



Original

Un análisis a nivel nacional de la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional en Portugal: enfoque sobre el papel de la participación de los creadores



Vítor Alexandre Coelho^{a,b,*}, Ana Maria Romão^a, Patrícia Ribeiro Silva^a, y Sofia Saldanha^a

^a Académico de Torres Vedras, Portugal

^b Psychology for Positive Development Research Center, Universidade Lusíada Norte, Portugal

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 17 de septiembre de 2020

Aceptado el 11 de abril de 2021

On-line el 19 de junio de 2021

Palabras clave:

Aprendizaje socioemocional
Eficacia diferencial
Implementación del programa
Autoconcepto
Autoestima

R E S U M E N

El presente estudio ha sido el primero en implementar, a nivel nacional, un análisis de la eficacia del programa SEL Actitud Positiva en la Enseñanza Secundaria (PASS) en Portugal sobre las auto percepciones (autoconcepto social, académico y emocional y autoestima) de alumnado de secundaria. Este estudio ha analizado también la forma en que los diferentes niveles de participación de los implementadores (en adelante definidos como “dirigido”, “involucrado” o “independiente”) en la ejecución del programa han influido en la eficacia de un programa de Aprendizaje Socio-Emocional (SEL). Mil siete participantes (de 7° a 9° curso; $M_{edad} = 12.95$, $DT = 1.70$) han participado en este estudio, 801 alumnos (37 clases) se han beneficiado del programa SEL PASS y 206 (nueve clases) han formado parte del grupo de control. El programa ha sido “dirigido” directamente por sus creadores en el medio original del programa (Torres Vedras); por otro equipo, en otro municipio (Cadaval) donde el programa ha sido implementado en los últimos dos años (“involucrado”); y por nuevos equipos en seis Academias del Conocimiento de Gulbenkian distribuidas por Portugal (“independiente”). Se han aplicado auto reportes antes y después de la intervención. Los resultados de las MANOVAs de medidas repetidas muestran que los estudiantes que han participado en el programa PASS SEL presentan mayores ganancias estadísticamente significativas en el autoconcepto social y la autoestima en comparación con los estudiantes del grupo de control. Pero no se han encontrado diferencias significativas en efectividad entre los niveles de participación de los implementadores en la ejecución del programa SEL PASS. Los resultados apoyan la eficacia del programa SEL PASS en el aumento de las auto percepciones, incluso con diferentes niveles de participación de los implementadores. Estos resultados indican que el programa está listo para una mayor difusión.

© 2021 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

A nationwide analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program in Portugal: Focus on the role of developers' involvement

A B S T R A C T

The current study was the first to analyze the effectiveness of Positive Attitude Secondary School (PASS) Social and Emotional Learning (SEL) program upon the self-perceptions (social, academic, and emotional self-concept and self-esteem) of secondary school students, with a nationwide sample. The study also compared how different levels of developers' involvement (defined as “led”, “involved” or “independent”) in program implementation influenced its effectiveness. Nine-hundred-ninety-five participants (7th to 9th grade; $M_{age} = 12.95$, $SD = 1.70$) participated in this study, 789 students (37 classes) received the PASS

Keywords:

Social and Emotional Learning
Differential effectiveness
Program implementation
Self-concept
Self-esteem

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: vitorcoelho@gmail.com (V.A. Coelho).

SEL program and 206 (nine classes) took part in the control groups. The program was implemented by the programs' developers in the programs' original setting (Torres Vedras); by another team in another municipality (Cadaval), where the program has been implemented in the last two years ("involved"); and by new teams in six Gulbenkian Academies of Knowledge spread throughout Portugal ("independent"). Self-report questionnaires were administered before and after the intervention. The results from the repeated measures MANOVAs showed that students who participated in the PASS SEL program displayed statistically significant larger gains in social self-concept and self-esteem when compared with students from the control group. However, there were no statistically significant differences in program effectiveness between the different level of developers' involvement in the implementation of the PASS SEL program. Altogether, the results support the effectiveness of the PASS SEL program in enhancing self-perceptions, even with different levels of developers' involvement, which indicates the program is ready for further dissemination.

© 2021 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Las escuelas desempeñan un papel importante en el fomento de conductas saludables y en el desarrollo de los niños (Domitrovich et al., 2019), y existe un consenso cada vez mayor entre investigadores y profesionales de que las competencias sociales y emocionales son cruciales para el éxito en la escuela y en la vida (Domitrovich et al., 2019; Zych et al., 2018b). Además, numerosos estudios que analizan las intervenciones de aprendizaje socioemocional (SEL) en la escuela han demostrado impactos positivos en lo comportamiento de los estudiantes, las actitudes de los estudiantes consigo mismos y con los demás (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), y en los comportamientos problemáticos como el acoso (Zych et al., 2018a). Específicamente, ha sido demostrado repetidamente que los programas SEL promueven un aumento del autoconcepto y de la autoestima (Coelho et al., 2014; Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016; Taylor et al., 2017). Este aumento es particularmente significativo porque el autoconcepto es considerado como un factor protector frente a problemas psicológicos. (Delgado et al., 2013) y su mejora es un resultado muy deseado.

Sin embargo, de acuerdo con Jones et al. (2017) hay un número reducido de estudios centrados en la eficacia diferencial (es decir, qué funciona, para quién funciona y en qué condiciones). Particularmente, Domitrovich et al. (2019) concluyen que existe una cantidad limitada de investigación sobre la implementación centrada específicamente en los programas SEL. Wigelsworth et al. (2016) destacan que uno de los problemas con esta cantidad reducida de investigación es que las revisiones y los metaanálisis recientes de los programas SEL (e.g., Durlak et al., 2011) no han distinguido entre evaluaciones realizadas por investigadores externos y aquellas dirigidas por desarrolladores de programas (o con su participación). El tema es relevante porque, como Durlak (2016) concluye, aquellos que intentan seguir un manual de programa por sí mismos raras veces logran resultados deseables. Este investigador también afirma que la asistencia externa es necesaria para lograr una implementación efectiva y concluye que la participación de los desarrolladores en cierto grado es crucial para que los programas SEL tengan mejores resultados.

