

INVESTIGACIONES

Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela

Implementation of a program to promote socioemotional skills development at school

*Victoria Espinoza^a, Ricardo Rosas^a,
Bárbara Schmidt^b, Jimena Saravia^b*

^aCentro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, UC, Chile.
victoriaespinoza@uc.cl, rrosas@uc.cl

^bEquipo CreSer Aprendiendo, Argentina.
barbara@creseraprendiendo.com, jimena@creseraprendiendo.com

RESUMEN

Las habilidades socioemocionales tienen impacto tanto en el desempeño académico de los estudiantes, como en su desarrollo social y emocional. Diversas investigaciones han planteado la efectividad de programas orientados a la promoción de las habilidades socioemocionales en la escuela. El presente estudio evaluó el impacto del programa Aprender a SER en una muestra de 153 estudiantes de entre 8 a 12 años en Argentina. Se comparó el desarrollo de problemas emocionales y recursos personales en un grupo control y uno experimental. Se observan diferencias significativas, existiendo menor presencia de problemas y mayores recursos en los niños que recibieron la intervención. Se observa un efecto de la edad y el sexo sobre algunos de los indicadores evaluados. El estudio aporta evidencias que dan sustento a la necesidad de implementar programas de aprendizaje activo, focalizado, explícito y secuenciado para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela desde una perspectiva curricular.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, programa de intervención, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

The socio-emotional skills have an impact on both student's academic performance and on their social and emotional development. Several investigations have raised the effectiveness of programs aimed to the promotion of socio-emotional skills at school. The present study assessed the impact of the Aprender a SER program on a sample of 153 students aged 8 to 12 in Argentina. We compared the development of emotional problems and personal resources in a control and in an experimental group. Significant differences were observed, there being less presence of problems and greater resources in the children who received the intervention. An effect of age and sex on some of the evaluated indicators is observed. The study provides evidence to support the need to implement active learning, focused, explicit and sequenced programs to promote the development of socio-emotional skills at school from a curricular perspective.

Keywords: Socio-emotional development, intervention program, socio-emotional skills.

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales han demostrado tener un amplio impacto en la vida de las personas, alcanzando áreas como las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el desempeño académico y la conducta (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008). Se ha observado una asociación directa entre el desarrollo socioemocional y el bienestar general (Eisenberg, 2006), la satisfacción respecto de las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005) y una menor presencia de sintomatología depresiva en personas adultas (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006).

Es por esto que, en los últimos años ha cobrado relevancia la consideración de lo socioemocional en la escuela, proponiéndose que el rol de los sistemas educativos debe ir más allá del desarrollo académico de los estudiantes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

El concepto de inteligencia emocional fue descrito Mayer y Salovey en 1990, y fue definido como un tipo de inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones, para permitir así la resolución de problemas y la adaptación de los individuos a las exigencias del medio. El modelo propuesto por estos autores se sustenta sobre cuatro habilidades básicas, que son (a) la percepción, valoración y expresión de las emociones, (b) el acceso y generación de sentimientos que faciliten el pensamiento, (c) la comprensión de emociones y el conocimiento personal e intelectual, y (d) la autorregulación de las emociones para la promoción del crecimiento personal e intelectual. De esta forma, el modelo plantea el desarrollo de habilidades emocionales relacionadas tanto con la percepción, como con la comprensión y en la regulación de las emociones (Mayer & Salovey, 1997).

El desarrollo de estas habilidades se sustenta en el aprendizaje socioemocional, que hace referencia al proceso de adquisición de competencias centrales para reconocer y manejar emociones, definir y lograr metas positivas, apreciar otras perspectivas, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones de forma responsable y manejar las situaciones interpersonales constructivamente (Elias *et al.*, 1997).

En este contexto, se ha planteado la necesidad de incorporar este tipo de iniciativas en el ámbito educativo, considerando no solo el ámbito individual sino que también el nivel interpersonal e institucional (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Es así como se han propuesto múltiples programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela, observándose que una amplia gama de éstos impactan positivamente sobre las habilidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes (Durlak *et al.*, 2011).

