aron, Milicic y Armijo (2012). La escala de clima social incluye 82 ítems con respuestas tipo Likert de cuatro alternativas (rango desde *siempre/todos a nunca/nadie*). Para este estudio, se consideraron solo tres subescalas: los profesores (30 ítems, por ejemplo: “Son confiables”, “se dan cuenta cuando uno tiene un problema”, índice de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.84), los compañeros (15 ítems, por ejemplo: “Mis compañeros se ríen de mí”, “saben cómo compartir”, alfa de Cronbach de 0.81) y el contexto escolar (diez ítems, por ejemplo: “Mi escuela es limpia y bien organizada”, “tengo suficiente material de trabajo en mi sala”, alfa de Cronbach 0.68).

Integración social

La integración social de los participantes fue evaluada a través de la metodología de mapas sociocognitivos (*Social Cognitive Mapping*), desarrollada por R. Cairns, Perrin y Cairns (1985). Los participantes responden a la pregunta “¿te juntas con compañeros/as de tu curso?”. Quienes responden afirmativamente escriben el nombre de los compañeros/as (con un máximo de ocho) que forman parte de su grupo cercano. La integración social es evaluada a través de las nominaciones recibidas como participante de un grupo por sobre el potencial máximo de nominaciones en cada curso.

Rendimiento académico

Se consideró el promedio general anual de cada estudiante en el año anterior a la aplicación del programa y al finalizar el año en que se aplicó el programa. Considerando que la exigencia académica puede variar entre instituciones, el rendimiento fue estandarizado (puntajes z) al interior de cada institución considerando que el interés fue la variación en el rendimiento antes y después de implementar el programa.

Procedimiento

Se diseñó un estudio cuasiexperimental de dos grupos (experimental y control) considerando una medición pre antes de iniciar el programa, y una evaluación pos luego de la implementación del programa durante un período aproximado de siete meses. Si bien no se generaron hipótesis explícitas con relación a diferencias de género, esta variable fue considerada en los análisis. Considerando la necesidad de un proceso formativo docente que implique instancias prácticas sobre su propio aprendizaje socioemocional, pero al mismo tiempo las posibilidades reales de un proceso como este dadas las características de los sistemas educativos (Quan-McGimpsey, Kuczynski, & Brophy, 2013), BASE fue diseñado como un programa autosustentado, que incluyó una jornada de capacitación inicial y un

monitoreo a distancia, pero no un proceso de monitoreo o capacitación constante.

En ambas evaluaciones se solicitó a los participantes que reportaran sobre su bienestar socioemocional, su autoestima, su percepción sobre el clima escolar, y sobre las redes de pares en el interior de sus cursos. Los profesores también reportaron sobre la autoestima de sus estudiantes. Considerando la edad de los participantes y la cantidad de instrumentos, la recolección de datos se dividió en dos sesiones de una hora cada una durante la misma semana. Se solicitó consentimiento parental y asentimiento de los estudiantes para participar, y se aseguró la confidencialidad y voluntariedad de la participación. Se siguieron todos los criterios de los comités de ética de las instituciones patrocinadoras.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados utilizando en primer lugar correlaciones bivariadas, y luego se realizaron comparaciones simples de promedios entre el grupo experimental y control en las mediciones pre y pos. Finalmente, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas, considerando el tiempo como variable intrasujeto, y el grupo (experimental vs. control) como variable intersujeto.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos con la implementación del programa BASE. La tabla 1 muestra las correlaciones entre las variables en estudio tanto para en la medición inicial como final. Con excepción de la integración social y su asociación con la percepción del clima escolar (dimensión profesores) en la segunda medición, todas las variables del ámbito socioemocional correlacionan positivamente entre ellas en ambas mediciones. El rendimiento académico en la primera medición muestra una asociación positiva con el bienestar socioemocional y la autoestima (reportada por el propio estudiante y por el profesor), mientras que en la segunda medición se asocia de manera significativa y positiva con todas las variables estudiadas.