Autoconcepto

En la actualidad, la mayoría de los investigadores utilizan el modelo jerárquico multidimensional de autoconcepto de Shavelson et al. (1976). Estos autores definen el autoconcepto como "un conjunto de percepciones que una persona tiene sobre sí misma en función de la evaluación personal y la retroalimentación de sus seres queridos", refuerzos y atribuciones sobre su comportamiento. El autoconcepto ha sido estudiado a fondo en el campo de la psicología debido a su importancia en la formación de la

personalidad (Delgado et al., 2013). Además, el autoconcepto es considerado como un indicador crucial de satisfacción con la vida (Goñi Palácios et al., 2015) y está estrechamente relacionado con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Álvarez et al., 2015). Además, varias investigaciones han concluido que el autoconcepto influye en resultados escolares cruciales, como el rendimiento escolar (Han, 2019; Veas et al., 2019), el compromiso escolar (Veiga et al., 2015; Verdugo et al., 2018) y la motivación académica (Green et al., 2012). Así, la mejora del autoconcepto es ampliamente indicada como un objetivo de la educación (O'Mara et al., 2006).

Entre las dimensiones del autoconcepto, hay tres que tienen más probabilidades de ser el foco de los programas SEL: el *autoconcepto social*, el *académico* y el *emocional*. Según García et al. (2011), el *autoconcepto social* se refiere a la percepción que los sujetos tienen de su desempeño en las relaciones sociales, su red social, específicamente la facilidad o dificultad para mantener y expandir su red social. Estos autores plantean que el *autoconcepto académico* se refiere a la percepción que tienen los sujetos de la calidad de su desempeño como alumno. Finalmente, el *autoconcepto emocional* se refiere a la percepción que los sujetos tienen de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas.

En dos estudios que han analizado la efectividad del Programa SEL Actitud Positiva - Escuela Secundaria (PASS) con muestras locales (Coelho et al., 2014; Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016), los autores concluyen que el programa impacta positivamente sobre el *autoconcepto social* y *emocional*, especialmente entre estudiantes con niveles más bajos de *autoconcepto social* (Coelho et al., 2014).

Autoestima

La *autoestima* generalmente se considera parte del autoconcepto, y consiste en "la evaluación subjetiva de un individuo de su valor como persona" (Orth y Robins, 2019, p. 329). Así, este concepto abarca sentimientos de autoestima global, felicidad general y satisfacción. Este constructo se ha estudiado en todo el mundo y de forma intercultural (Bleidorn et al., 2016) y se reconoce comúnmente como un indicador vital de salud mental y bienestar emocional (Orth & Robins, 2019). También es reconocido como un factor protector de la conducta violenta en la adolescencia, por ejemplo, en el acoso y en el ciberacoso (Zych, Ortega-Ruiz et al., 2018). Además, Cid-Sillero et al. (2020) concluyen que la autoestima juega un papel moderador entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico, y una autoestima más alta se asocia con un mejor desempeño académico. Estudios previos de efectividad del Programa SEL PASS con muestras locales ha identificado un impacto positivo del programa en la autoestima de los estudiantes (Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016).

Cuadro 1. Descripción del programa SEL Atitude Positiva - Escuela Secundaria.

Objetivos	Mejorar las competencias sociales y emocionales de los niños ayudándolos a desarrollar las cinco competencias clave propuestas por el CASEL (2015): autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable.
Sesiones	1. ^a y 2. ^a sesiones: Evaluación inicial y presentación. 3. ^a a 7. ^a sesiones: Constituyen una unidad más centrada en la mejora de la autoconciencia y del autocontrol 8. ^a a 12. ^a sesiones: Constituyen una unidad más centrada en la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable. 13. ^a sesión - Evaluación final.
Evaluación	Los cuestionarios de autoinforme y del informe del profesor son administrados en la primera y en la última sesión del programa.

Variables individuales y de la clase

Sexo

En la mayoría de los estudios en los que se han analizado las diferencias en función del sexo en el autoconcepto, se han encontrado diferencias significativas que son consistentes coherentes con los estereotipos de género (Coelho et al., 2014; Esnaola et al., 2018; Fuentes et al., 2015). Varios autores concluyen que los niños obtienen puntuaciones de *autoconcepto emocional* más altas que las niñas (Esnaola et al., 2020; Fuentes et al., 2015). También, Fuentes et al. (2015) reportan que los niños tienen niveles más altos que las niñas en el *autoconcepto académico*. Los estudios también han encontrado diferencias de sexo en la *autoestima*, los niños reportan una *autoestima* más alta que las niñas (Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016; Cid-Sillero et al., 2020; Esnaola et al., 2020). Más relevante, varios estudios han concluido que los niños y las niñas se benefician de la participación en los programas de SEL de manera diferente en varias dimensiones del autoconcepto. Los niños se benefician más en *autoconcepto social* de su participación en un programa SEL (Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016), mientras que las niñas se benefician más en *autoconcepto académico* y *emocional* al participar en un programa SEL (Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016; Sarriera et al., 2015). Respecto de la *autoestima*, estudios previos no han identificado ganancias diferenciales específicas de sexo de la participación en programas (Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016).

Grado

Varios autores (Marsh, 1989; Marsh y Ayotte, 2003; Orrego et al., 2017) han concluido que las autoevaluaciones más realistas están asociadas con el aumento de la edad, lo que provoca disminuciones en varios dominios de autoconcepto durante la adolescencia (Marsh y Ayotte, 2003). Marsh (1989) concluye que el autoconcepto *académico*, *físico* y *social* sufre reducciones del séptimo al noveno grado. Orrego et al. (2017) reportan el mismo efecto en la autoestima, en una gran muestra de estudiantes chilenos de tercero a octavo grado. Los estudiantes muestran niveles más bajos de autoestima a medida que cursan grados superiores. Aunque pocos estudios han analizado la efectividad diferencial de los programas SEL según el grado, Coelho et al. (2016); Coelho et al. (2016a) encuentran mayores ganancias en el *autoconcepto social* y *emocional* de los estudiantes de cuarto grado cuando los comparan con los estudiantes de séptimo grado que han participado en programas SEL similares.

