

A collection of art supplies is shown. At the top, a white box contains several markers in various colors: black, brown, red, orange, yellow, pink, light blue, dark blue, green, and purple. Below the markers is a notebook with a white cover and a grid pattern. A green highlighter is visible on the left side of the notebook. In the foreground, a purple paper puncher is partially visible. To the right, a coloring book is open, showing a red fire truck on a yellow and orange background. The entire scene is set against a background of colorful, textured paper or fabric in shades of green, orange, and yellow.

Evaluación

## Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida

René F. W. Diekstra

### Resumen

Este capítulo examina la literatura científica sobre los efectos de la educación o el aprendizaje emocional y social (Social and Emotional Learning o SEL en inglés) y/o de los programas de habilidades para la vida (Skills for Life o SFL en inglés), para niños y jóvenes en las etapas de educación primaria y secundaria (en este informe utilizaremos libremente estas siglas en inglés para referirnos a estos programas de forma sucinta).

La revisión consta de dos partes. La 1ª comprende una revisión de la bibliografía meta-analítica y la 2ª es un meta-análisis de los estudios que examinan el efecto de la educación emocional y social durante el período 1997-2007. El meta-análisis es un método que sirve para examinar el tipo y la magnitud de los cambios en actitudes y habilidades conductuales de los niños y jóvenes a raíz de los efectos de los programas de educación emocional y social.

La primera parte, un resumen de las revisiones, expone los principales resultados de los meta-análisis publicados en el período 1997-2008 que incluyen los estudios sobre los efectos del SEL/SFL. Se identificaron 19 meta-análisis que se centran exclusiva o sustancialmente en los estudios sobre la eficacia de los programas escolares universales de SEL/SFL. Los meta-análisis se revisaron específicamente en base a las respuestas recibidas a las siguientes preguntas: a) ¿Los programas de SEL/SFL mejoran significativamente lo que enseñan, es decir las habilidades sociales y emocionales de los niños y jóvenes? b) ¿Los programas de SEL/SFL reducen significativamente o evitan problemas de conducta tales como la violencia y la conducta agresiva y autoagresiva/suicida? c) ¿Los programas de SEL/SFL mejoran o promueven conductas positivas tales como la conducta prosocial y la participación escolar y comunitaria? d) ¿Mejoran los programas de SEL/SFL significativamente las calificaciones escolares o los logros académicos?

Aunque en términos generales la respuesta a estas preguntas es claramente positiva, existen algunos aspectos importantes que merecen una mayor atención, como por ejemplo las relaciones entre el efecto de los distintos programas, los grupos étnicos y la situación socioeconómica. ¿Son los niños y jóvenes más necesitados los que se benefician en mayor grado? Otra cuestión es la correlación entre dosis y efecto: ¿cuál es la relación entre el tipo, la extensión o la intensidad del programa y el efecto de éste? Aunque existe una evidente necesidad de investigar más sobre estos temas, los programas más eficaces comparten varias características que constituyen importantes consideraciones para los sistemas educativos y las escuelas a la hora de adoptar este tipo de programas.

Una importante limitación de las conclusiones extraídas del resumen de revisiones meta-analíticas es que la inmensa mayoría de los estudios incluidos en los meta-análisis publicados tie-



nen su origen en Estados Unidos de América, y muy pocos provienen de otros lugares. Esto plantea la pregunta de si, dadas las diferencias entre culturas y características de los variados sistemas educativos, los programas SEL/SFL, tal como han sido concebidos, son igualmente eficaces en otras partes del mundo.

Otra limitación de las conclusiones de la revisión meta-analítica de estudios es que, aunque cubre cientos de estudios de intervención y cientos de miles de niños y jóvenes que han participado en los mismos, muchos de los estudios incluidos y de los programas incorporados y evaluados en estos meta-análisis efectuados entre 1997 y 2008, no son particularmente recientes. De hecho, el marco temporal cubierto en los estudios va desde comienzos de la década de 1950 hasta los primeros años del siglo XXI.

Para solventar estas dos limitaciones, se ha llevado a cabo un meta-análisis adicional, presentado en la 2ª parte, basado en 76 estudios controlados de programas de SEL/SFL publicados en la última década, entre el período 1997-2007, que comprenden la mayor cantidad de estudios de intervención provenientes de países no anglosajones que ha sido posible. Aunque la mayoría de los estudios siguen procediendo de Estados Unidos de América, se ha incluido también una sub-muestra considerable de programas de origen no estadounidense.

Los resultados de este nuevo meta-análisis confirman la imagen global obtenida del resumen completo de los otros 19 meta-análisis. Los programas de SEL/SFL llevados a cabo en otros países mejoran significativamente, tal y como ocurre en los Estados Unidos de América, las habilidades sociales y emocionales de los niños y de los jóvenes, reducen o evitan problemas conductuales y mentales y/o promueven resultados académicos positivos a corto y a largo plazo. Algunos de los efectos, tales como la conducta prosocial, parecen decrecer cuando el seguimiento es más prolongado, mientras que otros, como la reducción o prevención de problemas mentales y el abuso de drogas, parecen incrementarse con el tiempo tras la finalización del programa.

La conclusión general de ambas revisiones es muy evidente: el desarrollo sistemático y programado de habilidades emocionales y sociales en el ámbito escolar tiene un importante impacto en todo el mundo. Promueve el desarrollo integral de niños y jóvenes, actúa como factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora el rendimiento académico.

En resumen, los programas escolares universales de SEL/SFL para niños y adolescentes de enseñanza primaria y secundaria son beneficiosos. Su desarrollo social y emocional aumenta significativamente a través de estas intervenciones. Puesto que ello es clave para su desarro-

llo general, tanto en lo que se refiere a personalidad como a progreso académico y funcionamiento en sociedad, la situación actual del conocimiento sobre la eficacia de los programas de SEL/SFL asigna una gran responsabilidad a los gobiernos y a los responsables educativos en todo el mundo.

La falta de acción o el rechazo a adoptar y apoyar adecuadamente la implementación de programas SEL/SFL en la educación primaria y secundaria equivale a privar a los niños y jóvenes de oportunidades cruciales y científicamente contrastadas para su desarrollo personal, social y académico. Esto significa una flagrante violación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños.

Planteado de otra manera, dada la situación actual del conocimiento respecto a la eficacia de la educación o aprendizaje emocional y social, los países ya no tienen excusas para no proporcionar los medios y el apoyo necesarios a las escuelas para que ofrezcan dichos programas. Ya que no sólo privan a sus niños y jóvenes de aquello a lo que, de acuerdo con la legislación internacional, tienen derecho sino que tales gobiernos también privan a sus sociedades de futuros ciudadanos con personalidades emocional y socialmente bien desarrolladas y equilibradas y que contribuyan con su completo potencial al funcionamiento, desarrollo y bienestar general de sus comunidades.

## Primera Parte

### Una revisión de la literatura meta-analítica

René Diekstra and Carolien Gravesteyn

#### Introducción

Cuando la Convención sobre los derechos de los Niños (CRC) fue adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas y quedó preparada para su firma en noviembre de 1989, fue recibida en muchos países con gran interés público y apoyo político, aunque en otros también se convirtió en tema de fuertes debates y discusiones y encontró una fuerte oposición respecto a partes específicas de sus textos y artículos.

Consecuentemente, llevó bastante tiempo, en ocasiones muchos años, el que los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas completaran el proceso de ratificación y en muchos casos a día de hoy aún no se ha completado. Uno de los artículos que ha sido objeto de intensos debates y desacuerdos, antes y después de la adopción de la Convención, es el n° 29 que trata sobre la educación y dice lo siguiente:

1. Los estados acuerdan que la educación de los niños debe estar orientada a
  - (a) El desarrollo de la personalidad, los talentos y las capacidades físicas y mentales de los niños hasta alcanzar su máximo potencial;
  - (b) El desarrollo del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como por los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
  - (c) El desarrollo del respeto por los padres y madres de los niños, por su identidad cultural, idioma y valores, por los valores nacionales del país en el cual vive el niño, el país del cual es originario y por las civilizaciones diferentes de la suya propia;
  - (d) La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, en el espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todas las personas, etnias, grupos nacionales y religiosos y personas de cultura indígena;
  - (e) El desarrollo del respeto por el medio ambiente.

## La falta de acción o el rechazo a adoptar y apoyar adecuadamente la implementación de programas SEL/SFL en la educación primaria y secundaria equivale a privar a los niños y jóvenes de oportunidades cruciales y científicamente contrastadas para su desarrollo personal, social y académico. Esto significa una flagrante violación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños

La idea central de este artículo es que la educación no es sólo cuestión de impulsar el desarrollo cognitivo-académico, sino que debe estar dirigida al desarrollo integral, es decir al desarrollo físico, cognitivo, social, emocional y moral de los niños. Consecuentemente, los sistemas educativos o instituciones, como las escuelas, que se centren exclusiva o predominantemente en el desarrollo académico violan los derechos de los niños y más aún si se relaciona este artículo n° 29 de la CRC con el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que <sup>1</sup> todos tienen derecho a compartir los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones. En otras palabras, si la investigación científica ha identificado enfoques y métodos que mejoran el desarrollo integral de los niños en los sistemas educativos, los niños tienen derecho a ser educados a través de ellos.

Por lo tanto, surge la pregunta de si la ciencia ha elaborado o identificado enfoques y métodos educativos que mejoren el desarrollo integral de los niños, tanto cognitivo-académico, social, emocional como moral, de forma más eficaz a la alcanzada basándose principalmente en el desarrollo cognitivo-académico.

En este capítulo, que consiste en una revisión de la literatura científica sobre los efectos de los programas de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) o Habilidades para la vida (SFL) para niños y jóvenes en la educación primaria y secundaria, esta cuestión se abordará de dos maneras.

En primer lugar, ofreceremos un resumen de los principales resultados de la crítica a los estudios de intervención de programas SEL/SFL en la bibliografía meta-analítica, publicados en el período 1997-2008. En segundo lugar, para responder a varias preguntas que permanecen sin respuesta después de la revisión de los estudios meta-analíticos, el autor y sus co-

legas han efectuado un meta-análisis adicional basado en 76 estudios controlados de los programas SEL/SFL publicados en el período 1997-2007.

### Revisión de meta-análisis de estudios de intervención de programas SEL/SFL

La evaluación de la eficacia de los programas escolares orientados a mejorar las habilidades sociales, emocionales y (habitualmente) morales y el desarrollo de los niños y jóvenes, y por lo tanto de impulsar sus resultados educativos generales o de prevenir problemas emocionales o de conducta, ha sido objeto de una serie de estudios durante las últimas dos décadas (véase por ejemplo, Schneider, 1992, Beelmann, 1994, Moote et al. 1999, Wilson et al, 2001, Losel y Beelmann, 2003, Hahn et al, 2007).

Cuando nos referimos a programas “escolares”, lo hacemos al hecho de que el programa SEL/SFL se implementa en el ámbito de la escuela, durante las horas normales de clase, y se considera una parte del currículo o de la cultura escolar. El término ‘universal’ se refiere a programas que son aplicados a todos los niños en las aulas independientemente del riesgo individual, no sólo a aquellos que ya han manifestado una tendencia al retraso en su desarrollo social, emocional o moral o que han demostrado tener problemas emocionales o de conducta, o factores de riesgo relacionados con éstos. Los programas pueden implementarse en todos los niveles de educación, desde el jardín de infancia, pasando por las escuelas elementales hasta las escuelas medias e institutos.

Dependiendo de la geografía y de la tradición, estos programas se denominan o bien de Educación Emocional y Social (en inglés, SEE), Aprendizaje Social y Emocional (SEL) o programas de Habilidades para la vida (SFL). El segundo término normalmente se aplica a los programas desarrollados en Estados Unidos de América (en adelante Estados Unidos), en especial desde el establecimiento en 1994 de la *Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional* (CASEL). El término “habilidades para la vida” se utiliza principalmente en organismos especializados de las Naciones Unidas, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF y en programas que se desarrollan con su ayuda o bajo su patrocinio, particularmente en países en desarrollo. En 1993, la OMS estableció dentro de su división de Salud Mental una unidad especial de programas de habilidades para la vida. El término de “programas de habilidades para la vida” también ha sido adoptado en varios países desarrollados, como Países Bajos y Suiza.

Los programas universales y escolares SEL/SFL se fundamentan en una variedad de modelos teóricos, aunque la mayoría cita la teoría del aprendizaje social y los métodos cognitivo-conductuales como el fundamento de su diseño de intervención. Aunque algunos programas

se centran principalmente en los contenidos de los currículos escolares, otros combinan dichos currículos con actividades desarrolladas fuera de las aulas que involucran a toda la escuela, a los padres y a la comunidad. El servicio a la comunidad por parte de los niños y adolescentes también puede formar parte de algunos programas, especialmente si existe énfasis en la educación para la ciudadanía o el compromiso cívico.

Existe además una considerable variedad en la composición de los programas, como es el conjunto de facetas de comportamiento, actitudes y capacidades evaluadas. Por ejemplo, algunos programas están principalmente enfocados a enseñar a los alumnos habilidades que les ayuden a expresar rechazo, como por ejemplo evitar las drogas, la conducta sexual prematura, mejorar sus capacidades de resistencia a la violencia y/o a la conducta suicida. Otros programas suponen que dichas capacidades se derivan principalmente de las habilidades sociales y emocionales, del concepto positivo de uno mismo o autoestima, de tal forma que se supone que la mejora de dichas habilidades o de la autoestima permitirá que la conducta de los niños sea más positiva y sociable, y que en consecuencia éstos tomarán decisiones positivas de manera más frecuente. Otros programas combinan ambos modelos.

Además, los manuales de los programas y su puesta en práctica muestran diferencias considerables, tanto en lo que se refiere a la secuencia en la que se presentan sus componentes, como en la extensión del programa o el perfil del profesional que presenta o imparte el programa.

Por tanto, los esfuerzos por revisar y resumir sucintamente el estado del conocimiento respecto a la eficacia de los programas escolares universales SEL/SFL se topan con considerables dificultades y complejidades. El ejercicio se asemeja a veces al intento de mezclar manzanas y peras en un mismo cesto. Estos esfuerzos se complican aún más por el hecho de que los indicadores de éxito de los programas o el tipo de medidas de resultados utilizados, difieren ampliamente entre sí, así como también los períodos durante los cuales se han evaluado o seguido los efectos.

Actualmente la manera más adecuada para hacer frente a estas complejidades consiste en aplicar una forma de estudio de literatura científica que se denomina comúnmente *meta-análisis*. El meta-análisis es un método que combina los resultados de varios estudios que abordan investigaciones de ámbitos similares, de tal manera que permita extraer conclusiones estadísticamente defendibles. Por ejemplo, si reunimos todos los estudios disponibles que utilizan un diseño controlado, ¿cuál es la diferencia media en cuanto a las habilidades para el establecimiento y mantenimiento de amistades entre niños que han asistido o no a programas SEL/SFL?

En las últimas dos décadas, se han publicado una serie de meta-análisis de los estudios sobre los programas SEL/SFL. A menudo estos meta-análisis combinan estudios de intervención de programas escolares, post-escolares y extra escolares o comunitarios. La conclusión general que se extrae de estos estudios parece indicar que los programas SEL/SFL arrojan un beneficio por partida doble, ya que mejoran las habilidades (por ejemplo la asertividad, las capacidades de comunicación, la autoconfianza y el rendimiento académico), y reducen la interiorización y exteriorización de problemas. Así todo, el problema de los efectos diferenciales entre los programas llevados a cabo en la escuela frente a los programas post-escolares o extraescolares no se ha examinado con suficiente atención. ¿Existen diferencias de eficacia dependiendo del contexto o de la ubicación del programa?