La tabla 2 presenta los promedios y desviaciones estándares en las evaluaciones pre y pos de los grupos experimental y control. El efecto del programa fue evaluado con análisis de la varianza de medidas repetidas, considerando como factor intrasujeto el tiempo (medición pre y pos) y como factor intersujeto la condición (experimental o control). La tabla 3 presenta dichos análisis, integrando el tamaño del efecto para cada variable.

Como puede observarse en la tabla 3, se evidencia una diferencia entre el grupo experimental y control en el bien-

Tabla 1 Correlación entre las variables de estudio en la primera medición (sobre la diagonal) y segunda medición (bajo la diagonal)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ASE		.59**	.33**	.34**	.35**	.32**	.25**	.15**
2. TAE-A	.68**		.34**	.25**	.41**	.33**	.24**	.15**
3. TAE-P	.27**	.25**		.16**	.24**	.21**	.31**	.14**
4. ECLIS profesores	.49**	.43**	.26**		.47**	.54**	.10*	.09
5. ECLIS pares	.48**	.53**	.24**	.52**		.43**	.23**	.03
6. ECLIS escuela	.40**	.37**	.27**	.64**	.52**		.10*	.08
7. Integración social	.25**	.22**	.29**	.03	.19**	.11*		.01
8. Rendimiento académico	.37**	.36**	.53**	.26**	.19**	.25**	.25**	

ECLIS: escala de clima social; TAE: test de la autoestima.

** $p < .01$; * $p < .05$.

Tabla 2 Promedios y desviaciones estándares en cada medición para los grupos experimental y control

	Grupo experimental		Grupo control	
	pre	post	pre	post
ASE	156.58 (23.80)	159.29 (25.01)	163.98 (22.87)	166.47 (22.90)
TAE-A	17.55 (4.29)	17.78 (4.75)	18.35 (4.04)	18.85 (3.97)
TAE-P	52.88 (13.69)	60.82 (12.29)	61.00 (10.83)	59.25 (12.78)
ECLIS-profesores	55.86 (11.87)	55.25 (13.06)	53.47 (10.99)	55.15 (11.71)
ECLIS-pares	33.32 (8.18)	33.39 (8.39)	31.64 (7.84)	32.86 (7.94)
ECLIS-escuela	19.99 (5.38)	20.53 (5.80)	19.34 (4.88)	20.08 (4.93)
Integración social	0.17 (0.10)	0.18 (0.11)	0.20 (0.12)	0.18 (0.10)
Rendimiento académico	5.36 (1.83)	5.76 (0.56)	6.10 (0.45)	5.94 (0.49)

ECLIS: escala de clima social; TAE: test de autoestima.

Tabla 3 Análisis de la varianza de medidas repetidas considerando el tiempo como factor intrasujeto y la condición (experimental vs. control) como factor entre sujetos

		gl	Media cuadrática	F	η^2
ASE	Entre sujetos:				
	Grupo	1	13881.17	14.784**	0.028
	Error	504	938.94		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	1512.37	6.991**	0.014
	Tiempo x grupo	1	15.01	0.069	0.000
TAE estudiante	Error	504	216.34		
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	145.71	0.024	0.010
	Error	517	28.47		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	8.26	0.913	0.002
Tiempo x grupo	1	3.73	0.413	0.001	
TAE profesor	Error	517			
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	3728.16	14.217**	.023
	Error	611	262.23		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	3452.98	63.189**	0.094
Tiempo x grupo	1	5019.80	91.861**	0.131	
ECLIS profesor	Error	611			
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	555.31	2.969	0.009
	Error	329	187.05		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	129.49	1.464	0.004
Tiempo x grupo	1	279.70	3.161+	0.010	
ECLIS pares	Error	329	88.47		
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	65.96	0.655	0.002
	Error	409	100.76		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	120.56	3.539+	0.009
Tiempo x grupo	1	0.03	0.001	0.000	
ECLIS escuela	Error	409			
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	46.86	1.148	0.002
	Error	471	40.83		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	154.863	9.438**	0.020
Tiempo x grupo	1	0.01	0.000	0.000	
Integración social	Error	471			
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	0.06	3.682+	0.005
	Error	670	0.02		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	0.02	3.329+	0.005
Tiempo x grupo	1	0.04	6.608**	0.010	
Rendimiento académico	Error	670			
	Entre sujetos:				
	Grupo	1	4044.43	32.032**	0.052
	Error	670	126.26		
	Intrasujeto:				
	Tiempo	1	90.71	1.057	0.002
Tiempo x grupo	1	1096.52	12.773**	0.021	
	Error	670			