Tamaño de la clase

Las clases son entornos sociales de los que los estudiantes son miembros involuntarios y donde pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela. Allí interactúan diariamente con otros estudiantes (Sentse et al., 2015). Algunos estudios han concluido que los estudiantes de clases más pequeñas se apoyan más entre sí (Finn et al., 2003). Además, el salón de clases es el escenario principal para la mayoría de los programas SEL; por lo tanto, las clases bien organizadas y unidas pueden mejorar los resultados de los estudiantes (Jones et al., 2017).

Participación de los desarrolladores

Eisner (2009) concluye que cuando el desarrollador del programa está involucrado en la implementación de una intervención, la intervención muestra mejores resultados. Eisner propone dos posibles explicaciones para estos resultados: la visión cínica y la visión de alta fidelidad. El punto de vista cínico postula que los resultados más positivos en los ensayos dirigidos por desarrolladores se deben a una influencia de sesgos sistemáticos que afectan los procesos de toma de decisiones durante un estudio. La vista de alta fidelidad asume que los programas dirigidos por desarrolladores tienen una implementación superior. La investigación relacionada con el SEL ha proporcionado evidencia de que la participación de los desarrolladores puede influir en los resultados del programa (Humphrey et al., 2016; Wigelsworth et al., 2016). Wigelsworth et al. (2016) proponen que se puede clasificar a los desarrolladores de los programas en su implementación como “dirigido”, “involucrado” o “independiente”, según se identifique que un estudio recibe apoyo del desarrollador. Aunque los programas SEL parecen tener peores resultados en las réplicas independientes que en las implementaciones de los desarrolladores de programas (Durlak, 2016), la influencia del nivel de participación de los desarrolladores de programas en la evaluación y aplicación de los programas SEL sigue siendo poco clara e inexplorada (Wigelsworth et al., 2016). Wigelsworth et al. (2016) advierten sobre las dificultades en la reproducción de los resultados esperados en difusiones más amplias de los programas. Estos autores concluyen que si los resultados previstos de las intervenciones solo se pueden lograr cuando el desarrollador del programa está disponible, entonces la amplia difusión y sostenibilidad del programa en diferentes entornos puede verse comprometida. En consecuencia, es esencial estudiar las formas en que la participación de los desarrolladores influye en la efectividad de los programas SEL PASS.

Programa SEL PASS

El programa SEL PASS es uno de un conjunto de tres programas SEL universales apropiados para la edad, desarrollados por el *Acadé-*

Tabla 1
Condiciones descriptivas según el sexo, el grado y el tamaño de la clase

Característica	Total	Grupo de control n = 206 (20.7%)	Grupo de Intervención n = 789 (79.3%)		
			Dirigido n = 220 (22.1%)	Involucrado n = 92 (9.3%)	Independiente n = 477 (47.9%)
Sexo	$\chi^2(3, N=995) = 7.10, p = .069$				
Masculino	528 (52.4%)	98 (47.6%)	114 (51.8%)	41 (44.6%)	275 (56.2%)
Feminino	479 (47.6%)	108 (52.4%)	106 (48.2%)	51 (55.4%)	214 (43.8%)
Grado	$\chi^2(6, N=995) = 6.11, p = .411$				
7°	603 (59.9%)	116 (56.3%)	139 (63.2%)	47 (51.1%)	301 (61.5%)
8°	188 (18.7%)	44 (21.4%)	37 (16.8%)	22 (23.9%)	85 (17.5%)
9°	216 (21.4%)	46 (22.3%)	44 (20.0%)	23 (25.0%)	103 (21.0%)
Tamaño de Clase	$F(3, 15.3) = 2.07, p = .147^a$				
N	46	9	10	4	23
M (DE)	21.89 (3.92)	22.89 (3.26)	22.00 (2.70)	23.00 (0.82)	21.26 (3.36)

Nota. N = 995; ^a Welch's F

mico de Torres Vedras en un municipio del distrito de Lisboa (Torres Vedras). El programa se implementa por primera vez en 2004, y sus contenidos y actividades han sido descritos en detalle en Coelho y Figueira (2011). Actualmente, el programa está compuesto por 13 sesiones semanales de 50 minutos administradas por un psicólogo educativo (en presencia del maestro de la clase). Las sesiones siguen el manual del programa que contiene planes detallados de cada una. Este programa está basado en la moldura teórica del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (ver CASEL, 2015); así, es una intervención en el aula, que incluye a todos los estudiantes en cada clase, se basa en el plan de estudios de la escuela y está integrada en un proyecto plurianual (Proyecto *Atitude Positiva*). El Cuadro 1 contiene información adicional sobre el programa.

Academias Gulbenkian del conocimiento

En 2018, la Fundación Calouste Gulbenkian lanza una iniciativa nacional llamada Academias Gulbenkian para el Conocimiento (GAK), que tiene como objetivo desarrollar competencias sociales y emocionales en niños y en jóvenes mediante la difusión de proyectos de intervenciones portuguesas. El año siguiente, se elige el programa SEL PASS como uno de los programas para reproducir. Después de un proceso de selección en dos etapas, se establecen seis academias en Portugal en siete municipios diferentes: una en el norte (Vizela), una en el centro (Pombal), dos en la región de Lisboa y el Valle del Tajo (Lisboa y Setúbal), una en el sur (que abarca los municipios de Faro y Loulé) y otra en el archipiélago de Madeira (Caníçal).

Estudio actual

Con respecto a la efectividad de los programas SEL, varios temas han recibido una atención limitada en la literatura. Entre las cuestiones más relevantes se incluyen la predominancia de los estudios de efectividad del SEL realizados en escuelas primarias (Durlak et al., 2011), lo que amplifica la necesidad de realizar estudios con estudiantes de secundaria. Otro tema relevante, según Durlak (2016), es la identificación de los factores que sustentan la efectividad de un programa. Según ha propuesto Eisner (2009), entre estos factores se destaca el impacto de la participación de los desarrolladores. Wigelsworth et al. (2016) informan que los programas en los que los desarrolladores lideran o participan en la implementación arrojan mejores resultados en las actitudes hacia uno mismo que los programas en los que la implementación ha sido independiente de los desarrolladores. Por tanto, el presente estudio tiene dos objetivos principales. El primero es reevaluar la efectividad del programa SEL PASS sobre el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes de secundaria, utilizando una muestra a nivel nacional, mientras se controla por sexo, grado y tamaño de la clase. El

segundo es analizar si los diferentes tipos de participación de los desarrolladores de programas en su implementación influyen en la efectividad de este.