En la siguiente sección se presenta una revisión de los estudios meta-analíticos de los programas escolares y universales SEL/SFL. El marco temporal para la selección de estos estudios meta-analíticos abarca la última década (el período 1997-2008). La razón para esta limitación temporal es que la calidad de los estudios meta-analíticos ha mejorado sustancialmente en los últimos años, al igual que la calidad del diseño de los estudios de intervención de los programas SEL/SFL.

#### Una revisión de los estudios realizados: preguntas de investigación

El objetivo de esta revisión de análisis meta-analíticos de programas escolares universales SEL/SFL es responder a las siguientes preguntas: a) ¿Es cierto que los programas SEL/SFL ‘enseñan lo que predicán’? ¿Mejoran significativamente lo que enseñan, es decir, las habilidades sociales y emocionales de niños y jóvenes? b) ¿Los programas SEL/SFL reducen o previenen significativamente conductas problemáticas como el uso de drogas o las conductas violentas y agresivas y las autoagresivas o suicidas? c) ¿Los programas SEL/SFL mejoran o promueven conductas positivas como la conducta prosocial, la participación escolar y comunitaria? d) ¿Los programas SEL/SFL mejoran significativamente las calificaciones escolares o los logros académicos?

#### Métodos

##### Criterios para la inclusión de los estudios en el análisis

Los estudios se incluyeron en el análisis en la medida en que:

**A |** Se hubiesen publicado en inglés en el período 1997-2008 en publicaciones sometidas a revisión por pares -o estuviesen en proceso de publicación- y contuviesen un meta-análisis sobre la eficacia de los programas escolares y universales SEL/SFL para estudiantes de escuelas primarias y/o secundarias.

**B |** Dichos programas estuvieran dirigidos a mejorar las habilidades sociales, el ajuste social y/o la autorregulación emocional como objetivo fundamental o como factores de reducción o prevención de problemas o conductas destructivas, agresivas o violentas, conductas antisociales, abuso de drogas, ira, hostilidad, autoconcepto, manejo de situaciones de estrés, estados de ansiedad y depresión, participación y actitudes en la escuela o rendimiento escolar;

**C |** Informasen acerca de las dimensiones de los efectos calculados estadísticamente sobre los estudios experimentales o cuasi experimentales (es decir, se excluyeron los meta-análisis ‘narrativos’).

#### Recopilación de meta-análisis

Se intentó identificar y recopilar meta-análisis de estudios de intervención escolar universales, en publicaciones sometidas a revisión por pares entre el período 1997-2008 o estudios en proceso de publicación. La principal fuente fue una búsqueda exhaustiva en bases de datos bibliográficos, incluyendo PsycINFO, ERIC (Centro de Información de Recursos sobre Educación) y Medline. En segundo lugar, las bibliografías de meta-análisis identificados, las reseñas bibliográficas y los índices de materias de publicaciones relevantes se revisaron para encontrar estudios apropiados. Los estudios identificados se extrajeron de la biblioteca de la Universidad de Utrecht o se obtuvieron a través de los servicios bibliotecarios. Conseguimos y analizamos todos los informes identificados como potencialmente apropiados.

De los 44 estudios que se identificaron como posibles meta-análisis de programas escolares universales SEL/SFL, 15 fueron descartados ya que no parecía posible identificar exactamente, o incluso de forma aproximada, el número de estudios de intervención de programas escolares universales dentro del número total de estudios incluidos en el meta-análisis. Otros 5 meta-análisis no proporcionaron información adecuada sobre la inclusión de componentes generales de SEL/SFL en los programas analizados. Además otros 5 meta-análisis no fueron incluidos ya que se trataba de ‘seguimientos’ realizados por los mismos investigadores o grupos de investigación de los meta-análisis ya incluidos y centrándose en cuestiones específicas, utilizando el mismo conjunto o un subconjunto de estudios de dichos análisis (por ejemplo Roona et al., 2000).

De la muestra remanente de 19 meta-análisis, varios no abordaban de forma exclusiva los programas escolares universales SEL/SFL, pero se han incluido igualmente en la revisión, ya que los datos sobre el subconjunto de programas escolares universales se presentaban de manera que eran suficientemente identificables.

A excepción de uno de ellos, todos los meta-análisis incluidos en la revisión han sido publicados en publicaciones sometidas a revisión por pares. La excepción es el meta-análisis de CASEL (Durlak et al. 2008), del que se informa en el sitio web de CASEL ([www.casel.org](http://www.casel.org)) y su publicación se espera para 2008. Se incluye aquí debido a su alcance y relevancia y porque los autores de este informe han tenido la oportunidad de leer un borrador del mismo<sup>2</sup>.

Aunque es probablemente correcto suponer que la búsqueda no ha dado como resultado una cobertura completa de los meta-análisis relevantes existentes, sí que se ha reunido una masa crítica suficiente para poder obtener respuestas válidas y fiables a las preguntas de investigación examinadas.

#### Una revisión de los estudios realizados: resultados

Los 19 meta-análisis incluidos en esta revisión (véase tabla 1) examinaron los efectos de los programas SEL/SFL sobre muchas materias o problemas, desde la mejora de las habilidades sociales y emocionales generales, el autoconcepto y la autoestima, pasando por la reducción o prevención de la conducta destructiva y el uso de drogas, hasta la prevención de la mala salud mental y los trastornos mentales.

Aunque existe un considerable solapamiento entre algunos meta-análisis respecto a los estudios incluidos, el conjunto total de estudios de intervención de SEL/SFL incluidos en la muestra de meta-análisis, que asciende al menos a 700 y probablemente incluso más, es impresionante.<sup>3</sup> Más aún en la medida en que el número de estudiantes de escuelas elementales y secundarias que han participado en los estudios asciende a varios cientos de miles.<sup>4</sup> Los estudios cubren un período de alrededor de medio siglo, siendo los más ‘antiguos’ de los primeros años de la década de 1950.

La gran mayoría de los estudios de intervención, en particular los estudios de control realizados apropiadamente de forma aleatoria, tienen su origen en Estados Unidos –el porcentaje de estudios estadounidenses en la muestra de meta-análisis oscila entre el 89% y el 98%. Los porcentajes restantes pertenecen a estudios de otros países, especialmente Canadá y Australia. Esto crea algunos obstáculos serios respecto a las posibles generalizaciones o la ‘internacionalización’ de los resultados, ya que es razonable suponer que el contexto social de una nación y el sistema y las políticas educativas tienen una influencia significativa sobre sus programas de intervención (véase también Faggiano et al., 2008, p. 394).

Una proporción alta o muy alta de los estudios comprendidos en los meta-análisis son investigaciones o proyectos de demostración en los cuales los investigadores o los diseñadores de programas tienen una influencia directa e importante sobre los resultados del programa. Como

indican correctamente Wilson y Lipsey (2007, p. 124), las escuelas que adoptan estos programas sin dicho compromiso pueden tener dificultades para alcanzar similares cuotas de fidelidad y efectos de los programas.

#### Características de diseño

Los meta-análisis de las intervenciones reúnen estudios que han sido efectuados por diferentes investigadores de distintas formas, en diversos grupos y variados entornos, utilizando varias formas de medir resultados, y examinados durante distintos períodos de tiempo. Puesto que el meta-análisis se utiliza para estimar el efecto combinado de un grupo de estudios, es importante comprobar si los efectos hallados en estudios separados son suficientemente similares para concluir que una estimación de efecto combinada o ‘promedio’ refleja significativamente el conjunto de estudios de intervención incluido en el meta-análisis. Por supuesto, alguna variación se produce inevitablemente, pero es importante determinar si dicha variación puede ser debida al azar. Si la variación entre los estudios individuales es significativamente mayor que lo que cabe esperar sólo por el azar, hay heterogeneidad (estadística). Bastantes, aunque no todos, de los meta-análisis revisados en los que se examinó la existencia de heterogeneidad, cuando ésta era significativa, han intentado explicarla en términos ya sea de diversidad metodológica o ‘clínica’.

Respecto a la diversidad metodológica, todos los meta-análisis observaron una gran variedad en la calidad del diseño de los estudios de intervención. Habitualmente esta era una razón para excluir estudios del meta-análisis. Los problemas identificados fueron: una falta de aleatorización adecuada, una falta de homogeneidad de los sujetos durante el pre-test preliminar, una falta de seguimiento o períodos cortos de seguimiento, una falta de homogeneidad en los criterios para medir resultados y una falta de evaluación del desarrollo del programa. Puesto que es difícil efectuar pruebas aleatorias controladas dentro del sistema escolar, y por tanto los investigadores a menudo tienen que recurrir a diseños cuasi-experimentales, la mayoría de los meta-análisis incluyen tanto estudios experimentales como cuasi-experimentales. Las relaciones entre las variables de diseño del estudio y los efectos se examinan en muchos de los meta-análisis (por ejemplo Tobler et al., 2000), lo que es relevante debido a la posibilidad de que estudios con un diseño más débil exhiban efectos más importantes.

Además de esta diversidad metodológica, existe también una gran diversidad en el ‘sentido clínico’, como puede ser la edad y el sexo de los sujetos, el tipo y la composición del programa, su duración e intensidad, quién aplica el programa, la calidad de la implementación y la definición de los objetivos y resultados. Algunos meta-análisis estudian con detalle las relaciones entre todas estas características y sus efectos (por ejemplo Wilson & Lipsey, 2007), mientras que otros prestan una mayor atención a algunos de ellos e ignoran otros (Hahn et al., 2007).

Tabla 1

## Meta-análisis de los programas de SEL/SFL 1997-2008

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios <sup>5</sup>	Número de participantes involucrados	Resultado general
Durlak & Wells	1997	Problemas sociales y de conducta	177 (73% de entornos escolares)	Cerca de 22.000	La mayoría de las categorías de los programas tenían doble beneficio: tanto reducir significativamente los problemas como incrementar de forma importante las competencias. Los programas que modifican el entorno escolar, enfocados en esfuerzos de promoción de la salud mental y que intentan ayudar a los niños a superar transiciones de estrés han generado efectos significativos
Stage & Quiroz	1997	Conducta disruptiva en las aulas	99/122 (educación habitual de programas en aulas)	5,057 (de los cuales aproximadamente la mitad son estudiantes en aulas)	En general, los resultados indican que las intervenciones para reducir la conducta disruptiva en las aulas genera resultados comparables a otros estudios meta-analíticos que investigan la eficacia de la psicoterapia en niños y adolescentes. Esto indica que existen tratamientos eficaces para su utilización en entornos de educación pública que disminuyen la conducta disruptiva en las aulas
Haney & Durlak	1998	Autoconcepto/autoestima	120 (de los cuales 55,8% son escolares)	? (una estimación de unos 12.000, de los cuales el 55,8% son escolares)	La revisión indica una mejora significativa en la autoestima y el autoconcepto de niños y adolescentes además de cambios significativos en la conducta, en la personalidad y en el funcionamiento académico. Las intervenciones específicamente orientadas a cambiar la autoestima y el autoconcepto han sido significativamente más eficaces que los programas orientados a otro objetivo como son las capacidades conductuales o sociales
White & Pitts	1998	Consumo ilícito de drogas o el daño que producen	71 (89% entornos escolares)	14331	El impacto de las intervenciones evaluadas ha sido reducido con una disminución de los beneficios a través del tiempo. La evidencia sugiere que lo mejor que se puede alcanzar con el uso de estrategias de intervención escolar es un retraso a corto plazo en la preparación del consumo de sustancias por el "no consumidor" y una reducción a corto plazo en el volumen del consumo de algunos de los consumidores actuales
Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke & Stackpole	2000	Consumo de drogas	207 (programas generales)/359 (comparaciones de consumo de drogas o amplitud de los efectos)	?	Los programas son más o menos eficaces en la reducción, retraso o prevención del consumo de drogas dependiendo del tipo de programa y de su implantación a pequeña o gran escala. Los programas interactivos e implantados a una escala relativamente pequeña son los más eficaces, afectan al consumo de drogas a niveles tanto estadísticos como clínicos que son muy significativos. Los programas no interactivos a gran escala son menos o "no eficaces"
Wilson, Gottfredson & Najaka	2001	Problemas de conducta	165/216 (de los cuales el 72% de poblaciones estudiantiles generales)	?	La prevención escolar parece ser eficaz en la reducción del abuso de alcohol y drogas, el absentismo y abandono escolar y otros problemas de conducta. Las dimensiones del efecto medio para cada uno de los cuatro resultados se ha reducido y existe una considerable heterogeneidad entre los diferentes estudios en cuanto a la magnitud de los efectos, incluso dentro de un tipo de programas tras el ajuste de los métodos medidos y las diferencias de población
Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins	2002	Desarrollo positivo de la juventud	25 (de los cuales 22 son escolares o con un componente escolar)	Nº no proporcionado (comprende miles de sujetos)	Los programas seleccionados que tratan con uno o más de los 15 constructos de desarrollo para la juventud (o SEL) muestran mejoras en las capacidades interpersonales, calidad de las relaciones con los compañeros y adultos y logros académicos, así como reducciones en conductas problemáticas como la mala conducta escolar y la delincuencia, consumo de alcohol y drogas, conducta sexual de riesgo, violencia y agresividad. El desarrollo de capacidades y los cambios medioambientales-organizativos ha sido dos estrategias generales en la mayoría de los programas eficaces <sup>6</sup>
Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger	2002	Trastornos psíquicos (agresividad, depresión, ansiedad)	34 (de los cuales 14 son programas escolares generales)	?	14 intervenciones generales han sido identificadas para demostrar resultados positivos bajo una evaluación rigurosa
Wilson, Lipsey & Derzon	2003	Conductas agresivas	172/334 (70 muestras generales incluidas)	Nº exacto desconocido pero sin duda miles de sujetos	Se han obtenido reducciones significativas en la agresividad en los grupos de intervención comparado con los grupos de control. La juventud de alto riesgo mostró mayores reducciones en la conducta agresiva. Diferentes tipos de programas muestran una eficacia en general similar, todo lo demás es constante
Merry, McDowell, Hetrick, Bir & Muller	2004	Prevención de la depresión	21 estudios de los cuales 10 fueron programas universales, no está claro cómo se implementan completamente en el contexto escolar	? (ciertamente varios miles)	Las intervenciones psicológicas han sido eficaces en comparación con las no intervenciones inmediatamente después de implantar los programas con una reducción significativa en las calificaciones sobre depresión, escalas de medición para las intervenciones objetivo y las no generales. La intervención educativa (de la que únicamente proporciona información 1 estudio) no aporta evidencias sobre su eficacia