ECLIS: escala de clima social; TAE: test de autoestima.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; + $p < 0,07$

estar socioemocional ($F = 14.784, p < 0.01$), la autoestima reportada por el profesor ($F = 14.217, p < 0.01$) y el rendimiento académico ($F = 32.032, p < 0.01$). También se observa una diferencia en la integración social, aunque con un efecto marginalmente significativo ($F = 3.682, p < 0.07$). En todas estas variables, el grupo control presentó valores más altos que el grupo experimental (tabla 2). Asimismo, se observa un efecto principal del tiempo sobre bienestar socioemocional, ($F = 6.991, p < 0.01$), la autoestima reportada por el profesor ($F = 63.189, p < 0.01$), la dimensión escuela de la percepción de clima escolar ($F = 9.438, p < 0.01$), y un efecto marginal sobre la dimensión pares del clima escolar ($F = 3.539, p < 0.07$) y la integración social ($F = 3.329, p < 0.07$).

Finalmente, el análisis de la interacción tiempo \times condición (es decir, del efecto del programa en el tiempo) mostró efectos significativos sobre la autoestima del estudiante reportada por el profesor ($F = 91.861, p < 0.01$), la integración social ($F = 6.608, p < 0.01$) y el rendimiento académico ($F = 12.773, p < 0.01$). Se observó también un efecto marginal sobre la percepción del clima escolar en su dimensión profesor ($F = 3.161, p < 0.07$). La revisión de los promedios (tabla 2) muestra que en las clases que participaron del programa, los profesores consideraron que sus estudiantes aumentaron significativamente su autoestima. Asimismo, en el grupo control se observa un descenso significativo a lo largo del año tanto en su percepción del clima social escolar (dimensión profesor), en el grado de integración social, así como en su rendimiento escolar, situación que no se observa en el grupo experimental. Estos datos hacen suponer un efecto protector del programa, tanto para los vínculos sociales como para el rendimiento académico. Lo anterior se muestra en la figura 1, para la percepción de la autoestima del estudiante reportada por el profesor.

Con relación al sexo, antes de iniciar el programa y al agregar el total de la muestra ($n = 674$), se observaron diferencias significativas; las mujeres presentaron indicadores más altos de bienestar socioemocional ($t = 2.50^*$), autoestima percibida por el profesor ($t = 2.31^*$), mientras los hombres presentaron una percepción más positiva del clima escolar en la dimensión profesores ($t = 2.78^{**}$) y escuela ($t = 4.26^{**}$). Se observaron diferencias de género en el impacto del programa solo en la integración social. Los resultados muestran que entre los estudiantes que participaron del programa se evidenció un importante aumento en la integración social de los hombres ($F = 3.643, p = 0.57, \eta^2 = 0.011$), no así de las mujeres ($F = 2.51, p = 0.11, \eta^2 = 0.007$) que mantuvieron su nivel de integración.

Discusión

Un desafío que presenta trabajar la dimensión socioemocional en el contexto educativo es la dicotomía que aún persiste entre el desarrollo cognitivo, asociado al logro académico, y el desarrollo socioemocional, el cual es considerado secundario y queda supeditado a la existencia de tiempo y otros recursos. No obstante lo anterior, diversos autores y estudios recientes muestran un nexo indisoluble entre ambas dimensiones (Durlak et al., 2011; Hawkins et al., 2004; Milicic et al., 2013), lo cual se ve reflejado también en los resultados presentados. Potenciar el bienestar y aprendizaje socioemocional de los estudiantes redundará