Con respecto al primer objetivo se formulan varias hipótesis, de acuerdo con estudios previos que analizan la efectividad del Programa PASS SEL. Aunque no se deben esperar ganancias para el autoconcepto académico, se plantea la hipótesis de que, en comparación con los estudiantes del grupo de control, los estudiantes del grupo de intervención reportarán más ganancias en el autoconcepto social (Hipótesis 1), el autoconcepto emocional (Hipótesis 2) y en la autoestima (Hipótesis 3). Además, dados los hallazgos previos (Coelho et al., 2014; Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016; Coelho, Marchante, y Sousa, 2016) con respecto a las diferencias de sexo en la participación en el programa, se espera que los niños y las niñas se beneficien de manera diferente al participar en el programa SEL PASS (Hipótesis 4). Con respecto al segundo objetivo y siguiendo la afirmación de Wigelsworth et al. (2016), se plantea la hipótesis de que las implementaciones dirigidas por desarrolladores mostrarán resultados más positivos en las autopercepciones que cuando la implementación es independiente (Hipótesis 5).

Método

Participantes

Los estudiantes que han participado en este estudio han sido parte de la primera ola de una iniciativa de difusión a nivel nacional del programa SEL PASS. Esta iniciativa ha sido parte del programa Academias Gulbenkian del Conocimiento (GAK), que patrocina programas en Portugal considerados como ejemplares de la programación SEL. En este estudio han participado 995 estudiantes de secundaria (séptimo - noveno grado) de 46 clases en 12 escuelas secundarias públicas portuguesas. Setecientos ochenta y nueve estudiantes han recibido la intervención (37 clases; $M_{\text{tamaño clase}} = 21.32$ estudiantes) y 206 estudiantes componen los grupos de control (9 clases; $M_{\text{tamaño clase}} = 22.89$ estudiantes). Quinientos veintiún (52.4%) estudiantes son niños y 474 (47.6%) son niñas; dos estudiantes identifican su género como otro. La edad de los estudiantes varía de 11 a 17 años ($M_{\text{edad}} = 12.95, DE = 1.70$) en su primera evaluación (septiembre / octubre de 2019). El número total de estudiantes por clase escolar oscila entre catorce y veintisiete ($M = 21.63, DE = 3.46$). No se observan diferencias significativas en la composición del grupo entre los grupos de control e intervención con respecto al sexo, $\chi^2(1, N = 995) = 2.45, p = .117$; grado, $\chi^2(2, N = 995) = 1.65, p = .439$; o tamaño de la clase, $t(44) = 1.62, p = .112, d = 0.55$. Además, como se muestra en la Tabla 1, no hay diferencias estadísticamente significativas en la composición del grupo entre los grupos de participación de los diferentes niveles de participa-

ción de los desarrolladores con respecto al sexo o el tamaño de la clase. Sin embargo, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grados en esta condición.

Ha habido varias razones que explican el 9.8% de estudiantes que se han eliminado de la muestra. En cuatro clases (76 estudiantes, incluso una del grupo de control), no ha sido posible concluir la implementación del programa antes de la implementación de la escolarización online, medida tomada debido a la pandemia COVID-19; por tanto, no se incluyen en la muestra. Tampoco se incluyen en la muestra once estudiantes cuyos padres o madres optan por no permitir que participasen en las evaluaciones, a pesar de que la implementación del programa se integra en una materia escolar obligatoria dedicada a la ciudadanía. Además, doce estudiantes no han completado ninguna de las evaluaciones porque no han asistido en los días en que estas se realizaron. De los 995 estudiantes incluidos en la muestra, 992 (99.7%) estudiantes completan la primera evaluación y 971 (97,6%) completan la segunda evaluación. La mayoría de los estudiantes que no completan la segunda evaluación se han mudado a otra escuela o se han ausentado de la escuela en los días de las evaluaciones.

Instrumentos

Autoconcepto. Se utiliza la versión portuguesa para niños y adolescentes (Coelho, Sousa et al., 2015) del *Auto-Concepto Forma 5* (AF-5; García y Musitu, 2001; García et al., 2006). La AF-5 es una de las escalas más utilizadas a nivel mundial para la medición multidimensional de autoconcepto (García et al., 2018). En el presente estudio se utilizan tres de las cinco dimensiones del autoconcepto evaluadas por este instrumento: *social* (p. ej., “soy una persona amigable”); *académico* (p. ej., “trabajo mucho en las clases”), *emocional* (p. ej., puntuación inversa, “me desilusiono fácilmente”). En esta versión (Coelho et al., 2015), los 30 ítems se responden en una escala de 5 puntos (que van desde 1 - Nunca hasta 5 - Siempre). La estructura factorial y la validez de constructo de este instrumento han sido confirmadas en estudios utilizando análisis factorial exploratorio y confirmatorio en muestras de varios países, incluido Portugal (Coelho, Sousa et al., 2015), España (Delgado et al., 2013), y Brasil (García et al., 2018). La consistencia interna también es adecuada, $\alpha = \text{social} (.70)$, $\alpha = \text{académico} (.83)$, y $\alpha = \text{emocional} (.77)$.

Autoestima. La autoestima se evalúa a través de la escala Autoestima Global (versión portuguesa; Fontaine, 1991) del *Self-Description Questionnaire II* (Marsh et al., 1983). Esta escala evalúa la autoestima global. La escala está compuesta por 10 ítems (p. ej.: “En general, me siento feliz con mi forma de ser”) clasificados en una escala de cinco puntos (de 1 = falso a 5 = verdadero); cinco elementos son presentados como declaraciones negativas. La consistencia interna de la escala ha sido adecuada para ambas versiones (original y adaptación portuguesa) con α de Cronbach = .88 y .82, respectivamente.