Un meta-análisis desarrollado por Pertegal, Oliva y Hernando (2010) plantea que la implementación de programas de desarrollo emocional tiene impacto tanto en la mejora de competencias emocionales y la generación de vínculos positivos, como en la reducción de problemas y la mejora de los resultados escolares y el éxito académico. Respecto de la mejora de las competencias emocionales, los autores plantean que basándose en los resultados de múltiples investigaciones y meta-análisis, se ha podido observar que los estudiantes que participan de estos programas obtienen mejoras significativas, incluso en estudios que realizan un seguimiento longitudinal. En relación a la reducción de problemas, los autores proponen que los programas tienen consecuencias positivas tanto en el ajuste emocional como conductual de los participantes. Además, describen una reducción de la ansiedad, la sintomatología depresiva, la tristeza y el aislamiento. Por último, los autores describen una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes que participan de

este tipo de programas, aumentando su desempeño en pruebas estandarizadas, y una mejor actitud hacia la escuela.

Por otra parte, en un meta-análisis realizado por Garrard y Lipsey (2007) se comparó el resultado de los programas de intervención según el método utilizado para el tratamiento de conflictos con los estudiantes, considerándose el uso de estrategias de instrucción directa, de mediación por pares y el uso de estrategias transversales al currículum escolar. Si bien se observó una disminución de los comportamientos antisociales de los estudiantes luego de la aplicación de los programas, no se observaron diferencias significativas en favor de ninguno de los enfoques utilizados. Algo similar fue descrito por Wilson & Lipsey (2007) como resultado de un meta-análisis de intervenciones psicosociales desarrolladas en la escuela. Los autores diferenciaron los programas según su foco de desarrollo, estableciendo categorías según si estaban enfocados en el manejo de la ira, en la resolución de problemas o en el entrenamiento emocional, encontrando efectos parecidos en todos los programas.

Por otra parte, Durlak *et al.* (2011) categorizaron las intervenciones en términos de si cumplían o no con cuatro prácticas generales, (a) la secuenciación de actividades para desarrollar las habilidades, (b) el aprendizaje activo para ayudar a los estudiantes a dominar las nuevas habilidades, (c) la focalización en determinadas habilidades personales y sociales, y (d) el tratamiento explícito de las habilidades a desarrollar. Los autores determinaron que los programas que contienen estas cuatro prácticas, presentan efectos significativos en la mejora del comportamiento pro-social, mientras que programas que fallan en alguna de éstas, no tienen efectos sobre el comportamiento.

Ahora respecto del tipo de la naturaleza de las actividades a desarrollar en los programas de intervención, en un meta-análisis que incluyó 28 estudios con foco en la promoción de competencias socioemocionales en escolares, se pudo observar que aquellos que incorporaban metodologías activas tenían mayores efectos que los que se basaban en métodos pasivos (January, Casey & Paulson, 2011).

Otras características a considerar, son la dosis de aplicación, la edad, el género y el nivel socioeconómico de los participantes. En cuanto a la dosis, Garrard y Lipsey (2007), proponen que los programas que demuestran tener mayor efecto son aquellos que consideran dos o menos horas semanales de intervención, proponiéndose que en el caso de este tipo de iniciativas no siempre es positivo un aumento en las horas de trabajo. Los mismos autores describen un mayor efecto en estudiantes de mayor edad, proponiendo que esto se debe a que la aplicación de estrategias de resolución de conflictos requiere de la aplicación de procesos cognitivo de nivel superior, los que se van desarrollando a través del tiempo. Esto coincide en cierta medida con los resultados obtenidos en el meta-análisis realizado por January y sus colaboradores (2011) quienes plantean que si bien las intervenciones en los niveles educativos iniciales son aquellas que arrojan mejores resultados, existe una segunda ventana de oportunidades de intervención en la adolescencia temprana. Proponiendo que en aquel período los estudiantes establecen relaciones de mayor complejidad y que, por lo tanto, podrían ser más receptivos para los programas que les permitan mejorar sus habilidades sociales. Respecto del género, si bien se ha planteado la existencia de un impacto de los programas independiente de éste (Durlak *et al.*, 2011), hay quienes proponen una influencia del sexo de los participantes sobre las áreas específicas en que se perciben los efectos. Taylor, Liang, Tracy, Williams, y Seigle (2002) plantean que mientras las niñas manifiestan mayores niveles de asertividad y adaptación escolar tras la participación en un programa de promoción de competencias