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios	Número de participantes involucrados	Resultado general
Gansle	2005	Ira	20/27 (no está claro cuántos se relacionan con intervenciones generales aunque posiblemente 19 lo hagan)	?	Se han identificado efectos post-test para la ira y para conductas de exteriorización, de interiorización y para las habilidades sociales. No se han identificado diferencias en los resultados según el entorno escolar, la situación especial de la educación, los criterios de admisión o los agentes de tratamiento
Beelman & Losel	2006	Conducta antisocial y competencia social	85/127 (30 estudios de programas generales)	16.723 (no está claro cuántos en programas generales)	Para los programas generales, una vez finalizados los programas y durante el seguimiento los efectos han sido reducidos y no significativos respecto a la conducta antisocial, algo mayores y significativos en la competencia social. Los programas orientados a los grupos de riesgo (programas indicados) han demostrado tener efectos significativos en la dirección deseada tanto para la conducta antisocial como para la competencia social, tanto al finalizar el programa como durante el período de seguimiento
Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, Huijjer Abu-Saad	2006	Control del estrés	19/19	4063	En los estudios control se ha encontrado un efecto global positivo en el manejo de los síntomas del estrés. También se registran efectos positivos en la conducta (social), aunque los estudios relacionados revelan algunas debilidades metodológicas. Los programas de prevención primaria dirigidos al estrés y al manejo de situaciones escolares conflictivas (es decir intervenciones diseñadas específicamente para promover la salud mental y reducir la incidencia de problemas de adaptación en niños normales y poblaciones adolescentes) deben ser, por tanto, promovidos
O'Mara, Marsh, Craven & Debus	2006	Mejora del autoconcepto	145/98 (intervenciones preventivas, no está claro cuántas son en entornos escolares pero ciertamente la gran mayoría)		En general, las intervenciones parecen ser significativamente eficaces. Los efectos no disminuyen de forma sistemática con el transcurso del tiempo. Las intervenciones dirigidas a un ámbito específico de autoconcepto y a la medición de ese ámbito de aplicación son las más ¿EFICACES? Las intervenciones que inicialmente se orientan a los participantes menos favorecidos (es decir, aquellos que tienen diagnosticados problemas preexistentes como una baja autoestima, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, etc.) han demostrado ser más efectivas que las intervenciones de tipo preventivo
U.S. Task Force on Community Preventive Services, Hahn et al.	2007	Conducta violenta y agresiva	53	El volumen de las muestras varía entre 21 y 39.168	El número de estudios en este análisis general y el número de estudios en cada nivel escolar, con calidad adecuada, consistencia del efecto, y amplitud de los mismos, proporcionan una sólida prueba a favor de que los programas escolares generales están asociados con disminuciones en las conductas relacionadas con la violencia. Se identificaron resultados positivos en todos los niveles escolares examinados, desde el jardín de infancia hasta el instituto
Neil & Christensen	2007	Ansiedad y depresión	6 programas generales, de los cuales 17 estudios/ 17 amplitud de los efectos	5879	Tanto los modelos generales como los predefinidos parecen generar reducciones de pequeñas a moderadas a corto y a medio plazo en la ansiedad y la depresión en las escuelas. Las conclusiones proporcionan una evidencia sólida para la prevención de la salud mental y para los programas de intervención temprana
Wilson & Lipsey	2007	Conducta agresiva y disruptiva	249/77 (programas generales)	?	En general, los programas escolares que han sido estudiados por los investigadores (y habitualmente desarrollados e implantados por ellos mismos) generalmente tienen efectos positivos en la prevención o reducción de conductas agresivas o disruptivas como las peleas, el acoso, los motes, la intimidación, los actos violentos y conductas negativas que se producen en el entorno escolar. Los modelos más comunes y eficaces son los programas generales impartidos a todos los estudiantes de un aula o escuela y los programas orientados a los niños seleccionados/predefinidos que participan en programas fuera de su horario habitual de clase
Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger	2008 (en proceso de publicación)	Habilidades sociales y emocionales	207	288,000	Los estudiantes que participaron en los programas escolares orientados al aprendizaje socioemocional (SEL) se benefician de múltiples maneras. Comparados con los alumnos que no siguen el programa SEL, muestran importantes mejoras en: 1. Habilidades sociales y emocionales 2. Actitudes hacia ellos mismos, los demás y la escuela 3. Conducta social y en las aulas 4. Problemas de conducta, como el mal comportamiento en clase y agresividad 5. Tensión emocional, como estrés y depresión 6. Resultados en lo que se refiere a pruebas escolares

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios	Número de participantes involucrados	Resultado general
Faggiona, Vigna-Taqlianti, 2008 Versino, Zambon, Borraccino, Lemma	Consumo/ Abuso de drogas	29 seleccionados (de los cuales 15 son útiles y están incluidos en el meta-análisis)	36.232	Los programas que desarrollan habilidades sociales individuales son los más eficaces en cuanto a la intervención escolar para la prevención del uso de drogas y deben elegirse, al planificar las intervenciones comunitarias contra este problema. Existe escasa información sobre los efectos a largo plazo de las intervenciones. Especialmente los programas orientados a las habilidades ayudan a evitar el consumo de drogas. En comparación con los currículos habituales, las intervenciones basadas en las habilidades reducen significativamente el consumo de marihuana y drogas duras y mejoran la capacidad de toma de decisiones, la autoestima, la resistencia a la presión de los grupos y el conocimiento sobre drogas. Si se compara con los currículos habituales, las intervenciones afectivas mejoran la capacidad de toma de decisiones y el conocimiento sobre drogas además los programas orientados al conocimiento mejoran el conocimiento sobre drogas. Las intervenciones basadas en capacidades son mejores que las afectivas para mejorar la autoeficacia. No hay diferencias si evidentes entre los programas orientados a las habilidades y los centrados en el conocimiento de las drogas. Las intervenciones afectivas mejoran la capacidad de toma de decisiones y el conocimiento sobre drogas en mayor medida que los programas orientados únicamente al conocimiento. Conclusión: Los programas de habilidades ayudan a evitar el consumo de drogas <sup>7</sup> .	

### Resultados generales

Los meta-análisis revisados operacionalizan los resultados de los estudios de intervención en términos de un número variable de parámetros. Éstos representan un cambio en: a) habilidades sociales y emocionales; b) actitudes hacia uno mismo (autoconcepto) y otros (actitudes prosociales); c) problemas y desórdenes de exteriorización y de conducta, como la conducta agresiva, disruptiva y violenta; d) conducta antisocial, como la criminal; e) abuso de drogas; f) problemas y desórdenes de interiorización emocionales, como estrés, ansiedad, depresión y tendencias suicidas; g) actitudes y conducta hacia la escuela (como el absentismo escolar); h) pruebas y calificaciones escolares.

La imagen general que surge en primer lugar de los 19 meta-análisis es que los programas SEL/SFL logran lo que pretenden, es decir, desarrollar las competencias emocionales y sociales de los niños y jóvenes. En general los mayores efectos significativos promedio se encuentran en este campo (por ejemplo Catalano et al., 2002, Wilson & Lipsey, 2007, Weissberg et al., 2007). El estudiante medio que ha participado en un programa SEL/SFL no sólo ha mejorado significativamente en el reconocimiento y control de sus emociones, estableciendo y manteniendo relaciones positivas, comunicándose con los demás y manejando conflictos interpersonales de forma eficaz; sino que además es más eficaz en estos aspectos que aquellos estudiantes de su mismo nivel que no han participado en este tipo de programas.

Efectos similares pueden esperarse de los programas SEL/SFL dirigidos a mejorar la auto-percepción positiva y la autoestima en niños y adolescentes (Haney & Durlak, 1998, O'Mara et al., 2006, Durlak et al., 2008).

La imagen general de los meta-análisis estudiados indica que la atención prestada por los estudios de intervención a la reducción y prevención de los problemas de exteriorización, conducta antisocial y uso y abuso de drogas es considerablemente mayor que la prestada a la reducción y prevención de los problemas y desórdenes de interiorización<sup>8</sup> (véase tabla 1). Cabía esperar este dato, dado que los primeros son mucho más notorios en lo que se refiere a su expresión y consecuencias y que las presiones políticas y sociales obligan por tanto a centrarse en ellos.

En general, las pruebas del potencial de los programas SEL/SFL para reducir o evitar la exteriorización de problemas y desórdenes es muy extensa y convincente (Durlak & Wells, 1997, Stage & Quiroz, 1997, Wilson et al., 2001, 2003, Gansle, 2005, Beelmann & Losel, 2006, Hahn et la., 2007, Wilson & Lipsey, 2007, Durlak et al., 2008); al igual que la evidencia de que dichos efectos se producen gracias a la mejora de las habilidades sociales y emocionales (por ejemplo Durlak & Wells, 1997, Wilson & Lipsey, 2007). Parece ser que tratar ambas capacidades generales (sociales y emocionales), así como habilidades y competencias relacionadas con estos problemas o desórdenes (como la capacidad de rechazo a las drogas) dentro de un mismo programa es la forma más eficaz de reducir o prevenir problemas y desórdenes y mejorar el desarrollo global.

A pesar de que la eficacia de los programas SEL/SFL para reducir, retrasar o evitar el uso de drogas parece más bien negativa en base a un meta-análisis (White & Pitts, 1998), estas conclusiones pierden peso a raíz de los siguientes meta-análisis (Tobler et al., 2000, Durlak et al., 2008, Faggiano et al., 2008).

---

## La atención prestada por los estudios de efecto a la reducción y prevención de los problemas de exteriorización, conducta antisocial y uso y abuso de drogas es considerablemente mayor que la prestada a la reducción y prevención de los problemas y desórdenes de interiorización (véase tabla 1). Cabía esperar este dato, dado que los primeros son mucho más notorios en lo que se refiere a su expresión y consecuencias y que las presiones políticas y sociales obligan por tanto a centrarse en ellos

---

La evidencia de la que disponemos respecto al potencial de los programas SEL/SFL para reducir y evitar los problemas de interiorización y los desórdenes como el estrés, la ansiedad, la depresión y las tendencias suicidas es menos amplia y las dimensiones de los efectos generales podrían ser algo menores; no obstante, la imagen general que se proyecta aquí es, de nuevo, de una gran eficacia (Greenberg et al., 2002, Merry et al., 2004, Kraag et al., 2006, Neil & Christensen, 2007, Durlak et al., 2008).

Incluso cuando las dimensiones de los efectos globales parecen ser relativamente modestas –aunque estadísticamente significativas– existen varias razones por las que tales efectos no deberían subestimarse en la práctica. Por ejemplo, las acciones de SEL/SFL para la prevención de la depresión (Merry et al. 2006) reducen el número de estudiantes que necesitan tratamiento para la depresión en un 10 % (véase Merry et al., 2006, p.11), lo cual resulta, desde un punto de vista clínico y epidemiológico, bastante relevante. Lo mismo se aplica al efecto de los programas SEL/SFL sobre el uso de drogas como la marihuana. En su meta-análisis, Faggiano y sus colaboradores hallaron que a pesar de que la dimensión de los efectos globales es modesta, estos programas reducen el número de nuevos consumidores en un 20 % (véase Faggiano et al., 2008, p. 394).

Varios meta-análisis también han examinado lo que podrían considerarse efectos indirectos esenciales de los programas escolares universales SEL/SFL a saber, la mejora de las actitudes hacia la escuela, de los resultados escolares y de las calificaciones (por ejemplo Haney &

Durlak, 1998, Wilson & Lipsey, 2007, Durlak et al., 2008). Nuevamente, la imagen general es que una mejora significativa en las actitudes, el comportamiento en la escuela y en los resultados académicos se logra a consecuencia del seguimiento de programas SEL/SFL.

Surge consecuentemente la pregunta de cuál es la estabilidad en el tiempo de los efectos observados. Bastantes meta-análisis informan en detalle sobre los efectos medidos tras la realización de pruebas posteriores, o post-test (los resultados evaluados inmediatamente después de la finalización de los programas), y de los efectos a largo plazo. La imagen que surge muestra en primer lugar que aún existe una escasez considerable de estudios con períodos de seguimiento extensos (12 meses o más). Algunos meta-análisis (por ejemplo Kraag et al., 2006 sobre los programas de control de estrés) incluso descartan los cálculos de los efectos a largo plazo debido al reducido número de estudios relevantes. También existe diversidad acerca de los resultados. Algunos meta-análisis informan sobre una disminución en los efectos con el tiempo (White & Pitts, 1998, Beelman & Losel, 2006, Hahn et al., 2007, Durlak et al., 2008). La mayoría de las veces, sin embargo, la disminución no es tan importante como para que se disipen los efectos originales (aunque a veces ocurre, véase White & Pitts, 1998). En la mayoría de los estudios de efectos relevantes, las diferencias entre los grupos de intervención y de control en el seguimiento siguen siendo significativas (por ejemplo Weissberg et al., 2007). Otros meta-análisis destacan la estabilidad de los efectos a lo largo del tiempo (Tobler et al., 2000<sup>9</sup>, O'Mara et al., 2006), y otros informan sobre un llamado 'efecto durmiente' (por ejemplo Neill & Christensen, 2007). Esto significa que los efectos a lo largo del seguimiento, 6 meses o más después de la finalización, son más importantes que en el post-test.

Aún no está claro cómo podrían explicarse las diferencias en las dimensiones de los efectos observados entre los post-test y el seguimiento. Puede depender de las mediciones de resultados aplicadas (por ejemplo Gansle, 2005, quien encontró efectos globales mayores a lo largo del seguimiento aunque divididos en temas específicos; determinados resultados no mostraron ninguna diferencia a lo largo del tiempo, mientras que otros mejoraron significativamente). Podría estar relacionado también con la implementación de los programas, con el tipo, extensión e intensidad del programa, con las características de los grupos, con los factores contextuales de la comunidad o la escuela, o con una combinación de estos factores.

### **Heterogeneidad y diversidad**

La mayoría de los meta-análisis estudiados indican que la heterogeneidad es la norma en lugar de la excepción (por ejemplo Gansle, 2005, Beelmann & Losel, 2006, Hahn et al., 2007, Faggiano et al., 2008). Esto implica que las diferencias entre los estudios en cuanto a los efectos encontrados son a menudo sustanciales y no sólo debidos a una variación aleatoria, sino tam-

bién a una variación ‘real’. Para explicar esta variación, la mayor parte de los meta-análisis se ha fijado en la heterogeneidad metodológica o de diseño, y/o la diversidad clínica. Respecto a la heterogeneidad de diseño, por regla general las dimensiones significativas de los efectos no pueden simplemente atribuirse a la calidad del diseño. Las diferencias en los resultados observados entre estudios de alta y baja calidad son relativamente pequeñas y no existe un sesgo claro “al alza” en estudios con diseños más débiles. Si se desea obtener una conclusión en este aspecto, ésta debería apuntar más bien en la dirección opuesta, ya que varios meta-análisis indican que la dimensión del efecto global de los diseños aleatorios es mayor que la de los no aleatorios (por ejemplo Hany & Durlak, 1998, O’Mara et al., 2006). En otras palabras, las diferencias en la calidad del diseño no comprometen seriamente la imagen general de la eficacia de los programas de SEL/SFL (véase también Wilson y Lipsey, 2007, p. 138).

Respecto a las otras posibles fuentes de diferencias en los efectos, principalmente relacionadas con la implementación, tales como el tipo de programa, los componentes de intervención, la intensidad, la duración y los objetivos de la intervención, la población diana y el rigor de la implementación de la intervención, todos los meta-análisis han estudiado o intentado estudiar varios elementos o todos ellos. Cuando no informan sobre la relación entre tales características y la dimensión del efecto, normalmente es consecuencia del hecho de que no existen suficientes ensayos en los estratos de cada variable elegible que permitan una meta-regresión (por ejemplo Faggiano et al, 2008).