Procedimiento

Para todas las condiciones, las escuelas eligen en qué grado se implementa el programa SEL PASS. Se informa a los desarrolladores del programa qué clases se asignan como grupos de control e intervención. Por lo tanto, este estudio utiliza una muestra de conveniencia y un diseño cuasiexperimental porque es imposible distribuir aleatoriamente a los participantes en todas las condiciones. Se utiliza el consentimiento pasivo de los padres porque el programa se implementa en una materia que forma parte del plan de estudios y en el horario de la escuela. Los padres o madres que desean excluir a sus hijos de la evaluación devuelven los formularios a través de los canales escolares regulares. Se asegura a los estudiantes la confidencialidad de sus respuestas. Los datos para el presente estudio han sido recogidos en dos momentos durante el

año escolar utilizando una plataforma online (que evita respuestas incompletas). El pre-test se implementa en las primeras semanas del año escolar (septiembre-octubre de 2019: T1); la prueba posterior se lleva a cabo a mediados del año escolar después del final de la implementación de la Ola 1 (enero / febrero de 2020: T2). El *Centro de Investigação em Psicologia do Desenvolvimento* ha aprobado el presente estudio, y se lleva a cabo siguiendo el código de ética profesional nacional para psicólogos, siguiendo la legislación nacional. Los mismos psicólogos educativos implementan los cuestionarios en ambas evaluaciones en las aulas regulares de los estudiantes y en presencia de sus profesores.

Los diferentes niveles de participación del desarrollador se clasificaron como (a) *Dirigido*, donde los desarrolladores del programa son también los implementadores. Para el presente estudio, se consideran grupos en el escenario original (PASS Torres Vedras) como dirigidos; (b) *Involucrado*, durante los dos últimos años escolares se ha establecido una nueva implementación en el municipio de Cadaval (PASS Cadaval). En este proyecto, luego de recibir capacitación para implementar el programa SEL PASS, los implementadores se integran en un grupo de supervisión bimensual dirigido por los desarrolladores del programa. También reciben frecuentes visitas de supervisión de los desarrolladores del programa; (c) *Independiente*, el GAK se considera la condición independiente. El apoyo proporcionado por los desarrolladores para cada academia incluye 35 horas de capacitación (28 horas en grupos pequeños y siete horas en el sitio), monitoreo y supervisión (dos días completos en el sitio durante la implementación del programa SEL) y una plataforma online para registrar la evaluación de los estudiantes, los indicadores de asistencia e la fidelidad de implementación.

Análisis de datos

El tamaño de muestra requerido ha sido determinado utilizando el software G*Power 3.1 (Faul et al., 2009) para un análisis de varianza multivariante de medidas repetidas (MANOVA) con interacciones intrasujetos e intersujetos, cuatro grupos y dos mediciones y considerando los siguientes parámetros de entrada: tamaño del efecto $f (V) = .25$, $\alpha = .05$, poder estadístico = .95. Los resultados muestran que un tamaño de muestra de 279 participantes (70 por grupo) es el tamaño de muestra mínimo requerido, y esto se repeta en el presente estudio para todas las muestras bajo análisis. A continuación, se prueba la consistencia interna de los instrumentos utilizados con la muestra del estudio utilizando el índice α de Cronbach y el coeficiente ω de McDonald. Para evaluar la confiabilidad y validez de los instrumentos, también se calculan el índice de confiabilidad compuesto (CRI) y la varianza promedio extraída (AVE). Se utilizan pruebas-T, para comparaciones de los niveles iniciales de competencias sociales y emocionales entre los grupos de control e intervención y entre sexos. También se utilizan ANOVA unidireccionales para comparar los niveles iniciales de competencias sociales y emocionales entre los diferentes niveles de participación de los desarrolladores (dirigido frente a involucrado frente a independiente).

Finalmente, para analizar las hipótesis planteadas, se realizan una serie de MANOVA de medidas repetidas para explorar incrementos entre antes e después de la intervención según las condiciones del grupo, controlando por sexo, grado y tamaño de la clase. Esta prueba estadística es recomendada para diferencias entre dos o más grupos independientes si los participantes tienen medidas repetidas. El primer MANOVA evalúa la efectividad del programa, y usa ‘tiempo’ (pretest versus post test) como factor intra sujetos; ‘grupo’ (control versus intervención) como factor entre sujetos y ‘sexo’ (niños vs niñas), ‘grado’ (7° vs. 8° vs. 9° grado) y ‘tamaño de la clase’ como covariables entre sujetos. Se crea un segundo ANOVA de medidas repetidas para analizar las posibles ganancias diferenciales de la participación en el programa, por lo

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar de la autopercepción en el pretest y post test para el grupo de control e intervención; Valores de F y tamaños del efecto para el tiempo x grupo, ajustado por género, grado y tamaño de la clase

	Pretest		Post test		F	p	η_p^2
	Control M (DE)	Intervención M (DE)	Control M (DE)	Intervención M (DE)			
AC Social	23.34 (3.73)	23.13 (3.69)	23.05 (3.49)	23.38 (3.56)	6.10	.014	.006
AC Académico	20.83 (3.81)	20.73 (4.30)	20.53 (3.72)	20.41 (4.08)	0.03	.870	.000
AC Emocional	19.39 (4.10)	19.59 (4.49)	19.52 (3.75)	20.09 (4.23)	1.46	.227	.002
Autoestima	37.67 (7.66)	36.77 (7.61)	37.28 (6.94)	37.92 (7.08)	12.77	<.001	.013

Nota. N=995; AC=Autoconcepto.

Tabla 3

Medias y desviaciones estándar de las autopercepciones en el pretest y post test para el grupo de control e intervención, por sexo

	Pretest				Post test			
	Control		Intervención		Control		Intervención	
	Niños M (DE)	Niñas M (DE)						
Autoconcepto Social	24.11 (3.20)	22.07 (4.05)	23.29 (3.58)	22.94 (3.80)	23.56 (3.13)	22.59 (3.74)	23.56 (3.50)	23.17 (3.63)
Autoconcepto Académico	20.59 (3.88)	21.04 (3.76)	20.22 (4.28)	21.31 (4.25)	20.20 (3.96)	20.81 (3.50)	19.94 (4.15)	20.96 (3.95)
Autoconcepto Emocional	20.85 (3.78)	18.10 (3.96)	20.57 (4.15)	18.47 (4.61)	21.25 (2.99)	17.98 (3.71)	21.06 (3.93)	18.97 (4.29)
Autoestima	40.01 (6.20)	35.59 (8.24)	37.32 (7.49)	36.14 (7.70)	38.92 (6.36)	35.82 (7.12)	38.66 (8.29)	37.07 (7.75)