sociales, los niños perciben en sí mismos una mayor capacidad de autorregulación y una menor participación en conflictos físicos. Sin embargo, estos resultados podrían estar interferidos por la forma de evaluación, pues mientras que, en el caso de las niñas se trata de resultados de una encuesta, reportes del docente y una escala de autopercepción, en el caso de los niños las diferencias se basan solo en resultados de la escala de autopercepción. Cabe mencionar, que en su meta-análisis, Garrard y Lipsey (2007) plantean que en muchos estudios las diferencias por género son omitidas o se encuentran reportadas de manera inadecuada. Por otra parte, se ha planteado que el nivel socioeconómico puede influir en el nivel de beneficio de las intervenciones enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Durlak *et al.*, 2011). En el meta-análisis desarrollado por Wilson y Lipsey (2007) se describe que los niños de NSE bajo muestran mayores efectos que aquellos pertenecientes a grupos sociales más favorecidos. Sin embargo, en una revisión bibliográfica desarrollada por January *et al.* (2011) no se pudo observar una influencia significativa de esta variable.

Como hemos podido revisar, la evidencia internacional apunta a la necesidad de implementar en todos los niveles del currículum escolar programas orientados a la promoción de las competencias socioemocionales, no solo con el objetivo de mejorar el clima escolar o la calidad de vida de los individuos de un contexto en particular, sino que como un asunto de salud pública (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Es por esto, que surge la iniciativa de desarrollar un programa de intervención específico, que considere tanto la evidencia internacional, como las características propias de la región latinoamericana.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa Aprender a SER se sustenta sobre la teoría del aprendizaje emocional, y considera evidencias de investigaciones a nivel internacional. Todas las actividades propuestas por el programa están organizadas en torno a tres ejes centrales que se basan principalmente en los aportes teóricos de la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). El primer eje es el desarrollo de habilidades emocionales, relacionadas específicamente con la percepción y comprensión de las emociones; el segundo componente es el desarrollo de habilidades de comunicación, que están enfocadas tanto al autoconocimiento como a la escucha activa respecto de los otros, considerando un pensamiento reflexivo en torno a esto, y finalmente se considera el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, enfocadas al desarrollo explícito de la capacidad de autorregulación considerando además el componente interpersonal de las relaciones.

El programa tiene como finalidad promover el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales en niños y adolescentes de manera sistemática y explícita, dentro del currículum escolar. Por medio del programa se espera contribuir al desarrollo de recursos personales y a la vivencia de bienestar psicológico, impactando positivamente en la salud emocional de los estudiantes, y así, en su calidad de vida. El programa se ha diseñado para trabajar en 6 niveles educativos, desde primer hasta sexto grado de primaria. En cada nivel se consideran entre 28 a 31 sesiones de 40 a 50 minutos de duración, las que se aplican con una frecuencia de una vez por semana. Las sesiones, que consideran la participación de toda la clase, son guiadas por el profesor, quién además de recibir una capacitación inicial,

dispone de un manual donde se describen tanto los fundamentos del programa como las actividades y materiales específicos a utilizar durante cada sesión.

El programa propone una secuencia de actividades coordinadas y conectadas, de carácter explícito, con foco en habilidades específicas y que requieren la participación activa de los estudiantes, lo que coincide plenamente con lo propuesto por la literatura internacional (Durlak *et al.*, 2011; Garrard & Lipsey, 2007; January *et al.*, 2011; Wilson & Lipsey, 2007). La metodología de trabajo considera el uso de cuentos y muñecos, asociados a las distintas emociones y habilidades a desarrollar con los estudiantes. Además, se utiliza un cuadernillo de actividades, que considera también espacios de desarrollo a nivel familiar.

A continuación, se describen los principales focos y aspectos metodológicos de cada uno de los ejes que considera el programa:

- 1) **Desarrollo de habilidades emocionales:** Para el trabajo en este eje, se han seleccionado ciertas emociones según la etapa del desarrollo de cada nivel. Estas emociones se abordan desde un punto de vista multidimensional, es decir, considerando aspectos físicos, cognitivos y conductuales. En la tabla 1 se describen las emociones y otras habilidades promotoras del desarrollo socioemocional seleccionadas por nivel.

Tabla 1. Emociones y habilidades desarrolladas en los distintos niveles del programa

Niveles	Emociones y habilidades
Nivel 1	Enojo, alegría, vergüenza, miedo y tristeza.
Nivel 2	Celos, tranquilidad, ansiedad, frustración y cariño.
Nivel 3	Rechazo, orgullo y culpa. Otras habilidades: empatía.
Nivel 4	Otras habilidades: Autoconocimiento, autoestima y tolerancia. Reconocimiento del bullying y sus consecuencias.
Nivel 5	Gratitud. Otras habilidades: Pensamiento positivo y amistad.
Nivel 6	Otras habilidades: Identidad y responsabilidad. Construcción identidad digital y consecuencias del cyberbullying.