#### **Tipo y dosis de programa**

Existen tres aspectos sobre el tipo de programa que es necesario considerar. En primer lugar está la orientación teórica o subyacente del programa (conductual, cognitivo-conductual, orientada al conocimiento, orientada a las capacidades, impulsada por la investigación, orientada a la comunidad escolar, etc.) Aunque existe algún grado de apoyo en favor de la hipótesis de que los programas con orientación teórica, como el conductual o el cognitivo-conductual, son más eficaces, posiblemente debido al hecho de que son más sistemáticos y a que tienen objetivos más claros, extraer cualquier conclusión en este aspecto sería prematuro. Parece más realista suponer, dados los datos del meta-análisis, que es la combinación de aplicación sistemática, orientación a la comunidad o participación y el grado en que el programa estimula los intereses o mantiene la atención de los participantes, lo que es realmente esencial. Esto significa que los programas más eficaces son aquellos que son teóricamente coherentes y altamente interactivos, utilizan variedad de métodos didácticos o de ‘trabajo’, se implementan a través de pequeños grupos, cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en la comunidad o en estrategias medioambientales. (Tobler et al., 2000, Faggiano et al., 2008, Durlak et al., 2008, véase también

Dupre y Durlak, 2008). Un aspecto importante de las estrategias medioambientales parece ser el uso de estrategias de influencia social, es decir el establecimiento de normas compartidas de conducta prosocial, de interacción interpersonal o de uso de drogas (véase también Roona et al., 2000).

---

**Los programas más eficaces son aquellos que son teóricamente coherentes y altamente interactivos, utilizan una variedad de métodos didácticos o de ‘trabajo’, se implementan a través de pequeños grupos, cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en su comunidad o en estrategias medioambientales**

---

Luego está el aspecto de la fidelidad, que es el grado en que el programa puesto en marcha se corresponde con el original que intenta replicar. Como ya se ha comentado anteriormente, una gran parte de los estudios de intervención revisados en los meta-análisis tienen que ver con los programas de demostración o de investigación. Se espera desde luego que cuando los mismos investigadores sean los que imparten los programas, la fidelidad sea elevada. Aunque pocos meta-análisis son capaces de proporcionar información comparativa sobre la eficacia de los programas de investigación o demostración frente a los programas de prácticas rutinarias (implementados de modo continuado y evaluados por investigadores sin un rol directo en el desarrollo o la implementación del programa), simplemente por la falta de datos sobre estos, es tranquilizador observar que las diferencias de eficacia entre ambos grupos suelen ser reducidas, si es que existen (véase por ejemplo Wilson y Lipsey, 2007, p. 142, quienes determinaron que los programas de prácticas rutinarias no demostraban ser significativamente mejores o peores en términos de resultados que los programas de investigación y demostración para programas universales (n = 13).

Finalmente debemos evaluar la dosis del programa como factor de eficacia. Dosis se refiere a qué cantidad del programa –según se ha ideado en cuanto a componentes– se está suministrando; dosis también se refiere a la extensión del programa impartido. Aunque la extensión se relaciona con los componentes del programa, en la práctica no está necesariamente

determinada por estos. Por ejemplo, un componente del programa, aunque en el manual se describe como suministrado en dos horas lectivas, puede extenderse en el doble de horas debido a su interés, o relevancia para ese grupo específico de alumnos. De manera que, dado un mismo programa, la extensión puede diferir dependiendo de la población de estudiantes o de sus necesidades. También puede ocurrir que no todos los componentes de un programa se implementen en la práctica por el hecho de que uno o más se consideran no relevantes o inapropiados para una población estudiantil específica.

Existe un tercer aspecto que afecta a la dosis, a saber, la intensidad. La intensidad de los programas -el número de sesiones de clase por semana o mes- puede determinarse según el tipo de programa; pero también por otros factores como la disponibilidad de los encargados de implementarlo, la planificación de la escuela, la disponibilidad de aulas, etc.

La mayoría de los meta-análisis, cuando prestan atención a la dosis o a los efectos de respuesta a la dosis, normalmente operacionalizan esto en términos de la extensión del programa (en horas, semanas o meses) y a veces también en términos de intensidad (aunque algunos autores también definen la intensidad en términos de extensión, véase Beelman & Losel, 2006).<sup>10</sup> Algunos incluso utilizan la extensión de la aplicación del programa como criterio de inclusión o exclusión. Por ejemplo, Durlak et al. (2008) incluyen sólo estudios que duran al menos ocho sesiones. Los meta-análisis aquí revisados proporcionan apoyo a esta postura en el sentido de que los programas de corta duración o de baja intensidad (no más de 8-10 sesiones o 2 meses de duración) a menudo muestran unos efectos considerablemente menores o incluso insignificantes (véase por ejemplo Beelmann & Losel, 2006, p. 607). Aparentemente los programas SEL/SFL, para ser eficaces, deben tener una determinada extensión o duración, probablemente entre 3 y 6 meses (clases semanales), aunque esto puede ser insuficiente para obtener efectos a largo plazo si no se realizan sesiones posteriores de refuerzo. Varios meta-análisis indican o sugieren que el mantenimiento de la intervención, por ejemplo a través de sesiones de refuerzo a intervalos regulares después de terminado el programa, es importante para este fin (véase Kraag et al., 2006, Weissberg et al., 2007).<sup>11</sup>

#### **Diversidad clínica**

Una de las preguntas que también intenta responder esta revisión es si los niños y jóvenes que más lo necesitan son también los que más se benefician. Partiendo del supuesto de que los niños y jóvenes en las escuelas de áreas socialmente desfavorecidas son los que más apoyo necesitan de cara a su desarrollo emocional, social y académico, esta pregunta puede reformularse como la relación entre los efectos de los programas SEL/SFL y el estatus socio-económico (SES). En la medida en que los meta-análisis revisados proporcionan información sobre esta

## **Los niños y jóvenes de bajo estatus socio-económico se benefician al menos tanto, y a menudo más, de dichos programas como los demás niños y jóvenes. Pueden extraerse conclusiones similares respecto a la relación entre la etnia y la raza de los participantes en los programas, por lo que el beneficio comparativo que consiguen todos los participantes parece ser una verdadera ventaja obtenida de los programas SEL/SFL**

relación, el resultado general es que los niños y jóvenes de bajo estatus socioeconómico se benefician al menos tanto, y a menudo más, de dichos programas que los demás niños y jóvenes (por ejemplo véase Wilson & Lipsey, 2007, Hahn et al., 2007). Esto podría explicarse por una parte como un efecto 'techo' (estadístico), que indica que cuanto mayor sea la distancia en cuanto a habilidades sociales y emocionales que los niños y jóvenes deben recorrer, mayor será la distancia que cubran, por otra, dado el hecho de que pueden extraerse conclusiones similares respecto a la relación entre la etnia y la raza de los participantes en los programas y el efecto de los mismos, el beneficio comparativo que consiguen todos los participantes parece ser una verdadera ventaja obtenida de los programas SEL/SFL. Esto sugiere que dichos programas impactan sobre aspectos del desarrollo de manera igualmente beneficiosa para todos los niños.

Esta conclusión puede ampliarse aún más si se estudian las relaciones entre edad y eficacia del programa SEL/SFL.

Todos los meta-análisis revisados se refieren tanto a estudiantes de escuelas de primaria como de secundaria. Varios de estos análisis concluyen que los efectos de los programas son sistemáticos en todos los cursos escolares (por ejemplo Hahn et al., 2007), que tanto los niños de menor edad como los mayores se benefician más que los situados entre medias (de 6 a 13 años de edad, véase Wilson et al., 2003) o que no puede definirse una correlación entre edad y tamaño de los efectos (O'Mara et al., 2006). En cualquier caso una observación importante de los meta-análisis estudiados es que la máxima de 'cuanto antes mejor' no se ve confirmada por los datos presentados. En otras palabras, es aparentemente beneficioso para los estudiantes de todos los cursos que se les ofrezca participar en programas SEL/SFL.

Otra conclusión notable es la falta de datos sobre la relación entre el sexo y la eficacia de los programas SEL/SFL. En un número considerable de meta-análisis, los autores señalan que, sorprendentemente, la proporción exacta de chicos y chicas no suele indicarse en los estudios sobre efectos. Consiguientemente, muchos meta-análisis no proporcionan información sobre sexos. Los pocos que lo hacen informan que los efectos no varían de forma relevante según el sexo de los estudiantes (Wilson et al., 2003) o bien señalan datos contradictorios (por ejemplo Merry et al., 2006). Estos autores observaron una diferencia entre chicos y chicas en lo que respecta al efecto sobre los desórdenes depresivos (referente a las chicas pero no a los chicos), pero no sobre las puntuaciones depresivas (en escalas de evaluación). La imagen general que se extrae puede ser o bien interpretarse como una indicación de que 'el jurado aún no ha decidido' respecto a la relación entre el sexo y la eficacia SEL/SFL, o que implica que la mayoría de los programas SEL/SFL son igualmente apropiados tanto para chicos como para chicas.

Esta última posibilidad pone de manifiesto otra cuestión, el ajuste entre el impartidor del programa y los participantes en el mismo. Puesto que muchos estudios de efectos no informan (o lo hacen inadecuadamente) sobre el sexo de los participantes, tampoco informan sobre el sexo del instructor del programa y por lo tanto no aportan pruebas sobre la correspondencia de sexo entre ambos y su posible relación sobre los efectos del programa. No obstante, bastantes estudios, así como meta-análisis, sí informan de hecho sobre el tipo de impartidor del programa. En una submuestra de meta-análisis, se estudia también su relación con los efectos.

#### Implementación del programa y efectos

Tal y como sugiere el término de programas escolares universales SEL/SFL basados en la escuela, los profesores son habitualmente los impartidores o instructores, aunque existe alguna variación no despreciable dependiendo del ámbito o de la orientación de la intervención. Los programas que se centran ante todo en la mejora de las habilidades sociales y emocionales, en la conducta prosocial, en el autoconcepto o en la reducción o prevención de las conductas destructivas, agresivas o violentas suelen ser impartidos por los profesores (Wilson et al., 2001, Wilson et al., 2003, Neill & Christensen, 2006, O'Mara et al., 2006, Hahn et al., 2007, Wilson et al., 2007, Weissberg et al., 2008). Este es particularmente el caso, por razones obvias, de los programas impartidos a los niños de escuelas elementales, en contraposición a los estudiantes de escuelas secundarias (véase Hahn et al., 2007). Aun así, un porcentaje considerable de los programas es impartido por otros perfiles, como profesionales psicosociales, autores de estudios o investigadores, estudiantes supervisados, compañeros y personas no especializadas.

Los programas que se centran en reducir o prevenir el abuso de drogas, las conductas antisociales o criminales y los problemas o trastornos mentales como la ira, la ansiedad y la de-

presión son impartidos más frecuentemente por otros profesionales, en particular por profesionales psicosociales, autores de estudios o investigadores, estudiantes supervisados y compañeros (véase Tobler et al., 2000, Merry et al., 2004, Gansle, 2005, Beelmann & Losel, 2006, Neill & Christensen, 2006, Faggiano et al., 2008).

La imagen que surge de los meta-análisis de estas dos categorías de programas es más bien confusa. Por una parte, varios meta-análisis señalan que los profesores son en general impartidores eficaces de los programas y tan eficientes o incluso más que los profesionales o asesores psicosociales (véase Wilson et al., 2003, Neill & Christensen, 2006, O'Mara et al., 2006, Hahn et al., 2007). Por otra parte, varios meta-análisis indican también que los profesores son menos efectivos que los líderes estudiantiles (Hahn et al., 2007, conducta violenta) o los profesionales psicosociales (Tobler et al., 2000, abuso de drogas).

Existe algún indicio de que los profesores presentan peores resultados con los programas de naturaleza muy interactiva y centrados en problemas o desórdenes de conducta o mentales, posiblemente debido a una falta de formación y de experiencia clínica (véase Greenberg et al., 2003, p. 469), o debido a que se "sienten incómodos con determinados componentes (de estos programas), como los juegos de rol" (véase Tobler et al., 2000, p.417). Estos autores añaden que los "profesores puede que necesiten convencerse del valor de las técnicas de enseñanza interactivas y ser entrenados en su uso antes de poder ponerlas en práctica adecuadamente. Los programas interactivos dependen en gran medida de la sensibilidad de los directores de los programas, y por lo tanto de su selección y formación" (ibid., 417).

No obstante, bien puede ocurrir que los efectos de los programas SEL/SFL sobre las pruebas y calificaciones escolares dependan en efecto y en gran medida de si el programa está siendo impartido o no por profesores. Weissberg y sus colegas concluyen de su meta-análisis (Weissberg et al., 2008) que únicamente cuando el personal docente de la escuela lleva a cabo la intervención, el rendimiento académico de los estudiantes mejora de manera significativa. Además de un efecto de generalización (los profesores también participan en la instrucción curricular habitual), esta conclusión puede explicarse también por la posibilidad de que donde los profesores son los que imparten el programa, en lugar de expertos 'externos', esto sea un reflejo de una cultura escolar que preste apoyo a los programas SEL/SFL.

Resulta decepcionante que los meta-análisis revisados muestren una completa falta de información sobre los prerrequisitos y características que reúnen los impartidores o instructores de los programas SEL/SFL que han tenido mayor o menor éxito o que han fracasado. No hay disponible ninguna información sobre la formación y experiencia de los impartidores, ni tam-

poco existe información sobre el nivel de apoyo (continuado) que se les proporciona. Tampoco existe prácticamente información sobre la heterogeneidad de los efectos a nivel de impartidor del programa (comparable a la información sobre la relación entre formación y años de experiencia de los psicoterapeutas y los efectos de la psicoterapia, (véase Smith, Glass & Miller, 1980).

Dada la asunción razonable de que las cualidades y características del instructor o el formador determinan en alto grado la varianza observada en los efectos, y posiblemente sean incluso el determinante principal, una de las preguntas más relevantes en la investigación acerca de la eficacia y práctica de los programas SEL/SFL está aún lejos de ser correctamente respondida.

### Conclusiones

Esta revisión de 19 meta-análisis publicados entre 1997 y 2008 sobre los efectos de los programas SEL/SFL, que incluye varios cientos de estudios de intervención y cientos de miles de niños y jóvenes en educación primaria y secundaria como participantes, ha proporcionado respuestas claras a las preguntas que intentaba responder. La imagen general que surge muestra convincentemente que (1) los programas SEL/SFL mejoran significativamente lo que se enseña, es decir, las habilidades sociales y emocionales de los niños y jóvenes; (2) los programas SEL/SFL reducen significativamente o evitan problemas o desórdenes de conducta o mentales como la conducta violenta, agresiva o antisocial, el abuso de drogas, la ansiedad y los síntomas de depresión; (3) los programas SEL/SFL mejoran o promueven actitudes y conductas positivas hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela, tales como el autoconcepto, la conducta prosocial, la participación escolar y comunitaria. (4) los programas SEL/SFL mejoran significativamente las calificaciones escolares o los resultados académicos.

La magnitud de mejora, cambio positivo, reducción o prevención muestra una considerable heterogeneidad en cuanto al tipo de programa, sus objetivos, la calidad de la implementación y la manera de impartirlo. Además, los efectos parecen ser más importantes a corto plazo, tras su finalización, que a largo plazo.