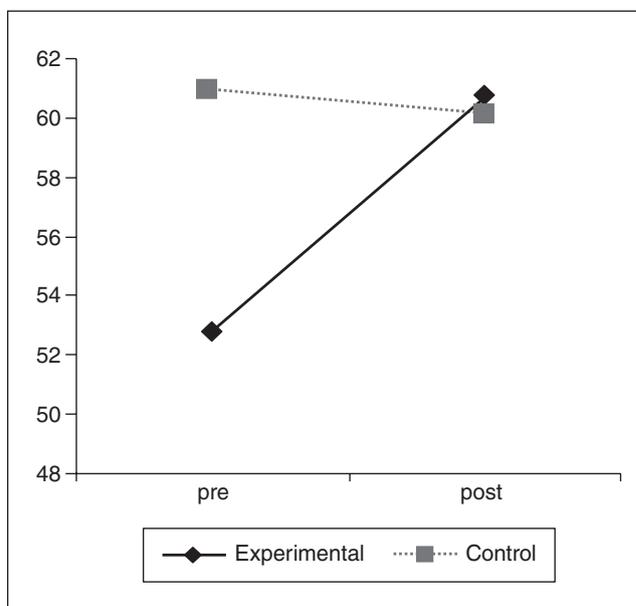


Figura 1. Efecto sobre la autoestima percibida por el profesor (test de autoestima, versión profesor) de la interacción entre participar o no del programa y el tiempo entre la evaluación pre y pos.

también en mayores logros académicos, a través de la generación de ambientes nutritivos, el desarrollo de competencias necesarias para aprovechar la experiencia académica, el desarrollo de una relación positiva entre estudiantes y docentes y el fortalecimiento de la autoestima.

Los resultados reportados en este artículo sobre el impacto del programa BASE muestran que la variable que se vio más afectada por la participación en el programa es la autoestima según la percepción del profesor, lo que es de una importancia central considerando la relevancia de las expectativas docentes y la consecuente generación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo y éxito de los estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009). No obstante lo anterior, también se observó una mitigación del descenso en otros indicadores entre la medición inicial y final (que coincidieron con fases iniciales y finales del año académico) que sí fueron evidentes en el grupo control, como la percepción del clima escolar en la dimensión profesores y la integración social.

Existen muchas intervenciones en contextos educativos orientadas al ámbito social y emocional. Sin embargo, muchas no cuentan con una clara fundamentación conceptual y metodológica y evaluación de su impacto. En este sentido, el presente artículo también desarrolla las bases conceptuales del programa y sus características en línea con lo planteado por Durlak et al. (2011), quienes señalan que el éxito de un programa depende de cuatro factores clave, a saber: la integración y secuenciación de sus objetivos y actividades, la explicitación y especificidad de sus objetivos, el rol activo y participativo de los estudiantes, la integración de un componente práctico orientado al desarrollo y práctica de competencias socioemocionales.

Los vínculos entre estudiantes y profesores son centrales, pues los profesores en esta etapa se constituyen como figuras de apego secundario (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Más aún, toda la experiencia escolar se constituye como un espacio de seguridad, aceptación y contención, lo que ha sido denominado por los autores como *apego escolar* (Milicic et al., 2014). Un profesor que sabe más de sus educandos, que los conoce en mayor profundidad, tiene más y mejores oportunidades de convertirse en referente significativo. Fortalecer los vínculos debiera ser un objetivo de cualquier programa en el ámbito socioemocional (Bergin, C. & Bergin, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), ya que provee a los establecimientos educacionales de un marco para prevenir problemas y promover el bienestar de sus estudiantes.

En este sentido, es de gran relevancia el reporte de los profesores participantes del programa que da cuenta de que en el programa ellos formaron parte de las comunidades curso junto a sus estudiantes. Esto constituye un elemento esencial, en la medida en que el programa no se percibe como una amenaza a la labor docente, sino por el contrario, permite favorecer los vínculos en el interior de la sala de clases.

Existe consenso en que no hay programas universales que sean efectivos en todos los contextos, y por lo tanto, se hace necesario desarrollar programas basados en la literatura y experiencias previas, pero adaptados y diseñados para contextos específicos. El programa BASE ilumina ciertos aspectos que debieran ser cuidados en estos desarrollos tanto desde los fundamentos teóricos, las metodologías que se han de utilizar, los materiales, y el énfasis en los vínculos como motor del aprendizaje socioemocional.