Nota. N=995.

que se centra en la interacción entre 'tiempo' x 'grupo' x 'sexo'. El tercer MANOVA de medidas repetidas evalúa las posibles diferencias en la efectividad del programa entre los diferentes niveles de participación de los desarrolladores; este MANOVA es similar al primero, pero con 'nivel de participación de los desarrolladores' (dirigido vs. involucrado vs. independiente) como factor entre sujetos en lugar de 'grupo'. Solo los participantes que tienen datos para ambos puntos temporales son incluidos en las MANOVAS ($n=968$). Debido al uso de la plataforma online, no hay respuestas de los participantes con valores en falta. La medida del tamaño del efecto (ES) utilizada se deriva del ANOVA como eta-cuadrado parcial (η_p^2). De acuerdo con los criterios establecidos por [Tabachnick y Fidell \(2007\)](#), el tamaño del efecto puede considerarse pequeño si $.01 < \eta_p^2 \leq .089$; medio si $.09 \leq \eta_p^2 \leq .249$; y grande si $\eta_p^2 \geq .25$. Los datos han sido analizados con el software estadístico SPSS 22.0 (IBM, 2013).

Resultados

Análisis preliminar

La consistencia interna de todas las subescalas utilizadas ha sido adecuada: *autoconcepto social* ($\alpha = .74$, $\omega = .75$), *autoconcepto académico* ($\alpha = .83$, $\omega = .89$), *autoconcepto emocional* ($\alpha = .76$, $\omega = .78$), y *autoestima* ($\alpha = .85$, $\omega = .89$). Además, los valores obtenidos para otros índices de confiabilidad y validez también han sido adecuados para cada una de las subescalas: *autoconcepto social* (CRI = .80, AVE = .51), *autoconcepto académico* (CRI = .91, AVE = .62), *autoconcepto emocional* (CRI = .84, AVE = .55), y *autoestima* (CRI = .92, AVE = .52). Con respecto a las posibles diferencias en los niveles iniciales, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de intervención y control en ninguna dimensión: *autoconcepto social*, $t(990) = 0.82$, $p = .412$, $d = 0.07$; *autoconcepto académico*, $t(990) = 0.24$, $p = .808$, $d = 0.05$; *autoconcepto emocional*, $t(990) = -0.35$, $p = .724$, $d = 0.02$; y *autoestima*, $t(990) = 1.44$, $p = .150$, $d = 0.12$. Sin embargo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre sexos en todas las variables: *autoconcepto social*, $t(990) = 2.66$, $p = .008$, $d = 0.16$; *autoconcepto académico*, $t(990) = -3.53$, $p < .001$, $d = 0.23$; *emocional autoconcepto*,

$t(990) = 8.26$, $p < .001$, $d = 0.52$; y *autoestima*, $t(990) = 3.97$, $p < .001$, $d = 0.24$, con los niños reportando un nivel más alto de *autoconcepto social* y *emocional* así como de *autoestima*, y niñas que reportan niveles más altos de *autoconcepto académico*. Con respecto a los diferentes niveles de participación de los desarrolladores, solo hay una diferencia estadísticamente significativa en los niveles iniciales, *autoconcepto emocional*, $F(2, 783) = 5.08$, $p = .006$, los estudiantes de la condición involucrada reportan niveles más altos de *autoconcepto emocional* que los estudiantes de la condición independiente. No hay otras diferencias estadísticamente significativas en los niveles iniciales entre los tres niveles de participación de los desarrolladores: *autoconcepto social*, $F(2, 783) = 1.36$, $p = .258$; *autoconcepto académico*, $F(2, 783) = 2.74$, $p = .065$; y *autoestima*, $F(2, 783) = 1.12$, $p = .328$.

Efectos del programa en autoconcepto y autoestima

Una descripción comparativa preliminar a través de un análisis multivariado de los resultados obtenidos por los grupos de control e implementación a través del tiempo revela diferencias estadísticamente significativas, Wilks' $\lambda = .984$, $F(4, 963) = 3.98$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .016$, lo que indica un pequeño efecto beneficioso para el alumnado que participa en el programa SEL PASS. La [Tabla 2](#) muestra los estadísticos descriptivos para los grupos de control e intervención en el pretest y post test para cada autopercepción, así como los resultados de la MANOVA para el efecto de interacción entre tiempo y grupo, incluyendo el tamaño del efecto. Los resultados muestran un efecto de interacción significativo (tiempo x grupo) con los grupos de intervención presentando una trayectoria más positiva en *autoconcepto social* y *autoestima*. Los tamaños del efecto encontrados se pueden considerar pequeños para ambos resultados. Además, no se encuentran efectos principales estadísticamente significativos en ninguna dimensión, ni para el tiempo, ni para el grupo.

Efectos diferenciales del programa por sexo

Una descripción comparativa preliminar a través de un análisis multivariado de los resultados obtenidos por los grupos de

Tabla 4

Medias y desviaciones estándar de las autopercepciones en el pretest y post test para los diferentes niveles de participación del desarrollador; Valores F y tamaños del efecto para el tiempo x participación en el desarrollo ajustados por sexo, grado y tamaño de la clase

	Pretest			Post test			F	p	η_p^2
	Dirigido	Invol.	Indep.	Dirigido	Invol.	Indep.			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Autoconcepto Social	23.37 (3.52)	23.40 (3.69)	22.96(3.76)	24.03 (3.39)	23.56 (3.61)	23.05(3.60)	1.23	.292	.003
Autoconcepto Académico	21.33 (3.80)	20.66 (4.73)	20.47(4.40)	20.65 (3.59)	20.92 (4.20)	20.21(4.26)	2.26	.105	.006
Autoconcepto Emocional	19.79 (3.99)	20.73 (4.16)	19.29(4.72)	20.66 (3.76)	20.67 (4.18)	19.73(4.41)	1.76	.173	.005
Autoestima	37.08 (7.23)	37.62 (7.61)	36.48(7.77)	38.76 (7.57)	39.27 (7.36)	37.29(7.92)	1.60	.204	.004

Nota. N = 789; Invol. = Involucrado; Indep. = Independiente.

control e implementación por tiempo no revela una diferencia estadísticamente significativa, Wilks' $\lambda = .995$, $F(4, 962) = 1.22$, $p = .300$, $\eta_p^2 = .005$. La [Tabla 3](#) muestra los estadísticos descriptivos para los grupos de control e intervención, por sexo, en el pretest y posttest para cada autopercepción. Los resultados no muestran un efecto de interacción significativo entre el tiempo, el grupo y el sexo en ninguna dimensión: *autoconcepto social*, $F(1, 965) = 1.05$, $p = .307$, $\eta_p^2 = .001$; *autoconcepto académico*, $F(1, 965) = 0.29$, $p = .590$, $\eta_p^2 = .000$; *autoconcepto emocional*, $F(1, 965) = 0.76$, $p = 0.384$, $\eta_p^2 = .001$; y *autoestima*, $F(1, 965) = 2.77$, $p = .096$, $\eta_p^2 = .003$.