- 2) **Desarrollo de habilidades comunicacionales:** Las habilidades comunicacionales se trabajan durante todos los niveles con distintos grados de profundidad, y su desarrollo se establece sobre la base de dos habilidades centrales. La primera hace referencia a la escucha activa y empática, y se desarrolla por medio del trabajo en equipo y la comunicación asertiva de las emociones, los deseos, las necesidades y los puntos de vista. La segunda habilidad hace referencia al diálogo con uno mismo, es decir, a la reflexión respecto de las propias emociones y sentimientos. Este diálogo personal se considera como una herramienta fundamental para el autoconocimiento y la autorregulación.
- 3) **Desarrollo de habilidades de resolución de conflictos:** Para esto se propone la creación de un ambiente cooperativo y confiable, donde tanto las reglas como las

consecuencias sean explícitas y conocidas por todos. Esto permite a los estudiantes contar con un marco compartido para poner en práctica sus habilidades de resolución de problemas. Por otro lado, es importante que los niños y adolescentes tengan en cuenta que todas las personas involucradas en un conflicto deben participar en su resolución, estableciendo claramente la existencia de responsabilidades compartidas.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo por objetivo evaluar el grado de impacto que una estrategia de orden curricular, específicamente en programa aprender a SER, puede tener sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes. La hipótesis de trabajo era que los estudiantes participantes del programa presentarían menores niveles de problemas emocionales, conductuales y contextuales, y mayor presencia de factores protectores.

3.1. MÉTODO

3.1.1. *Participantes*

El reclutamiento de los participantes se realizó por medio de una estrategia de muestreo probabilístico intencionado. El contacto se realizó a través de los establecimientos educacionales y, de acuerdo a lo sugerido por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se contó con la autorización del director de cada establecimiento, de los profesores a cargo de las salas de clases, y de los padres o apoderados de todos los estudiantes. Además, se desarrolló un proceso de asentimiento informado, donde cada estudiante pudo expresar libremente su voluntad de participar.

Se evaluó a un total de 153 niños, el grupo experimental fue conformado por 109 niños pertenecientes a tres colegios donde se había aplicado el programa y el grupo control de 44 estudiantes pertenecientes a otro colegio de características sociodemográficas similares, donde no se había aplicado el programa. Del total de participantes, 79 son hombres y 74 son mujeres, las edades fluctúan entre los 8 y los 12 años.

Los establecimientos educacionales pertenecen a la Provincia y a la ciudad de Buenos Aires y atienden a una población perteneciente a un nivel socioeconómico alto o medio-alto. Son de dependencia privada y entregan educación laica y bilingüe. Respecto de los establecimientos donde ya se ha aplicado el programa, uno comenzó aplicándolo el año 2009, el otro el año 2010 y el tercero el año 2013. Por lo que, al momento de la recolección de datos, todos los niños contaban con al menos dos años de aplicación del programa.

3.1.2. *Procedimiento*

Las pruebas fueron aplicadas a los estudiantes durante el segundo semestre del año 2017. Los niños y adolescentes fueron evaluados dentro del centro educacional en horario normal de clases, en sesiones colectivas de alrededor de 10 minutos con el resto de los niños de su grupo curso. Se aplicó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, SENA (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco, & del Barrio, 2015) que es una

batería que busca indagar respecto de la presencia de problemas y de factores protectores tanto en el área emocional como conductual. Se aplicó a los estudiantes el cuestionario de autoinforme, conformado por 134 ítems, que se responden sobre la base de una escala de Likert. La prueba se estructura en distintas escalas de funcionamiento. Para la presente investigación se consideraron los siguientes índices: problemas emocionales, problemas conductuales, problemas en las funciones ejecutivas, problemas contextuales y recursos personales. La tabla 2 resume los índices y las escalas.