Más aún, la evidencia de su impacto sobre el rendimiento académico, que viene a confirmar los consistentes datos reportados en la literatura internacional, hace imprescindible que las políticas públicas en educación comiencen a intencionar, de manera clara y explícita, la necesidad de fortalecer la dimensión social y emocional en nuestros estudiantes, pero también en los profesores y en los contextos en los cuales se desarrollan. En este sentido, los resultados presentados dan aún mayor relevancia a la necesidad de integrar en los programas de formación docente —tanto inicial como continua— contenidos relacionados con el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, como también un entrenamiento práctico en cómo implementar dinámicas interpersonales en la sala de clases.

Algunas limitaciones de este estudio se refieren a las características específicas de la muestra, y a la consideración de algunas variables en detrimento de otras para evaluar la efectividad del programa. Estas limitaciones debieran ser abordadas en futuros estudios relacionados con este u otros programas, integrando evaluaciones específicas en los docentes, utilizando metodologías observacionales, y considerando la medición de constructos clave en el desarrollo socioemocional de los estudiantes como empatía y autorregulación. Asimismo, dada la especificidad de la muestra que participó de este estudio, sería importante que futuros estudios pudieran evaluar la transferibilidad y pertinencia del programa, o bien formas de adecuación pertinentes a las realidades específicas de otras poblaciones.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado en parte por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile, FONDECYT, proyecto # 1100391.

Referencias

- Abbott, R.D., O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Hill, K.G., Kosterman, R., & Catalano, R.F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 542-552.
- Alcalay, L., Milicic, N., Berger, C., & Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay, & N. Milicic (Eds.), *Diversidad y educación: Miradas desde la psicología educacional* (pp. 45-68). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, España: Ciss-Praxis.
- Arab, M.P. (2009). *Diseño y construcción de una escala de autoreporte de bienestar socioemocional para niños de 8-12 años de EGB* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Aron, A.M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). School Social Climate: An instrument of evaluation. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bagwell, C., & Smith, M. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología, Reflexao e Critica*, 24, 344-351.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Cairns, R., Perrin, J., & Cairns, B. (1985). Social structure and social cognition on early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: a longitudinal study in Chinese children. *Child development*, 79(2), 235-51. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01123.x
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills*. CASEL, University of Illinois at Chicago. Disponible en: <http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

- Eisenberg, N. (2006). Introduction. En W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 1-23). Nueva York, NY: Wiley.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Fletcher, A., Hunter, A., & Eanes, A. (2006). Links between social network closure and child well-being: The organizing role of friendship context. *Developmental Psychology*, 42, 1057-1068.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R.E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. doi:10.1037/a0014695
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Guerra, N., & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Haeussler, I. M., & Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.
- Hamm, J.V., Farmer, T., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 276-286.
- Hamre, B., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R.C. (2006). Student-teacher relationships. En G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Bethesda, MD: NASP.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawkins, J.D., Smith, B.H., & Catalano, R.F. (2004). Social development and social and emotional learning. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 135-151). Nueva York, NY: Teacher's College Press.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556. doi:10.3102/0034654308325184
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Karreman, A., & Vinherhoets, A. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Luckner, A., & Pianta, R. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257-266.
- Malecki, C.K., & Elliot, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Marchant, T., Haeussler, I.M., & Torretti, A. (2002). *TAE: Bateria de test de autoestima escolar*. Santiago, Chile: Ediciones Universitaria Católica de Chile.
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art09_hm.html
- Milicic, N. Alcalay, L., Berger, C., & Alamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Públicas em Educacao*, 21(81), 645-666.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: El programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de intervención en el contexto escolar*. México: Paidós.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41(5), 699-710. doi:10.1037/0012-1649.41.5.699
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R.P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. En A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5^a ed., Vol. 5, pp. 1263-1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Payton J.M., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. En W.M. Reynolds, & G.E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Nueva York, NY: Wiley.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20, 39-52.
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L., & Brophy, K. (2013). Tension between the personal and the professional in close child relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 111-126.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2005). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, 15, 119-135.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment and Human Development*, 14(3), 329-326.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79, 1721-1735.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Nueva York, NY: Teacher's College Press.