Los programas más eficaces parecen ser aquellos que son teóricamente coherentes, altamente interactivos, que utilizan una variedad de formas didácticas o de 'trabajo', que cubren competencias generales y específicas (programas completos de formación en habilidades para la vida), que tienen una duración o intensidad considerables (de varios meses a un año) y que están integrados en su comunidad o en estrategias medioambientales. Un aspecto importante de esto último es el uso de estrategias de influencia social, es decir, el establecimiento de normas compartidas para la conducta prosocial, la interacción personal, el uso de drogas y otras

## Los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales psicosociales, aunque la adquisición de capacidades en métodos de formación interactivos sería importante, particularmente cuando el abuso de drogas y/o los problemas o trastornos mentales se encuentran en el centro de los programas

situaciones similares. Los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como otros profesionales (como por ejemplo los profesionales psicosociales), aunque la adquisición de capacidades en métodos de formación interactivos sería importante, particularmente cuando el abuso de drogas y/o los problemas o trastornos mentales se encuentran en el centro de los programas.

La idea de que los programas SEL/SFL son aptos predominantemente para niños y jóvenes de familias y barrios relativamente acomodados o aventajados socialmente no encuentra respaldo. En todo caso, los programas son al menos tan beneficiosos, si no más, para los niños y jóvenes de contextos familiares y urbanos socialmente desfavorecidos. Un hecho destacable es que existe el indicio de que los programas son especialmente beneficiosos para los niños de más corta edad (hasta 6 años de edad) y para los jóvenes (durante la adolescencia y postpubertad).

Un problema importante de las conclusiones extraídas anteriormente, al menos desde una perspectiva internacional, es el hecho de que la gran mayoría de los estudios de efecto tienen su origen en Estados Unidos. De hecho, casi lo mismo se aplica a los meta-análisis estudiados aquí. La gran mayoría han sido publicados por autores americanos o anglosajones, con dos excepciones 'y media' (Kraag et al., 2006, Faggiano et al., 2008, Beelmann & Losel<sup>12</sup>, 2006). Las dos excepciones 'completas' son meta-análisis sobre problemas específicos (control del estrés, Kraag et al., 2006, abuso de drogas, Faggiano et al., 2008) y comprenden muestras relativamente pequeñas de estudios de efectos en la mayoría de países anglosajones.

Puesto que es razonable suponer que el contexto social y el sistema y las políticas educativas de un país tienen una influencia significativa sobre la eficacia de sus programas de intervención, y también que el transplante de programas eficaces de un país o cultura a otro normal-

---

---

## **Existen indicios de que los programas SEL/SFL serían particularmente importantes para los niños en las etapas más tempranas (hasta los 6 años), y a partir de la adolescencia**

---

mente produce resultados decrecientes a medida que se desarrolla el proceso (véase Dupre y Durlak, 2008), la cuestión que debe responderse es: ¿cuál es la relevancia de las conclusiones presentadas hasta ahora sobre la eficacia de los programas SEL/SFL para otros países no anglosajones, especialmente en la Europa continental?

Por lo tanto, dentro del marco del proyecto de la Fundación Marcelino Botín sobre programas SEL/SFL, se ha llevado a cabo otro meta-análisis en base a 76 estudios controlados sobre programas SEL/SFL publicados en el período comprendido entre 1997 y 2007 en el cual, aunque la mayoría de los estudios tienen su origen en Estados Unidos, se ha incluido una considerable submuestra de estudios de intervención no-estadounidense, todos de países europeos. De este meta-análisis se informa en la 2ª parte de este capítulo.

## 2ª Parte

### La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia<sup>13</sup>

René Diekstra, Marcin Sklad, Carolien Gravesteyjn, Jehonathan Ben, Monique de Ritter

#### Introducción

La difusión y el apoyo de programas basados en pruebas en países diferentes a aquellos donde se han recopilado las pruebas debe ser realizado con gran cuidado, no sólo debido a las diferencias internacionales que existen en cuanto a cultura, al sistema educativo y a su influencia en la aceptación y eficacia de los programas, sino también debido al hecho de que incluso dentro de un mismo país, la aplicación de intervenciones piloto que han tenido éxito o las demostraciones a otros distritos, ciudades o regiones, e incluso dentro de una misma área, puede fácilmente conducirnos a grandes decepciones. Como correctamente ha indicado Schorr (1997) en el propio caso de Estados Unidos de América, la mayoría de los esfuerzos para transferir o ampliar –es decir aumentar las dimensiones y el ámbito de aplicación de programas piloto que han tenido éxito– han fracasado. Cuando se amplían, su eficacia cae en picado (véase también Fishman, 1999). Schorr subraya que existen factores contextuales cruciales en los programas piloto de más éxito que se pierden cuando éstos se trasladan o implementan a otros lugares, incluso cuando los conceptos técnicos y procedimientos se mantienen. Dichos factores, entre otros, pueden ser la falta de liderazgo dentro de la escuela, la falta de entusiasmo de los profesores y de apoyo a estos y la falta de capacidad de la escuela para obtener un apoyo activo por parte de los padres (véase Fishman, 1999, p. 274).

Además, las intervenciones tienen su propio ciclo de vida. Las que han tenido éxito en un determinado período de tiempo pueden no tenerlo años más tarde, ya que debido a los cambios sociales y culturales las nuevas generaciones de niños y jóvenes pueden tener diferentes necesidades y requerir nuevos modelos para mantener su interés y fomentar su compromiso. Consiguientemente los programas de educación emocional y social (en inglés, SEE), aprendizaje social y emocional (en inglés, SEL) y de habilidades para la vida (en inglés, SFL), desarrollados en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, pueden no ser adecuados para niños y jóvenes que asisten a la escuela en la primera década del siglo XXI.

En resumen, el hecho de que ciertos programas de SEL/SFL hayan demostrado ser eficaces en determinadas partes de Estados Unidos y a lo largo de ciertos períodos de tiempo no garantiza que lo sean en otras partes del país y en períodos de tiempo diferentes. Por tanto, la

promesa o incluso la sugerencia de que dichos programas podrían ser eficaces en otros países no puede afirmarse sin más.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, los dos objetivos principales del meta-análisis descrito a continuación, efectuado por los autores previa solicitud de la Fundación Marcelino Botín en el marco de su experiencia “*Educación Responsable*”, son los siguientes: (1) Reunir pruebas acerca de la eficacia de los recientes programas SEL/SFL, diseñados en el período 1997-2007; y (2) Reunir pruebas comparativas sobre la eficacia de las implementaciones de programas SEL/SFL no-norteamericanos, frente a los norteamericanos.

### Métodos

Para solventar los problemas característicos de estudios meta-analíticos -“mezclar peras con manzanas”- en este estudio se analizan las principales categorías por separado. El estudio sigue cuatro pasos básicos respecto a los meta-análisis (Kulik,1983): (1) identificar estudios sobre un tema, utilizando procedimientos claramente especificados; (2) clasificar los resultados en términos cuantitativos; (3) codificar tantas características del estudio como sea posible; y (4) utilizar procedimientos estadísticos para resumir los resultados y poder así relacionar las características del estudio con sus resultados.

### Búsqueda y recopilación de estudios

Se utilizaron varios métodos para identificar la literatura relevante. Los estudios se obtuvieron en base a:

- Búsquedas en grandes bases de datos científicas, como ERIC, PsycINFO, EBSCO, Academic Search Elite y los motores de búsqueda en Internet: *www.google scholar.com*, *www.scirus.com*, *www.alta-vista.com* utilizando como palabras clave: “aptitudes emocionales”, “en la escuela”, “formación emocional”, “intervención escolar” “basado en la escuela”, “habilidades para la vida”, “aprendizaje socioemocional”, “aptitudes sociales”, “programa educativo”, “intervención”, “prevención”, “universal”, “controlado”. Las palabras clave se utilizaron en diferentes combinaciones para minimizar el número de estudios omitidos.
- Búsquedas de sitios web de centros de investigación: universidades, instituciones privadas y gubernamentales como Samsha, OMS, APA.
- Búsqueda bibliográfica en la red a través de *www.picarta.nl*.
- Estudio de bibliografías de meta-análisis anteriores, reseñas bibliográficas y estudios.
- Contacto directo con coordinadores de programas y con los investigadores de estos.

Las muestras finales de los estudios se extrajeron de casi todas las bases de datos científicas de publicaciones electrónicas, sometidas a revisión por pares.

### Criterios de inclusión

Para ser incluido en este meta-análisis, un estudio debía cumplir los siguientes criterios:

- 1 | Que el estudio informara acerca de un programa que impartiera al menos una aptitud social o emocional (véase OMS, 2002).<sup>15</sup>
- 2 | Que la intervención estuviera basada en la escuela, dirigida a estudiantes de escuelas primarias o secundarias, utilizara las instalaciones de la escuela y se realizase durante el horario escolar normal.
- 3 | Que la intervención fuera ‘universal’: dirigida a la población escolar general y no sólo a niños de “alto riesgo” o desfavorecidos.
- 4 | Que el estudio informara acerca de los resultados de los programas de manera que permitiera el cálculo de las dimensiones de los efectos.
- 5 | Que el estudio estuviera publicado en inglés, entre 1997 y 2007.
- 6 | Que el estudio utilizara un diseño experimental, o cuasi-experimental, con un grupo o grupos de control y comparación.

### Codificación de los informes

Se utilizó una hoja de codificación para los 4 tipos de variables de cada estudio incluidos en el análisis: 1) características metodológicas; 2) características de los programas/intervenciones; 3) características de los destinatarios de la intervención; y 4) resultados de los programas.

Cuatro alumnos universitarios de último curso, familiarizados con la literatura sobre los estudios de codificación de SEL/SFL, utilizaron la plantilla de codificación después de haber recibido la formación correspondiente durante varias sesiones. Las sesiones de formación implicaban una revisión de los estudios incluidos en este meta-análisis y una aclaración de los criterios. Para estimar la fiabilidad, el 10% de los estudios recibió una puntuación doble de forma independiente por parte de dos clasificadores.<sup>16</sup> Las características metodológicas evaluadas fueron: el diseño utilizado (aleatorio frente a no aleatorio), el nivel de evaluación (escuelas, clases o estudiantes), el formato de las estadísticas para los resultados publicados, el estado de la publicación y el número de meses transcurridos entre el final de la intervención y la evaluación de los resultados.

Las características de las intervenciones codificadas fueron las siguientes: número y duración de las sesiones en minutos, si la intervención había sido efectuada por profesores, profesio-

nales psicosociales u otras personas, si había estado limitada a la escuela o involucró también a la comunidad o a la familia, si la intervención había formado parte de un programa de cambio en el conjunto de la escuela y el año de su implementación.

Las características codificadas de los destinatarios incluyeron si el programa había sido efectuado en una escuela primaria o secundaria, el país donde se había realizado y -cuando existía información disponible-, la edad (media) de los participantes, la proporción de participantes masculinos y femeninos, la proporción de participantes blancos-caucásicos frente a otros grupos étnicos y la situación socioeconómica de los mismos.

### Tipos de resultados

Los estudios se calificaron en base a siete resultados principales:<sup>17</sup>

#### A | Habilidades y actitudes socioemocionales (resultados directos)

- Habilidades socioemocionales (SS) (por ejemplo, competencia social, capacidad de resolución de conflictos)
- Autopercepción de una imagen personal positiva (PS) (por ejemplo, autoeficacia, autoestima)

#### B | Ajuste de conducta (efectos de segundo orden)

- Conducta antisocial (AB) (por ejemplo, agresiva, destructiva).
- Conducta prosocial (PB) (por ejemplo, altruista, ayudar a los demás).
- Abuso de sustancias (SA) (por ejemplo, tabaco, alcohol y marihuana)
- Salud mental/trastornos mentales (MD) (por ejemplo, interiorización de síntomas, ansiedad, depresión, suicidio).
- Resultados académicos (AA) (impacto sobre asignaturas básicas como lectura y matemáticas).

### Post-tests y seguimiento

Los resultados inmediatos y a medio y largo plazo de los programas se extrajeron y analizaron por separado. La primera categoría consiste en resultados evaluados en post-tests hasta 6 meses después de finalizar la intervención. La categoría de medio y largo plazo consiste en resultados medidos al menos 7 meses después de finalizar la intervención. El período de tiempo exacto entre la intervención y la medición de los resultados consecuentemente se registró.

### Procedimientos de análisis

En primer lugar se analizó la eficacia general sobre las diferentes categorías de resultados en relación tanto a la evaluación post-test como a la de seguimiento. Después de esto, se realizó

un análisis de homogeneidad, y posteriormente se llevaron a cabo análisis de moderadores (características de los métodos de estudio, intervenciones/implementaciones y participantes) para comprobar si cualquiera de los moderadores potenciales tenía un efecto significativo sobre la eficacia de los programas.

En el caso de varias combinaciones de resultados y características, no fue posible efectuar el análisis de los moderadores debido al número excesivamente pequeño de estudios que ofrecían datos apropiados.<sup>18</sup>

Los estudios que no muestran ningún efecto, los programas que no han sido publicados, o aquellos cuyos autores tienden a informar únicamente sobre resultados significativos y a omitir los no significativos, pueden introducir un sesgo en la publicación que induzca a la sobreestimación del tamaño y de las dimensiones de los efectos. Para solventar este problema y corroborar las conclusiones generales acerca de los efectos de los programas, se llevó a cabo un “análisis de ficheros” mediante un mecanismo de seguridad de cálculo “failsafe N”. Éste puede definirse como el número de estudios con efectos nulos que se requeriría para calificar estadísticamente el efecto global como no significativo (Cooper, 1979).

Las estimaciones de los efectos aquí utilizados corresponden a una diferencia estandarizada entre las medias de la intervención y el grupo de control o de comparación (Lipsey & Wilson, 2001). Para los estudios que analizan más de un programa, los efectos de todos los programas que cumplen con los criterios generales de selección se combinaron y trataron como un efecto individual. Análogamente, los contrastes que separan el tratamiento de los de tipo de choque, mujeres de hombres, de diferentes grupos étnicos y de diferentes intervenciones han sido promediados utilizando el programa *Comprehensive Meta-analysis* (CMA) (Borenstein & Rothstein, 1999), que da cuenta de los efectos y de la ponderación relativa de cada grupo. Los contrastes que comparan diferentes intervenciones entre sí no se han incluido. Varios estudios informaban acerca de contrastes múltiples en tratamientos-comparación, y se han recogido varios resultados para diferentes grupos dentro de los estudios. Este análisis incluye todos los contrastes para las comparaciones de tratamientos utilizando grupos de participantes diferentes e independientes. Las estimaciones d-Cohen de los efectos (Cohen, 1988) se calcularon utilizando la siguiente fórmula: la media del grupo de control se restó de la media del grupo de intervención. La cifra resultante fue posteriormente dividida por la desviación típica del grupo conjunto.

$$d = \frac{M_I - M_C}{S_{pooled}}$$

La desviación típica conjunta se puede identificar utilizando la siguiente fórmula (Cohen, 1988).

$$S_{pooled} = \frac{(n_I - 1)s_I^2 + (n_C - 1)s_C^2}{(n_I + n_C - 2)}$$

Siempre que existan diferencias básicas significativas, el efecto (Cohen's *d*) para cada medición se calculó como la diferencia estandarizada entre la intervención y el control sujeto a modificaciones desde la base al post-test, utilizando la fórmula:

$$d = \frac{\bar{\Delta}_I - \bar{\Delta}_C}{S_{pooled}}$$

$\bar{\Delta}_I, \bar{\Delta}_C$  Diferencia de medias entre la base y la post-prueba para intervención (I) y grupos de control (C).