Tabla 2. Índices y escalas de componen la prueba SENA

Índices	Escalas
Índice de problemas emocionales	Depresión, ansiedad, ansiedad social y quejas somáticas.
Índice de problemas conductuales	Problemas de control de la ira, agresión, conducta desafiante, y conducta antisocial.
Índice de funciones ejecutivas	Problemas de atención, hiperactividad-impulsividad y problemas de regulación emocional.
Índice de problemas contextuales	Problemas familiares, problemas con la escuela y problemas con los compañeros.
Índice de recursos personales	Autoestima e integración y competencia social.

Los resultados de SENA se expresan en puntaje T, que fluctúa 20 y 80 puntos, con un promedio de 50, y una desviación estándar de 10. La estandarización de la prueba fue realizada con población española.

4. RESULTADOS

Los datos fueron analizados realizando diversos análisis de varianza (ANOVA) de tres factores, considerando grupo (control o experimental), edad y sexo. Las variables dependientes fueron los distintos índices descritos de la prueba SENA. Se analizó el efecto principal de los factores sobre los índices. La tabla 3 muestra las medias y las desviaciones estándar de las variables dependientes diferenciadas por el tipo de condición (control y experimental). También se reportan los resultados del ANOVA respecto del factor grupo. Se observan diferencias significativas entre ambos grupos en todos los índices evaluados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos por índice y resultados de ANOVA de factor grupo

Variable	Grupo	M	SD	F	p	η^2
Problemas emocionales	Control	58.80	9.00	13.79	.000	.094
	Experimental	53.4	8.26			
Problemas conductuales	Control	55.25	9.44	12.69	.001	.087
	Experimental	51.35	8.42			
Problemas en las funciones ejecutivas	Control	56.93	7.63	8.79	.004	.062
	Experimental	53.20	9.19			
Problemas contextuales	Control	59.80	10.13	9.34	.003	.066
	Experimental	54.88	10.1			
Recursos personales	Control	43.52	9.62	10.18	.002	.071
	Experimental	47.28	9.32			

Nota: Valores expresados en puntaje T. En todos los índices de problemas mayor puntaje significa más problemas, en el índice de recursos personales, mayor puntaje indica mayor cantidad de recursos.

En la figura 1 se presenta una comparación gráfica de las diferencias existentes en los promedios alcanzados por los estudiantes de los distintos grupos. Los estudiantes del grupo control presentan mayor presencia de problemas en todos los índices y menor presencia de recursos personales respecto de aquellos del grupo experimental.

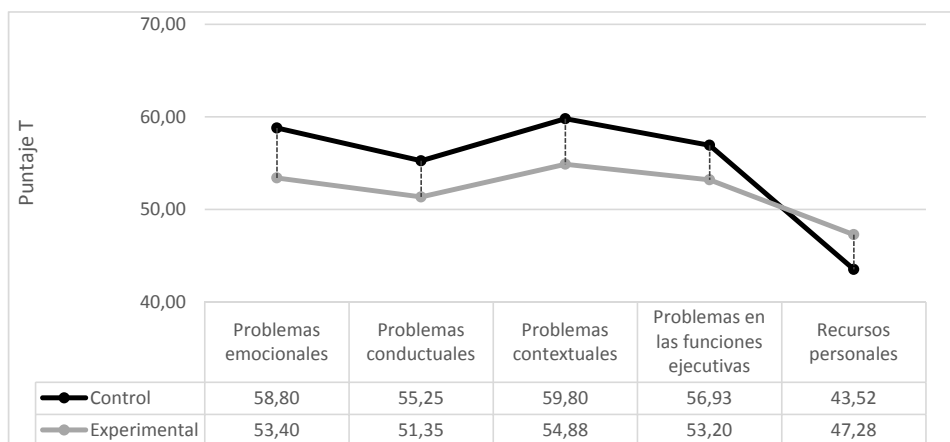


Figura 1. Diferencias en los promedios obtenidos por los estudiantes en todos los índices evaluados.

En la tabla 4 se presentan los resultados del ANCOVA para los factores de edad y sexo. Se puede ver la existencia de un efecto principal de la edad respecto de los índices de los problemas emocionales, los problemas contextuales y respecto de los recursos personales. Se observa un efecto moderado en relación a los problemas conductuales, y no se presentan efectos relativos al índice de las funciones ejecutivas.