Impacto de los niveles de participación de los desarrolladores en la eficacia del programa

Una descripción comparativa preliminar a través de un análisis multivariado de los resultados obtenidos entre los diferentes niveles de participación de los desarrolladores a lo largo del tiempo no revela diferencias estadísticamente significativas, Wilks' $\lambda = .982$, $F(8, 1528) = 1.975$, $p = .082$, $\eta_p^2 = .009$. La [Tabla 4](#) contiene los estadísticos descriptivos para los grupos de control e intervención en el pretest y post test para cada autopercepción, así como los resultados de la MANOVA para el efecto de interacción entre el tiempo y el nivel de participación de los desarrolladores, incluido el tamaño del efecto. Los resultados muestran que no hay efectos de interacción estadísticamente significativos (tiempo x tipo de participación de los desarrolladores). Además, no se encuentran efectos principales estadísticamente significativos en ninguna dimensión, ni para el tiempo, ni para el grupo.

Discusión

El presente estudio ha tenido dos objetivos. Primero, reevaluar la efectividad del programa SEL PASS sobre las autopercepciones (autoconcepto social, académico y emocional y autoestima) de los estudiantes de secundaria. El estudio utiliza una muestra nacional, que incluye a estudiantes de las cinco principales regiones geográficas de Portugal. En segundo lugar, tiene como objetivo analizar cómo los diferentes niveles de participación de los desarrolladores en la implementación del programa influyen en la efectividad del programa SEL, mientras se controla por sexo, grado y tamaño de la clase.

En cuanto al primer objetivo, los resultados señalan que los estudiantes que participan en el programa SEL PASS muestran más ganancias en *autoconcepto social* y *autoestima* que los estudiantes del grupo control. Estadísticamente, no surgen diferencias significativas entre los dos grupos en *autoconcepto académico* y *emocional*. Por lo tanto, los resultados apoyan las Hipótesis 1 y 3, pero no la Hipótesis 2. Se puede concluir que los resultados sobre *autoconcepto social* y *autoestima* se alinean con los estudios previos ([Coelho et al., 2014](#); [Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016](#); [Coelho, Marchante, y Sousa, 2016](#)). Sin embargo, los resultados del estudio actual no respaldan las ganancias de la participación del

programa en el *autoconcepto emocional* como se tenía identificado en esos estudios. Los resultados de la presente investigación también muestran diferencias de sexo en los niveles iniciales de cada autopercepción. Los niños presentan niveles más altos de *autoconcepto social* y *emocional*, así como de *autoestima*, y las niñas presentan niveles más altos de *autoconcepto académico*. Estos resultados se alinean con los de varios autores ([Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016](#); [Coelho, Marchante, y Sousa, 2016](#); [Esnaola et al., 2020](#); [Sarriera et al., 2015](#)). Sin embargo, la participación en el programa no resulta en una diferencia de ganancias entre los sexos en ninguna dimensión de las autopercepciones. Así, los resultados no apoyan la Hipótesis 4 y contradicen estudios previos ([Coelho et al., 2014](#); [Coelho, Marchante, y Jimerson, 2016](#); [Coelho, Marchante, y Sousa, 2016](#)), en los que los niños presentan mayores ganancias en *autoconcepto social* y *emocional* que las niñas tras participar en el programa. Así, la reproducción a nivel nacional del programa SEL PASS no sigue el mismo patrón de resultados que los estudios anteriores con muestras locales. Además, la participación en el programa arroja resultados similares para ambos sexos.

Con respecto al segundo objetivo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las autopercepciones entre los lugares donde los desarrolladores han dirigido la implementación, han participado o ha habido una implementación independiente del programa SEL PASS. Así, los resultados no apoyan la Hipótesis 5: las implementaciones dirigidas por los desarrolladores o las que los han involucrado no han producido mejores resultados que aquellas con menor participación de estos (es decir, una mayor participación de los desarrolladores no se asocia con mejores resultados). Estos resultados contradicen a [Eisner \(2009\)](#) y [Wigelsworth et al. \(2016\)](#); en este último caso, sobre las actitudes hacia uno mismo. Esta falta de diferencias en los resultados asociados con los diversos niveles de participación de los desarrolladores puede explicarse, en parte, por tres factores. Primero, la capacitación en el programa PASS SEL es más extensa que en la mayoría de los otros programas ([Domitrovich et al., 2019](#); [Durlak et al., 2011](#); [Humphrey et al., 2016](#)). En segundo lugar, todos los desarrolladores han tenido dos días de soporte y supervisión en el sitio de los creadores del programa, y eso también es más amplio que otros programas ([Humphrey et al., 2016](#)). [Domitrovich et al. \(2015\)](#) consideran que este tipo de apoyo es una estrategia importante y un predictor de la eficacia del programa. En tercer lugar, todos los implementadores están formados en Psicología Educativa y, aunque no tenían experiencia previa con el programa SEL PASS, tenían experiencia en esta área de especialización. Así, los resultados del presente estudio apoyan la conclusión de [Wigelsworth et al. \(2016\)](#), quienes sostienen que la participación de los desarrolladores por sí sola no es suficiente para explicar la variación en los resultados de los programas. [Wigelsworth et al. \(2016\)](#) argumentan que es necesario evaluar simultáneamente otras variables de la implementación.