Siempre que un estudio no contenga información que permita el cálculo directo de los efectos utilizando las fórmulas antes mencionadas, las estadísticas informadas han sido convertidas a la *Cohen's d* (Cohen, 1988) utilizando el programa CMA (Borenstein, & Rothstein, 1999). Al menos 12 formatos estadísticos diferentes han sido utilizados para el cálculo de un efecto, entre otros los siguientes: ratios de probabilidades,  $\chi^2$  para las tablas 2x2 y el coeficiente de correlación de Pearson.

Las direcciones de los efectos eran relativas a los resultados medidos; por lo tanto los resultados cuyo incremento es deseable (por ejemplo SS - aptitudes sociales, AA-logros académicos) tuvieron una dirección de efecto positiva al incrementarse, y a la inversa, los resultados cuya disminución es deseable (por ejemplo MD- trastornos mentales y SA-abuso de sustancias) tuvieron una dirección de efecto negativa al disminuir. Todas las pruebas de significación son de dos colas y se ha comprobado para  $\alpha = 0.05$ .

Para preservar la independencia estadística sólo puede analizarse una observación de la misma fuente. Por lo tanto cuando un estudio presenta más de un resultado para una categoría, los resultados son promediados para obtener una estimación individual para el estudio en cuestión. Los diferentes resultados y categorías temporales se estudian por separado. Por ejemplo, un estudio que arroja resultados referentes a la conducta prosocial y los resultados académicos en ambos puntos temporales (post-test y seguimiento) generará cuatro resultados analizados por separado.

Se ha utilizado el modelo de efectos aleatorios en el análisis, ya que admite la heterogeneidad de las dimensiones de los efectos en diferentes análisis, y proporciona estimaciones más conservadoras sobre los efectos de los errores de muestreo a nivel de todos los estudios (Lipsey & Wilson, 2001). Este modelo incorpora el supuesto, que se ajusta a la situación actual, de que los diferentes estudios estiman efectos de tratamientos diferentes pero relacionados de alguna manera entre sí (Higgins & Green, 2008). Todas las pruebas estadísticas son de dos colas y se comprueban para un nivel de significación  $\alpha = 0,05$ .

Para probar la heterogeneidad, se realizaron pruebas utilizando la estadística *Q* (Lipsey & Wilson, 2001).

## Resultados

La búsqueda en la literatura científica y el proceso de codificación arrojaron datos de 76 estudios de programas escolares universales para el período 1997-2007 que cumplieran con todos los criterios de inclusión. De estos 76 estudios, 70 (92%) estaban publicados en publicaciones sometidas a revisión por pares, 2 estaban aceptados para su publicación en publicaciones revisadas por pares y 4 eran informes de avance. De los 76 estudios, cerca de una cuarta parte (22,4 % ó 17 estudios) estaban realizados en partes del mundo distintas a Estados Unidos, la mayoría (12 estudios, ó el 15,8 %) en Europa continental. Estos países incluyen Austria, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Luxemburgo, Países Bajos, España, Suecia, Turquía y Ucrania. 5 estudios (6,6 %) procedían de otros continentes (Australia, África y Asia). La mayoría de los estudios no-norteamericanos estudiaban programas implementados en un país, a excepción de uno que incluía participantes de 4 países europeos diferentes. Uno de los estudios informaba sobre un programa implementado en Estados Unidos y Canadá.

La inclusión de 17 estudios de intervención no-norteamericanos convierte este meta-análisis en el único de los trabajos publicados hasta la fecha, que permite realizar una comparación entre los efectos de programas SEL/SFL norteamericanos y no-norteamericanos, al menos en lo que concierne a algunos resultados.

## Categorías de resultados

La escala de categorías de resultados extraídos de los estudios seleccionados varía de 1 a 6. Los dos resultados más comunes fueron un incremento en las habilidades emocionales y sociales y una reducción en la conducta antisocial, que se detectó en la mitad de los estudios. Las otras 5 categorías de resultados aparecieron en 13 (28%) de los estudios (véase tabla 1). En 30 (40%) de los estudios todos los resultados extraídos pertenecían únicamente a una cate-

goría, y 26 (34%) de los estudios ofrecieron resultados pertenecientes a dos categorías. En total, el 93% de los estudios incluían 3 o menos categorías de resultados.

### Post-test y seguimiento

Prácticamente la mitad de los estudios (53%, 41 estudios) concluyeron únicamente efectos inmediatos, definidos aquí como post-test que se efectuaron antes de pasado medio año desde el final de la intervención. 15 estudios (20%) ofrecieron al menos un resultado a medio o largo plazo (evaluado al menos 7 meses después de terminada la intervención) junto con mediciones de resultados inmediatos. Los otros 20 estudios dieron únicamente resultados a medio o largo plazo.

Tabla 1. Tiempo de evaluación y resultados de los estudios

	Nº de programas	% de programas
<b>Tiempo de evaluación</b>		
Post test: 0-6 meses	56	73,7%
Seguimiento: 7-18 meses	27	35,5%
Seguimiento : 19+ meses	16	21,1%
<b>Resultados obtenidos</b>		
Habilidades sociales	36	47%
Conducta antisocial	35	46%
Abuso de sustancias	21	28%
Autoimagen positiva	14	18%
Resultados académicos	13	17%
Trastornos mentales / salud mental	13	17%
Conducta prosocial	10	13%
<b>Total</b>	<b>76</b>	

### Aleatorización

De los estudios incluidos en el meta-análisis, el 57% utilizaron un diseño experimental aleatorizado y el 43% un diseño cuasi-experimental (véase tabla 2).

Sólo en 10 estudios (15%), la unidad de evaluación fueron estudiantes individuales. La mayoría de los investigadores asignaron clases (38%), o incluso escuelas (17%), a las condiciones de intervención o control. En todos los estudios, el análisis se realizó respecto a los estudiantes. Esta discrepancia entre los niveles de evaluación y el análisis se ha considerado común y no problemática en la literatura meta-analítica (Wilson et al., 2001); aunque el efecto de esta discrepancia podría dar como resultado una ponderación excesiva de la importancia estadística de los efectos, no afecta a las estadísticas descriptivas extraídas.

### Manuales

La disponibilidad de manuales de intervención es un aspecto metodológico importante para los estudios de las intervenciones. Se supone que los manuales contienen la descripción exacta del contenido de la implementación de las diferentes sesiones de una intervención, y por lo tanto proporcionan pautas generales a los instructores y formadores. La disponibilidad de un manual permite a los diferentes instructores y formadores enseñar de modo similar en lo que se refiere a temas y estrategias. Es la disponibilidad de un manual lo que permite la replicación de la intervención y por lo tanto son importantes para evaluar los efectos de las intervenciones. Sin embargo, en sólo el 26% de los estudios se mencionó explícitamente que había manuales disponibles. En el resto de los estudios o bien no se mencionó la existencia de un manual -(aunque existía probablemente o casi seguro en el 43% de los casos)- o no se disponía de ellos.

Tabla 2. Características metodológicas de los estudios

	Nº de programas	% de programas
<b>Diseño experimental</b>		
Cualquier forma de evaluación aleatoria	43	56,6
Evaluación no aleatoria	33	43,4
<b>Unidad de evaluación</b>		
Equipos	10	13,2
Escuelas	13	17,1
Clases	29	38,2
Estudiantes	11	14,5
Otros, por ejemplo nivel de cohortes	13	17,1
<b>Manual de intervención</b>		
No disponible / No se ha informado de su existencia (43%)	56	73,7
Disponible	20	26,3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100,0</b>

### Características de los programas, de los que los imparten y de los participantes

Una cuarta parte de las intervenciones documentadas estaban dirigidas ante todo a propiciar un cambio en la cultura y el clima escolar, el llamado 'enfoque escolar integral'. Algunos programas contaban con este elemento junto con sesiones lectivas ofrecidas a los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de las intervenciones "escolares integrales" no tenían sesiones lectivas para los estudiantes. La esencia de la intervención es el cambio en el clima y en la cultura escolar, mediante actuaciones como por ejemplo el estímulo de diferentes estilos de enseñanza y enfoques con los estudiantes.

Tabla 3. Características de los programas reportados

	N° de programas	% de programas
<b>Duración del programa</b>		
Hasta un mes	8	10,5
Hasta un año	50	65,8
Más de un año	19	25,0
<b>Enseñanza del programa (no mutuamente excluyente)</b>		
Profesores	42	55,3
Profesionales / Investigadores	29	38,2
Otros	5	6,5
<b>Contexto del programa</b>		
Participación de la familia	19	25,0
Participación de la comunidad	14	18,4
<b>Total</b>	<b>76</b>	

Existía alguna variación en la duración e intensidad de las intervenciones (véase tablas 3 y 4), que iban desde talleres de un día a lo largo de 15 sesiones durante 3 años, hasta un programa de 115 sesiones con una duración de hasta 6 años. Sin embargo, la mayoría de las intervenciones no superaban el año de duración y un número de 18 sesiones. La duración más habitual de la intervención era de un año escolar y la de una sesión lectiva era igual a la duración de una clase.

Tabla 4. Duración de los programas

	N° de estudios	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
Duración del programa (días)	70	392	407	1	1820	85	365	550
Número de sesiones	56	27	32	1	155	10	17	30
Duración de una sesión en minutos	37	48	22	20	120	37	45	51

La mayoría de los que impartieron los programas eran los profesores de la escuela (véase tabla 3). En más de la mitad de los estudios (42), fueron los únicos formadores en contacto directo con los alumnos y en 29 programas (38%), hubo profesionales involucrados, tales como psicólogos o investigadores.

Aunque todas las intervenciones se daban en el ámbito escolar y eran universales, debe destacarse que 14 (18%) de ellas tenían también elementos basados en la comunidad. Además, una cuarta parte de los estudios (19) informaron de programas que también involucraban a las familias.

Tabla 5. Características de los participantes

Características	N° de Estudios	% de todos los estudios	% de los estudios que reportan resultados
<b>Nivel escolar</b>			
Primario	32	42,1	42,1
Secundario	47	61,8	61,8
Total reportado	76		
<b>Situación socioeconómica reportada</b>			
Baja	26	34,2	52,0
Mixta	23	30,3	46,0
<b>Total reportado</b>	<b>50</b>		

Se consiguió un número relativamente mayor de estudios referentes a centros de enseñanza secundaria que a escuelas primarias (61,8%, véase tabla 5). Entre los estudios que informaban sobre la situación socioeconómica de los participantes, prácticamente la mitad trataban con estudiantes de estatus socioeconómico bajo y la otra mitad comprendía estudiantes de situaciones socioeconómicas mixtas.

La edad, el sexo y el grupo étnico sólo se informaron en una minoría de los estudios.<sup>19</sup> En contraste con los estudios de EE UU, raramente se informa del grupo étnico en los estudios de otros países. Las diferentes definiciones de etnicidad y sus categorías (por ejemplo "Blanco" frente a "Euro-americano") utilizado por los diferentes estudios hacen que sea difícil identificar adecuadamente los diferentes grupos étnicos. Parece bastante probable que los estudios hayan incluido diferentes grupos en etiquetas de categorías similares (por ejemplo "Blanco" podría referirse a diferentes grupos étnicos en diferentes estudios).

#### Efectos del programa

Había un número suficiente de estudios referentes a cada gran categoría de resultados tanto en el post-test como en el seguimiento para calcular las dimensiones de los efectos globales. Como muestra la tabla 6, los programas con post-test presentan efectos estadísticamente significativos en la dirección deseada para la totalidad de las siete categorías de resultados. Referente a las habilidades sociales, la autoimagen positiva y la conducta prosocial medidas en

Tabla 6. Eficacia de los programas sobre los resultados principales

Principales resultados <sup>21</sup>	Tamaño de los efectos (d)* y error medio			95% Intervalo de confianza		Prueba de nulidad ( 2 colas)		Heterogeneidad				
	Nº de estudios	d	SE(d)	Límite inferior	Límite superior	Valor Z	Valor P	Q	df (Q)	P	I <sup>2</sup>	
<b>Resultados inmediatos</b>												
Logros académicos	9	0,50	0,08	0,34	0,66	6,24	<,001	161,36	8	<,001	95,04	
Conducta antisocial	31	-0,48	0,06	-0,61	-0,35	-7,40	<,001	1038,31	30	<,001	97,11	
Trastornos mentales	10	-0,16	0,04	-0,25	-0,08	-3,91	<,001	15,91	9	,069	43,44	
Autoimagen positiva	6	0,69	0,18	0,34	1,04	3,83	<,001	166,47	5	<,001	97,00	
Conducta prosocial	6	0,59	0,21	0,17	1,00	2,75	,006	191,90	5	<,001	97,39	
Habilidades sociales	31	0,74	0,10	0,54	0,94	7,32	<,001	1151,46	30	<,001	97,32	
Abuso de sustancias	10	-0,11	0,03	-0,17	-0,05	-,59	<,001	17,98	9	,035	49,95	
<b>Resultados a medio y largo plazo</b>												
Logros académicos	7	,25	0,04	0,17	0,33	5,84	<,001	10,78	6	,095	44,34	
Conducta antisocial	14	-,17	0,05	-0,28	-0,07	-3,24	,001	113,33	13	<,001	88,53	
Trastornos mentales	8	-,37	0,13	-0,63	-0,10	-2,74	,006	106,88	7	<,001	93,45	
Autoimagen positiva	9	,08	0,05	-0,02	0,17	1,57	,117	33,94	8	<,001	76,43	
Conducta prosocial	6	,13	0,03	0,06	0,19	3,75	<,001	8,16	5	,147	38,75	
Habilidades sociales	13	,05	0,02	0,01	0,09	2,39	,017	20,43	12	,059	41,26	
Abuso de sustancias	15	-,20	0,05	-0,30	-0,11	-4,11	<,001	208,12	14	<,001	93,27	

\* Una "d" o tamaño de efecto de 0.50 para logros académicos significa que el niño medio que ha participado en un programa SEL/SFL alcanzó el 30% superior de la población infantil en lo que respecta al logro académico. Una "d" o tamaño de efecto de -.50 significa que el niño medio que ha participado en un programa SEL/SFL se traslada como consecuencia al 30% más bajo (o menos afectado) de la población total de niños (es decir, muestra un comportamiento antisocial). El hecho de que la mayor parte de los tamaños de efecto mostrados sean estadísticamente significativos indica que el movimiento ascendente hacia los indicadores positivos, y el movimiento descendente hacia los indicadores negativos, son sustanciales, aunque su tamaño depende del indicador.

el post-test, las dimensiones de efectos pueden clasificarse como importantes (Lipsey & Wilson 1993). Los programas tuvieron efectos inmediatos moderados sobre los resultados académicos y la conducta antisocial, y efectos inmediatos débiles sobre los trastornos mentales y el abuso de sustancias (Cohen, 1977). En lo que se refiere tanto a los trastornos mentales como al abuso de sustancias, las dimensiones de efectos no fueron heterogéneamente significativas a lo largo de los distintos programas, y para las otras 5 categorías de resultados la heterogeneidad de las dimensiones de los efectos sí fue significativa,<sup>20</sup> lo que apunta a la existencia de verdaderas diferencias en la eficacia de los programas.

A largo plazo, el efecto más beneficioso se halló en relación a los trastornos mentales; el efecto tuvo una dimensión moderada y fue superior a la dimensión del efecto inmediato. Todos los demás efectos a largo plazo, a excepción del efecto sobre la autoimagen positiva, fueron estadísticamente significativos, aunque en pequeñas dimensiones.