Tabla 4. Resultados de ANOVA de los factores edad y género

Variable	Edad			Sexo		
	F	p	η^2	F	p	η^2
Problemas emocionales	3.4	.011	.093	1.09	.298	.008
Problemas conductuales	2.45	.049	.069	16.74	.000	.112
Problemas en las funciones ejecutivas	1.36	.252	.039	2.05	.154	.015
Problemas contextuales	5.36	.000	.139	2.66	.105	.020
Recursos personales	8.06	.000	.195	0.01	.933	.000

En la figura 2 se presentan los promedios de los estudiantes de cada uno de los grupos en los índices que presentaron efectos significativos respecto de la edad. Pese a que en el caso de los problemas emocionales y los recursos personales existe una leve tendencia al aumento de las diferencias con la edad, no se trata de una tendencia constante. En el caso de los problemas contextuales, si bien existe una relativa mantención de las diferencias a través de los distintos grupos etarios, tampoco se puede ver una tendencia clara.

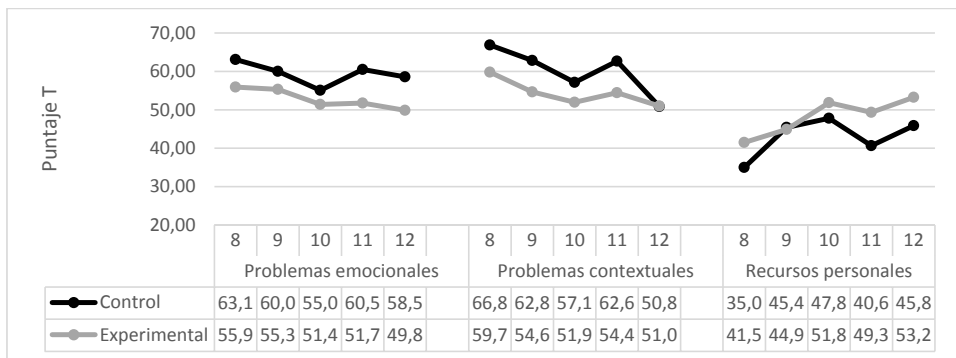


Figura 2. Diferencias en los promedios obtenidos por los estudiantes en los índices de problemas emocionales, problemas contextuales y recursos personales según edad.

De acuerdo a lo presentado en la tabla 4, el género de los participantes presenta un efecto principal sobre el índice de problemas conductuales. En la figura 3 se pueden ver las diferencias existentes entre hombres y mujeres en los distintos grupos. Los hombres presentan mayor presencia de problemas que las mujeres, independiente del grupo.

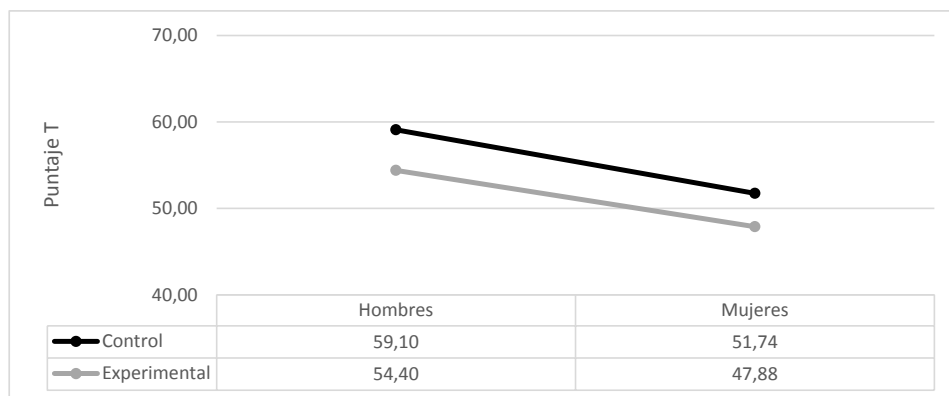


Figura 3. Diferencias en los promedios obtenidos por los estudiantes según grupo y género en el índice de problemas conductuales.

Sin embargo, la diferencia existente entre hombres y mujeres es menor en el grupo experimental ($DS= 7.36$) que en el control ($DS= 6.52$). Además, se puede ver que si bien existen diferencias favorables al grupo experimental (menor presencia de problemas) al comparar a los estudiantes del mismo sexo, se observa que las diferencias existentes son mayores en el grupo de hombres ($DS=4.7$) que en el de mujeres ($DS=3.86$).