En general, los resultados del presente estudio de incidencia nacional del programa SEL PASS confirman su efectividad, aunque los resultados no son tan amplios como en estudios previos con

muestras locales. Además, los resultados obtenidos al implementar el programa SEL PASS no indican que la participación de los desarrolladores haya sido una influencia significativa. Como tal, los resultados de la implementación actual a nivel nacional indican que el programa está listo para su difusión con el mismo nivel de capacitación y apoyo proporcionado para el grupo GAK (esto es, el grupo de implementación independiente). Por tanto, el programa puede recomendarse para la mejora del autoconcepto. Esto es un objetivo que algunos autores consideran crucial (O'Mara et al., 2006), debido a su influencia positiva sobre el rendimiento (Han, 2019; Veas et al., 2019) y la participación escolar (Veiga et al., 2015; Verdugo et al., 2018).

Limitaciones

Este estudio presenta algunas limitaciones. Un aspecto a considerar es que la recopilación de datos se ha visto parcialmente comprometida por la situación de la pandemia de la COVID-19 en la segunda mitad del año escolar 2019-2020. Por lo tanto, cuatro grupos no han podido finalizar su participación en el programa SEL PASS. Dada la actual situación, que continuará durante el próximo año escolar, no será posible realizar una evaluación de seguimiento para analizar los efectos del programa a lo largo del tiempo. Una consideración esencial es que este estudio es el primero en analizar los niveles de participación de los desarrolladores en la implementación del programa SEL PASS. Por lo tanto, se necesitan estudios adicionales para analizar otros aspectos de la calidad de la implementación que sirvan para explicar los hallazgos actuales.

Estudios futuros

De acuerdo con Eisner (2009) y Wigelsworth et al. (2016), otras variables de la calidad de implementación (más allá de la participación de los desarrolladores) son vitales para explicar la variación en los resultados del programa. Por lo tanto, los estudios futuros deben analizar cómo la dosis, la fidelidad, la intensidad o la experiencia de los implementadores pueden influir en la efectividad del programa SEL PASS para que esté completamente listo para su difusión.

Referencias

Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293–311. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133>

Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., y Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem: A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396–410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>

Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez-de-Morentin, J. I. (2020). Influence of self-esteem and attention on the academic performance of ESO and FPB students. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.psicoc.2019.10.001>

Coelho, V., Marchante, M., y Jimerson, S. R. (2016). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 29–38. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6>

Coelho, V., Marchante, M., y Sousa, V. (2016). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 261–280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>

Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 347–365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>

Coelho, V., Sousa, V., Marchante, M., y Romão, A. R. (2015). Validation of the questionnaire Self-Concept Form-5 with a sample of Portuguese children and adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67–78.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). 2015 CASEL guide: *Effective social and emotional learning programs (Middle and high school edition)*. Author.

Delgado, B., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179–194. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>

Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., y Jalongo, N. (2015). Individual and school organizational factors that influence implementation of the PAX Good Behavior Game intervention. *Prevention Science*, 16, 1064–1074. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0557-8>

Domitrovich, C. E., Li, Y., Mathis, E. T., y Greenberg, M. T. (2019). Individual and organizational factors associated with teacher self-reported implementation of the PATHS curriculum. *Journal of School Psychology*, 76, 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.015>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y 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>

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

Eisner, M. (2009). No effects in independent prevention trials: Can we reject the cynical view? *Journal of Experimental Criminology*, 5, 163–183. <https://doi.org/10.1007/s11292-009-9071-y>

Esnaola, I., Elosua, P., y Freeman, J. (2018). Internal structure of academic self-concept through the Self-Description Questionnaire II-Short (SDQII-S). *Learning and Individual Differences*, 62, 174–179. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.006>

Esnaola, I., Sesé, A., Antonio-Aguirre, I., y Azpiazu, L. (2020). The development of multiple self-concept dimensions during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 30(S1), 100–114. <https://doi.org/10.1111/jora.12451>

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/brm.41.4.1149>

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., y Achilles, C. M. (2003). The 'Why's' of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>

Fontaine, A. M. (1991). *Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência*. *Psicológica*, 5, 13–31.

Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment. A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117–138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>

García, F., Martínez, I., Balluerka, N., Cruise, E., García, O. F., y Serra, E. (2018). Validation of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender and age. *Frontiers in Psychology*, 9, 2250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02250>

García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. TEA*.

García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648–658. https://doi.org/10.5209/rev_SJP.2011.v14.n2.13

García, J. F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). *Self-concept in adults from Spain and Portugal*. *Psicothema*, 18, 551–556. <http://www.psicothema.com/pdf/3252.pdf>

Goñi Palácios, E., Echaniz, I. E., Fernández, A. R., y De Barrón, I. C. O. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52–58. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.105>

Green, J., Liem, G., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, D. (2012). *Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective*. *Journal of Adolescence*, 35, 1111–1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>

Han, F. (2019). Longitudinal relations between school self-concept and academic achievement. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.03.001>

Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., y Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73–89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., y Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49–72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>

Marsh, H. W., y Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? *The differential distinctiveness hypothesis*. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687–706. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687>

Marsh, H. W., Relich, J. D., y Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173–187. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.173>

Orrego, T. M., Müller, N. M., y García, M. J. P. (2017). La autoestima en alumnos de 3° a 8° básico. Una mirada por nivel de escolaridad y género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 111–125. <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.2.006>

Orth, U., y Robins, R. W. (2019). *Development of self-esteem across the lifespan*. En D. P. McAdams, R. L. Shiner, y J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 328–344). Guilford.

- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., y Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. <https://doi.org/10.1207/s15326985Sep4103.4>
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L. M., Abs, D., Ramos, B., Borges, F. C., Malo, S., y González, M. (2015). Propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. *Avaliação Psicológica*, 14(2), 281–290. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1402.13>
- Shavelson, J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–442. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through schoolbased 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>
- Veas, A., Castejón, J., Miñano, P., y Gilar-Corbí, R. (2019). Early adolescents' attitudes and academic achievement: The mediating role of academic self-concept. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71–77. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.11.002>
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Verdugo, L., Freire, T., y Sánchez-Sandoval, Y. (2018). Understanding the connections between self-perceptions and future expectations: A study with Spanish and Portuguese early adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.001>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, T. I., Tate, K., y Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98–106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2>