El grado de los efectos durante el seguimiento fue estadísticamente significativo y heterogéneo para todas las categorías de resultados excepto para los resultados académicos, la conducta prosocial y las habilidades sociales. La heterogeneidad de las dimensiones de efec-

Tabla 7. Análisis de moderadores, análisis de modelo de efectos mixtos

Moderadores y resultados	Grupo 1				Grupo 2				Entre grupos		
	Efecto d(se)	Heterogeneidad			Efecto d(se)	Heterogeneidad			Heterogeneidad		
		Q <sub>within</sub>	df	p <sup>22</sup>		Q <sub>within</sub>	df	p	Q <sub>between</sub>	df	p
<b>Nivel escolar</b>	<b>Escuela primaria</b>				<b>Escuela secundaria</b>						
SS	,75(.16)**	590,89	14	<0,001	,75(.14)**	544,88	15	<0,001	0	1	n.s.
AB	-,57(.07)**	690,74	20	<0,001	-,27(.14)	278,70	10	<0,001	3,45	1	,063
<b>Duración</b>	<b>Al menos 1 año</b>				<b>Menos de 1 año</b>						
SS	,38(.09)**	367,26	16	<0,001	1,21(.29)**	609,19	12	<0,001	25,47	2	<0,001
AB	-,33(.07)**	465,68	17	<0,001	-,68(.15)**	540,92	13	<0,001	4,22	1	0,040
SA											
<b>Nº de sesiones</b>	<b>20 sesiones o más</b>				<b>Menos de 20 sesiones</b>						
SS	,29(.09)**	86,74	11	<0,001	,83(.22)**	399,08	9	<0,001	14,39	2	<0,001
AB	-0,23(.06)**	203,57	12	<0,001	-,28(.16)	235,36	9	<0,001	13,69	2	0,001
<b>Formadores</b>	<b>Sólo profesores</b>				<b>No sólo profesores</b>						
SS	,71(.13)**	1019,0	19	<0,001	,83(.18)**	128,88	10	<0,001	0,26	1	,61
AB	-,28(.10)*	90,72	10	<0,001	-,56(.08)**	891,55	20	<0,001	5,05	1	,025
<b>Profesionales</b>	<b>No impartido por profesionales</b>				<b>Impartido por profesionales</b>						
SS	,67(.12)**	1035,9	20	<0,001	,99(.24)**	104,9	9	<0,001	1,39	1	,024
AB	-,51(.07)**	944,9	22	<0,001	-,37(.13)	75,74	8	<0,001	0,90	1	n. s.
<b>Lugar</b>	<b>Fuera de Norteamérica</b>				<b>Dentro de Norteamérica</b>						
SS	0,66(.18)**	103,78	5	<0,001	0,74(.12)**	1013,77	24	<0,001	0,14	1	0,71

SS: Aptitudes sociales, AB: Conducta antisocial, SA: Abuso de sustancias

p <,005 \*\* p<,001

tos para las otras cuatro (conducta antisocial, trastornos mentales, autoimagen positiva y abuso de sustancias) fue elevada: entre el 76 y el 93%. En el post-test, el mecanismo de seguridad failsafe N (número de estudios con efecto nulo necesario para anular el efecto general) estaba entre 68 para el abuso de sustancias y 6.300 para la conducta antisocial, lo que significa que para atribuir los efectos significativos de los programas al sesgo de publicación únicamente sería necesario suponer que entre el 80% y el 99% de los resultados no fueron publicados porque no mostraban efectos de los programas. Para aquellos que indicaban efectos estadísticamente significativos en el seguimiento, el mecanismo de seguridad failsafe N era del orden de 32-660.

La heterogeneidad de los efectos sugiere que existen factores o moderadores que afectan a la eficacia de los programas en diferentes categorías de resultados. El análisis de moderadores se llevó a cabo para los dos resultados reportados con más frecuencia en el post-test: las habilidades sociales y la conducta antisocial (véase tabla 8).

Los programas de corta duración (menos de un año) tuvieron un efecto inmediato mayor sobre las habilidades sociales y sobre la conducta antisocial que los más extensos. Los llevados a cabo únicamente por profesores de escuela, tuvieron menor efecto que aquellos en los que también participaron otros tipos de formadores, aunque la heterogeneidad fue significativa sólo respecto a la conducta antisocial. Los programas impartidos por profesionales tuvieron un efecto significativamente superior en relación con las habilidades sociales y menor en relación con la conducta antisocial que otros programas. No hubo heterogeneidad significativa entre programas únicamente realizados en escuelas primarias o en centros de secundaria.

Sin embargo, lo que es especialmente importante aquí es resaltar que no existe una heterogeneidad significativa entre los estudios norteamericanos y los de otras partes del mundo en cuanto a las dimensiones de los efectos referidos a las habilidades sociales (sólo hubo un estudio norteamericano que informó sobre conducta antisocial, por lo tanto, no se realizó una comparación para este resultado).

### Debate y conclusiones

Los dos objetivos de este estudio bibliográfico meta-analítico eran (1) reunir pruebas sobre la eficacia de los recientes programas de SEL/SFL, es decir de la última década, en el período 1997-2007; y (2) reunir pruebas comparativas sobre la eficacia de la implementación de programas no-norteamericanos frente a los norteamericanos.<sup>23</sup>

Las principales conclusiones son que los programas escolares universales SEL/SFL basados en la escuela que han sido evaluados en estudios experimentales o cuasi-experimentales, durante la pasada década generalmente tienen efectos positivos sobre un número de resultados deseables. Estos efectos incluyen: la mejora de las habilidades emocionales y sociales, actitudes positivas hacia uno mismo y los demás, reducción o prevención de la conducta antisocial y de los problemas y trastornos mentales y mejora del rendimiento académico. A corto plazo (hasta 6 meses), los principales impactos se comprueban en las habilidades emocionales y sociales, las actitudes hacia uno mismo, la conducta prosocial, los rendimientos académicos y la reducción de la conducta antisocial. Estas conclusiones son muy similares a las halladas en otros meta-análisis que convergen en un amplio número de estudios de intervención anteriores a 1997 (por ejemplo Wilson & et al., 2001).

A medio y largo plazo, algunos de estos efectos disminuyen sustancialmente, aunque no hasta ser despreciables, con una excepción, mientras otros aumentan, por ejemplo la reducción o prevención de los trastornos mentales.

Como éste es el primer meta-análisis donde los estudios de intervención originarios de Estados Unidos se comparan con estudios de intervención de otras partes del mundo, en particular del continente europeo, la conclusión de que las dimensiones globales de los efectos de los dos grupos de estudios son similares, al menos para la medida de resultados en la que ha sido posible la comparación estadística, es decir, la mejora de las habilidades sociales y emocionales, es muy relevante. Se establece que los programas SEL/SFL son beneficiosos para los niños y jóvenes en todo el mundo. Su desarrollo emocional y social podría mejorar significativamente a raíz de estas intervenciones. Como esto es clave para su desarrollo integral, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la personalidad como en términos de su progreso académico y vida escolar, la situación actual del conocimiento respecto a la eficacia de los programas SEL/SFL asigna una gran responsabilidad a los gobiernos y a los responsables educativos de todo el mundo, para allanar el camino y facilitar a las escuelas la posibilidad de incorporar, implementar y evaluar programas de educación emocional y social culturalmente adaptados a su entorno. Con ello, contribuirán al conocimiento del potencial de estos programas para los niños de hoy, que son los adultos del futuro. Nuestros conocimientos presentes ya nos indican que estos programas tienen un gran potencial.



## Notas

- <sup>1</sup> Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1) Todas las personas tienen el derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y a compartir los avances científicos y sus beneficios  
Nota: el CRC es un desarrollo específico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos respecto a las particularidades de la situación de los niños
- <sup>2</sup> Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Borrador, 28 de mayo, pág. 42
- <sup>3</sup> No ha sido posible establecer el número total exacto de estudios incluidos en los 19 meta-análisis debido a la repetición de algunos estudios en los diversos meta-análisis. Sí ha sido posible conocer el número exacto de estudios idénticos
- <sup>4</sup> El número total de sujetos, niños y jóvenes, no se conoce con exactitud ya que algunos autores no aportan cifras concretas
- <sup>5</sup> Analizados dentro del mismo meta-análisis
- <sup>6</sup> Véase también Greenberg et al., 2003
- <sup>7</sup> (1) los programas centrados en habilidades están dirigidos a mejorar las habilidades en general, habilidades para expresar rechazo y las que les dan seguridad; (2) los programas enfocados a la afectividad tienen como objetivo modificar cualidades internas (aspectos de la personalidad como la autoestima y la autoeficacia, y aspectos motivacionales como la intención de consumo de drogas); (3) los programas basados en el conocimiento buscan mejorar el conocimiento, los efectos y las consecuencias del consumo de drogas; y (4) currículos habituales
- <sup>8</sup> El término "problemas de exteriorización" hace referencia a problemas de conducta, como la conducta antisocial o criminal, vandalismo, uso/abuso de drogas, absentismo escolar y similares. El término "problemas de interiorización" hace referencia a problemas emocionales, depresión y/o tendencia suicida
- <sup>9</sup> Véase también Tobler & Stratton, 1997
- <sup>10</sup> Wilson et al., 2001, definen la intensidad de una manera completamente diferente, como el grado en el cual la intervención probablemente comprometa psicológica o emocionalmente a todas las personas
- <sup>11</sup> "Aunque los efectos positivos de la formación perduren durante algún tiempo, el hecho de que la solidez de los efectos sea menos marcada en el seguimiento que en la etapa de post-prueba sugiere que los esfuerzos escolares continuados por promover las competencias sociales y emocionales de los estudiantes a través de instrucción directa y de intervenciones ambientalmente orientadas pueden ser necesarios para que los alumnos utilicen y expandan sus nuevas capacidades recién adquiridas" (Weissberg et al., 2007, p. 20)
- <sup>12</sup> La media excepción es Beelmann & Losel. Esto incluye a Losel participante de la Universidad de Cambridge, R.U.
- <sup>13</sup> Este documento incluye una versión abreviada del meta-análisis descrito. El informe completo de los meta-análisis incluyendo todos los detalles técnicos y los análisis de todos los subgrupos y moderadores puede obtenerse del primer autor (r.diekstra@roac.nl). La versión abreviada presentada aquí sólo incluye las principales conclusiones del análisis.
- <sup>14</sup> Véase nota 13 sobre cómo conseguir una versión completa de los meta-análisis que incluyen detalles técnicos/metodológicos, notas sobre codificación y datos
- <sup>15</sup> La capacidad o capacidades deben describirse o designarse de maneras que permitan la inclusión en una o más categorías indicadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), véase Organización Mundial de la Salud (2002). Las Capacidades para la Salud. **Educación Saludable basada en capacidades** incluyendo aptitudes para la vida: Un componente importante de escuela para niños de promoción de la salud. Ginebra: OMS. Serie de información sobre salud escolar. Documento n° 9, p. 9 y 10
- <sup>16</sup> La fiabilidad inter-clasificadores entre este grupo fue de alfa=.8 y alfa ICC =.98 para las características de categorización y nivel de escala del estudio. El acuerdo general de los clasificadores independientes fue de 93%, todas las diferencias se discutieron y resolvieron.
- <sup>17</sup> Otras categorías de resultados, respecto a las cuales se ha recopilado información pero que fueron informadas por un número muy limitado de estudios como para permitir su análisis, incluyen: actitudes académicas, actitudes hacia la violencia y agresividad, salud física y conducta y actitudes sexuales
- <sup>18</sup> Según Hedges y Pigott (2001) al menos 5 estudios son necesarios para cada categoría, para poder alcanzar una eficacia de 0,8 en las estimaciones, incluso en el caso de los efectos más fuertes
- <sup>19</sup> Consulte el informe completo para mayores detalles
- <sup>20</sup> con valores de la estadística  $I^2$  del orden del 95-97% indicando una elevada heterogeneidad (Higgins, Thompson, Deeks & Altman, 2003)
- <sup>21</sup> Los datos de la tercera columna desde la izquierda muestran el tamaño del efecto en cada resultado. El signo muestra si dicho resultado aumentó o disminuyó. En este caso todos los signos muestran la dirección esperada (una mejora ya sea por aumento o por descenso)
- <sup>22</sup>  $P=.058$
- <sup>23</sup> Véase nota 13 sobre cómo obtener una versión completa de los meta-análisis incluyendo todos los detalles técnicos/metodológicos, resumen de codificaciones y datos

### Bibliografía (1ª Parte)

- Beelmann A, Lösel F. (2006) Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. *Psicothema*. 2006 Aug;18(3):603-10
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive Youth Development in The United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Retrieved August, 1, 2002, from <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). *Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review*. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K. (2008) *The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children*. Will be released in 2008
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., Lemma, P. (2008) *School-Based Prevention for Illicit Drugs Use: a Systematic Review*. *Preventive Medicine* 46 (2008) 385 -396
- Gansle, K. A. (2005). *The Effectiveness of School-Based Anger Interventions and Programs: a Meta-Analysis*. *Journal of School Psychology*, 43, 321-341
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1. Retrieved March 1, 2002, from <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Hahn, R.; Fuqua-Whitley, D.; Wethington, H.; Lowy, J.; Liberman, A.; Crosby, A.; Fullilove, M.; Johnson, R.; Moscicki, E.; Price, L.; Snyder, S.R.; Tuma, F.; Cory, S.; Stone, G.; Mukhopadhyaya, K.; Chattopadhyay, S.; Dahlberg, L. (2007) *Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior. A Systematic Review*. *Am J Prev Med* 2007;33(2S):114-129
- Haney, P., & Durlak, J.A. (1998). *Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433

- Kraag G, Zeegers MP, Kok G, Hosman C, Abu-Saad HH. (2006) *School Programs Targeting Stress Management in Children and Adolescents: A Meta - Analysis*. *Journal of School Psychology*, 44, 449-472
- Merry S, McDowell H, Hetrick S, Bir J, Muller N. Psychological and/or Educational Interventions for The Prevention of Depression in Children and Adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews* 2004, Issue 2. Art. No.: CD003380.pub2  
DOI: 10.1002/14651858.CD003380.pub2
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2007). Australian School-Based Prevention and Early Intervention Programs for Anxiety and Depression: A Systematic Review. *MJA* 186: 305-308
- O'Mara, A.J. Marsh, H.W., Craven, R.G., Debus, R.L. (2006) Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206
- Osterman, K.F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367
- Roona, M., Streke, A., Ochshorn, P., Marshall, D., & Palmer, A. (2000). *Identifying Effective School-Based Substance Abuse Prevention Interventions*. Retrieved February 7, 2006, from the Silver Gate Group Web site:<http://silvergategroup.com/public/PREV2000/Roona.pdf>
- Stage, S.A., & Quiroz, D.R. (1997) A Meta-Analysis of Interventions to Decrease Disruptive Classroom Behavior in Public Education Settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-68
- Tobler, N. and Stratton, H. 1997 Effectiveness of School Based Drug Prevention Programs: A Meta-Analysis of the Research. *Journal of Primary Prevention*, 18, 71±128
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-337
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Draft paper, May 28<sup>th</sup>, p. 42

White, D., & Pitts, M. (1998). Educating Young People About Drugs: A Systematic Review. *Addiction*, 93, 1475-1487