5. DISCUSIÓN

Esta investigación evaluó el impacto del programa Aprender a SER en estudiantes de tercero a sexto grado provenientes de distintos establecimientos educacionales de la provincia de Buenos Aires. Los resultados sugieren la existencia de un efecto positivo de la implementación del programa sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños. Los estudiantes que participaron del programa presentaron un mayor desarrollo de recursos personales y una menor presencia de problemas emocionales, contextuales, conductuales y en las funciones ejecutivas. Esto se relaciona con la evidencia internacional, que sugiere que el uso de programas de aprendizaje activo, focalizado, explícito y secuenciado tiene impacto positivo en el desarrollo de habilidades de orden socioemocional (Durlak *et al.*, 2011; January *et al.*, 2011; Pertegal *et al.*, 2010). A nivel específico existe coincidencia con lo reportado por Pertegal y sus colaboradores (2010), quienes plantean que la implementación de este tipo de programas en la escuela permite un aumento de las competencias emocionales y promueve la reducción de problemas emocionales y conductuales.

Por otra parte, es importante reflexionar en torno a ciertos factores que pueden interferir en la eficacia de los resultados obtenidos luego de la implementación de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos son la dosis de implementación, la edad y el sexo de los participantes.

Respecto de la dosis de implementación, en su meta-análisis Garrard y Lipsey (2007) proponen que existe una mayor eficacia de los programas que presentan una dosis de 2 horas semanales o menos, lo que concuerda con los resultados obtenidos en nuestro estudio, donde se aplicaron sesiones de 40 a 50 minutos semanales. Esto puede considerarse como evidencia de la factibilidad de implementación de este tipo de iniciativas, pues no se requiere de una gran carga horaria para generar experiencias exitosas, y de esta forma puede incorporarse sin mayores dificultades dentro del currículum escolar.

Los mismos autores (Garrard & Lipsey, 2007), describen que a mayor edad se observa un mayor impacto de las intervenciones, sin embargo nuestros resultados indican que si bien existe una cierta tendencia a una mayor diferencia entre los grupos a medida que se avanza en la edad, esto no se da para todos los índices ni tampoco se mantiene en todos los grupos etarios. Es importante agregar que el programa implementado solo atiende niños hasta los doce años, por lo que sería interesante probar la metodología con adolescentes y así determinar un posible aumento del efecto de la propuesta con estudiantes de dichos grupos etarios.

Por otra parte, los resultados de la presente investigación indican un efecto del programa tanto para hombres como para mujeres, lo que coincide con lo planteado por Durlak *et al.* (2011). Sin embargo, nuestros análisis describen que los hombres presentan mayor presencia de problemas que las mujeres en todos los índices, lo que evidencia la necesidad de reportar estas diferencias con mayor precisión, tal como lo proponen Garrard y Lipsey (2007). También se observan mayores diferencias entre hombres que entre mujeres, lo que podría indicar la presencia de un mayor impacto del programa sobre el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes varones.

En definitiva, los resultados dan sustento a la necesidad de contar con intervenciones para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela, pues la implementación de programas con determinadas características ha demostrado tener un impacto significativo no solo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, sino también en un menor grado de manifestación de problemas. La incorporación de estrategias periódicas y sistemáticas podría ayudar a reducir la presencia de dificultades en las aulas, lo que además podría repercutir positivamente en la salud mental de la población (Domitrovich *et al.*, 2017).

Futuras investigaciones podrían incorporar el uso de esta estrategia en una muestra de mayor tamaño, para así contar con mayor potencia en los resultados. Además sería interesante incorporar sujetos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, puesto que se ha planteado como uno de los factores que podría influir en el nivel de beneficio que se recibe de una intervención (Durlak *et al.*, 2011; January *et al.*, 2011). Además, se podrían incorporar modelos metodológicos que consideren evaluaciones pre y post, para indagar más profundamente en el tamaño del efecto de la intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- 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>
- Eisenberg, N. (2006). Introduction. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th. ed, pp. 1–23). New York: Wiley.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421–436.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. Á. & del Barrio, V. (2015). *Sistema de evaluación de niños y adolescentes*. SENA. Madrid: TEA Ediciones.
- Garrard, W. & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 9–38.
- 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(1), 33–45. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601>
- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256. <https://doi.org/0279-6015>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction*. *Emotion*, 5(1), 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Book.
- Pertegal, M. Á., Oliva, A. & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educacion*, 22(1), 53–66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M. & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259–272. <https://doi.org/10.1023/A:1019976617776>
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of mate-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130–143.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teacher'sCollegePress.