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272

Wilson S.J, Lipsey M.W, Derzon J.H. (2003) The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive and Disruptive Behavior: A Meta-Analysis. *J Consult Clin Psychol* 71:136-49

Wilson, S.J, Lipsey, M.W. School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, Volume 33, Issue 2, Supplement 1, August 2007, 130-143

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (in press). *Building School Success Through Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press

#### Bibliografía (2ª Parte)

Borenstein, M. & Rothstein, H. (1999). *Comprehensive Meta-analysis: A Computer Program for Research Synthesis*. Englewood, NJ: BiostatTM

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates

Cooper, H. M. (1979). Statistically combining independent studies: A meta-analysis of sex differences in conformity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 131-146

Fishman, D.B. (1999) *The Case for Pragmatic Psychology*. New York: New York University Press

Fitzgerald, A. M., Stanton, B. F., Terreri, N., Shipena, H., Li, X., Kahihuata, J., Ricardo I.B., Galbraith, J. S., and DeJaeger, A. M. (1999). Use of Western-based HIV risk-reduction interventions targeting adolescents in an African setting. *Journal of Adolescent Health* 25, 52-61

Higgins, J.P.T, Green, S. (2008.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.0.0* (updated February 2008). The Cochrane Collaboration, 2008. Available from [www.cochrane-handbook.org](http://www.cochrane-handbook.org)

Kulik, J. A. (1983) How Can Chemists Use Educational Technology Effectively? *Journal of Chemical Education*, 60, (November 1983):957-959

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001), *Practical Meta-Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell

Perry, C.L. & Grant, M. (1991). A cross-cultural pilot study on alcohol education and young-people. *World Health Statistics Quarterly-Rapport*. Trimestriel de Statistiques Sanitaires Mondiales, 44, 70-73

Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Commonwealth Attorney-General's Department, Canberra

Schorr, L.B. (1997) *Common Purpose: Strengthening families and neighbourhoods to rebuild America*. New York: Anchor/Doubleday Smith, J., Schneider, B., Smith, K. & Ananiadu, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). School- Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, Vol. 17, No.3, pp. 247-272

World Health Organisation (2002). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: WHO. Information series on school health. Document 9, pp. 86

#### Estudios de referencia incluidos en el meta-análisis (2ª Parte)

Agha, S., Van Rossem, R. (2004). Impact of a school-based peer sexual health intervention on normative beliefs, risk perceptions, and sexual behavior of Zambian adolescents. *Journal of Adolescent Health*. Volume: 34 Issue: 5, pp: 441-452

- Anda, D. (1998). The evaluation of a Stress Management Program for Middle School Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 73-85
- Aseltine, R.H., James, A., Schilling, E.A., Glanovskv, J. (2007). Evaluating the SOS suicide prevention program: a replication and extension. *BMC Public health*, Volume: 7, Issue: (July 18, 2007), pp: 161
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K.D., & Cano, A. (1997). Violence Preventions Program on Attitudes Justifying Agression. *Journal of Adolescent Health*, 21: 11-17
- Ayotte, V., Saucier, J-F., Bowen, F., Laurendeau, M-C., Fournier, M., Blais, J-G. (2003) Teaching Multiethnic Urban Adolescents How to Enhance Their Competencies: Effects of a Middle School Primary Prevention Program on Adaptation. *Journal of Primary Prevention*, Volume: 24, Issue: 1 (Autumn 2003), pp: 7-23
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on Students' Drug Use and Other Problem Behaviours. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 21, No. 1, pp 75-99
- Battistich, V., Schaps, E., Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *Journal of Primary Prevention*. Vol: 24, No. 3, pp: 243-262
- Bauer, N.S., Lozano, P. Rivara, F.P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 266-274
- Botvin, G., Griffin, K., Nichols, T. (2006). Preventing Youth Violence and Delinquency through a Universal School-Based Prevention Approach. *Prev Sci* 7, 403-8
- Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T. & Iffil-Williams, M. (2001) Drug Abuse Protection Among Minority Adolescents: Posttest and One- Year Follow-Up of a School Based Preventive Intervention. *Prevention Science*, 2, No. 1:1-13
- Cameron, R., Brown, K. S., Best, J. A., Pelkman, C. L., Madill, C. L., Manske, S. R. & Payne, M. E. (1999). Effectiveness of a social influences smoking prevention program as a function of provider type, training method, and school risk. *American Journal of Public Health*

- (1971), Volume: 89, Issue: 12 (December 1, 1999), pp: 1827-1831
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P., Fleming, C.B. (2003). Raising Healthy Children Through Enhancing Social Development in Elementary School: Results After 1.5 years. *Journal of School Psychology*, Vol. 41, pp. 143-164
- Chen, R., Simons-Morton, B., Haynie, D., Saylor, K., Crump, A.D. (2005) The Effects of the Going Places Program on Early Adolescent Substance Use and Antisocial Behavior. *Prevention Science*, Volume: 6, Issue: 3 (September 1, 2005), pp: 187-197
- Choi, H-S., Heckenlaible-Gotto, M.J. (1998). Classroom-Based Social Skills Training: Impact on Peer Acceptance of First-Grade Students. *The Journal of Educational Research*, Vol. 91, No. 4. pp. 209-215
- Clark, Miller, Nagy, Avery, Roth, Liddon & Mukherjee (2005) Adult identity mentoring: Reducing sexual risk for African-American seventh grade students. *Journal of Adolescent Health*, Volume: 37, Issue: 4 (October 2005), pp: 337.e1-337.e10
- Cuijpers, P., Jonkers, R., Weerd, I. de, Jong, A., de. (2001) The effects of drug abuse prevention at school: the 'Healthy School and Drugs' project. *Addiction*, Volume: 97, Issue: 1 (January 1, 2002), pp: p67, 7p
- Dietsch, B., Bayha, J.L., Zheng, H. (2005). Short-term Effects of a Character Education Program Among Fourth Grade Students. *What Works Clearinghouse Intervention Report*
- DuRant, R.H., Barking, S., Krowchuk, D.P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health*. Volume 28, Issue 5, pages 386-393
- Eisen, M., Zellman, G.L. and Murray, D.M. (2003) Evaluating the Lions-Quest "Skills for Adolescence" drug education program - Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, Volume: 28, Issue: 5 (July 2003), pp: 883-897
- Ellickson, P.L., McCaffrey, D.F., Ghosh-Dastidar, B. and Longshore, D.L. (2003) New Inroads in Preventing Adolescent Drug Use: Results From a Large-Scale Trial of Project ALERT in Middle Schools. *American JPublic Health* (1971), Volume: 93, Issue: 11 (November 1, 2003), pp: 1830-1836

- Farrell, Valois, Meyer & Tidwell, (2003) Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. *Journal of Primary Prevention*. Vol. 24, No. 2, Winter 2003 (C 2003)
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. & White K.S. (2001) Peer and school problems in the lives of urban adolescents: Frequency, difficulty, and relation to adjustment. *Journal of School Psychology*, Volume: 44, Issue: 3 (June 2006), pp: 169-190
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., & Kung, E. M. (2003). Evaluation of the Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) seventh grade violence prevention curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12(1), 101-120
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. (1997). The Effectiveness of a School-Based Curriculum for Reducing Violence among Urban Sixth-Grade Students. *American Journal of Public Health*, Volume 87: Issue: 6, pp: p979, 6p
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, P. (2006). Effects of Antibullying School Program on Bullying and Health Complaints. *Arch Pediatr Adolesc Med*, Vol. 160, pp. 638-644
- Flannery, D.J., Liao, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Guo, S., Atha, H., Embry, D. (2003). Initial Behavior Outcomes for the PeaceBuilders Universal School-Based Violence Prevention Program. *Developmental Psychology*, Vol. 39, No2, pp. 292-308
- Flay, B., Acock, A., Vuchinich, S., Beets, M. (2006). Progress Report of the Randomized Trial of Positive Action in Hawaii: End of Third Year of Intervention. *What Works Clearinghouse Intervention Report*
- Flay, B.R., Allred, C.G., Ordway, N. (2001). Effects of the *Positive Action* Program on Achievement and Discipline: Two Matched-Control Comparisons. *Prevention Science*, Vol. 2, No. 2, pp 72-89
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health*, 94(4), 619-624
- Gottfredson, G.D., Jones, E.M. & Gore, T.W. (2002). Implementation and Evaluation of a Cog-

- nitive-Behavioral Intervention to Prevent Problem Behavior in a Disorganized School. *Prevention Science*, Volume: 3, Issue: 1 (March 2002), pp: 43-56
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Lu, P-Y, Ashter, K.N, Beland, K., Frey, K., Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. *Violence Prevention Among Children*. Vol. 277, No. 20, pp 1605-1611
- Güneri, Y.O. & Çoban, R. (2003). Conflict resolution strategies of 4th grade elementary school students: Students and Teachers Perspectives, *Annual Journal of Psychology*, 4 (2003), 19-28
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Perry, C. L., Hannan, P. J., & Levine, M. P. (2006). V.I.K. (Very Important Kids): A schoolbased program designed to reduce teasing and unhealthy weightcontrol behaviors. *Health Education Research*, 21, 884-895
- Hanewinkel, R. & Abaurer, M. (2004) Spatial patterns in mixed coniferous even-aged, uneven-aged and conversion stands. *European Journal of Forest Research*, Volume: 123, Issue: 2 (September 1, 2004), pp: 139-155
- Hawkins, J.D., Guo, J., Hill, K., Battin-Pearson, S. & Abbott, R. (2001). Long term effects of the Seattle Social Development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-236
- Hecht, M. L., Marsiglia, F. F., Wagstaff, D. A., Kulis, S., Dustman, P., & Miller-Day, M. (2003). Culturally Grounded Substance Use Prevention: An Evaluation of the keepin' it R.E.A.L. Curriculum. *Prevention Science*, Volume: 4, Issue: 4 (December 2003), pp: 233-248
- Hennessey, B.A. (2007). Promoting Social Competence in School-Aged Children: The Effects of the Open Circle Program. *Journal of School Psychology* Vol. 45, pp. 349- 360
- Hoek, D., Terwel, J., Eeden, P. v. d. (1997). Effects of training in the use of social and cognitive strategies: an intervention study in secondary mathematics in co-operative groups. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 3 No.4, 364-389
- Humphreys, K., Mikami, A.Y, Boucher, M.A. (2005) Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *Journal of Primary Prevention*, Volume: 26, Issue: 1 (January 1, 2005), pp: 5-23

- Ialongo, N., Poduska, J., Werthammer, L., Kellam, S. (2001). The Distal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, Vol. 9, Issue 3, p.146, 15p
- Ialongo, N.S., Werthamer, L., Kellam, S.G. (1999). Proximal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on the Early Risk Behaviors for Later Substance Abuse, Depression, and Antisocial Behavior. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 27, No.5, pp. 599-641
- Jenson, J.M., Dieterich, W.A. (2007). Effects of a Skills-Based Prevention Program on Bullying and Bully Victimization among Elementary School Children. *Prevention Science*, Vol. 8, pp. 282-296
- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. *The Journal of Social Psychology*, 11-21
- Kam, C-M., Greenberg, M.T., Walls, C.T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, Vol. 4, No. 1
- Kimber, B., Sandell, R., Bremberg, S. (accepted for publication, 2007). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden
- Kyrychenko, P., Kohler, C., Sathiakumar, N. (2006). Evaluation of a School-Based HIV/AIDS Educational Intervention in Ukraine. *Journal of Adolescent Health*, Volume: 39, Issue: 6 (December 2006), pp: 900-907
- Laird, M., Bradley, L. R., & Black, S. (1998). The final evaluation of Lions-Quest's Skills for Action. Newark, OH: Lions Quest, Lions Clubs International Foundation. Retrieved from: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/e1/58.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/e1/58.pdf)
- Linares, L.O., Rosbruch, N., Stern, M.B., Edwards, M.E., Walker, G., Abikoff, H.B., Alvir, J.M.J. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No.4, pp.405-417
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., & Mayrovitz, H. N. (1999). The Impact of

- an Emotional Self-Management Skills Course on Psychosocial Functioning and Autonomic Recovery to Stress in Middle School Children. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, Volume: 34, Issue: 4 (October 1, 1999), pp: p246, 23p
- Merry, S., McDowell, H., Wild, C. J., Bir, J., & Cunliffe, R. (2004). A randomized placebo-controlled trial of a school-based depression prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 538-547
- Metz, A.E., Fuemmeler, B.F., Brown, R.T. (2006). Implementation and Assessment of an Empirically Validated Intervention Program to Prevent Tobacco Use Among African-American Middle-School Youth. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, Vol. 13, No. 3, September 2006
- Murray, C., Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43:137-152
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Atnafou, R., Haber, D., et al. (1999). Violence prevention and young adolescents' participation in community youth service. *Journal of Adolescent Health*, 24(1), 28-37
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: The Students for Peace project. *Health Education Research*, 15(1), 45-58
- Peleg, Neumann, Friger, Peleg & Sperber (2001) Outcomes of a brief alcohol abuse prevention program for Israeli high school students. *Journal of Adolescent Health*, Volume: 28, Issue: 4 (April 2001), pp: 263-269
- Quale, D., Dziurawiec, S., Roberts, C., Kane, R., Ebsworthy, G. (2001). The Effect of an optimism and life skills program on depressive symptoms in preadolescence. *Behaviour Change*, 18, 194-203
- Reid, J.B., Eddy, J.M., Fetrow, R.A., Stoolmiller, M. (1999). Description and Immediate Impacts of a Preventive Intervention for Conduct Problems. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 27, No. 4, pp 483-517

- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Pentz, M.A. (2006). The Mediation Role of Neurocognition in the Behavioral Outcomes of a Social-Emotional Prevention Program in Elementary School Students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, Vol. 7, No. 1, pp 91-103
- Sanz de Acedo, M., Ugarte, M., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M., Sanz de Acedo, M. (2003) Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction* 13, 423-439
- Scheier, L.M., Botvin, G.J. & Griffin, K.W (2001). Preventive Intervention Effects on Developmental Progression in Drug Use: Structural Equation Modeling Analyses Using Longitudinal Data. *Prevention Science*, Vol. 2, No. 2, 2001
- Shapiro, J.P., Burgoon, J.D., Welker, C.J., Clough, J.B. (2002). Evaluation of the Peacemakers Program: School-Based Violence Prevention for Students in Grades Four through Eight. *Psychology in the Schools*. Vol. 39, Issue: 1, pp: 87, 15p
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett, P. HI ??, Osgarby, S.M (2001). The Efficacy of a Universal School-Based Program to Prevent Adolescent Depression. *Journal of Clinical Child Psychology*. Vol. 30, No. 3, 303-315
- Smokowski, P.R., Fraser, M.W., Day, S.H., Galinsky, M.J., Bacallao, M.L. (2004). School- Based Skills Training to Prevent Aggressive Behavior and Peer Rejection in Childhood: Evaluation of the Making Choices Program. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 25, No. 2, pp. 233-251
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. (2000). A Six-District Study of Educational Change: Direct and Mediated Effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*. No: 4., pp: 3-51
- Spence, S., Sheffield, J., Donovan, C. (2003) Preventing Adolescent Depression: An Evaluation of the Problem Solving for Life Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 7(1), 3-13

- Stevahn L, Johnson DW, Johnson RT, Green K, Laginski AM (1997) Effects on high school students of conflict resolution training integrated into English literature. *Journal of Social Psychology* 137: 302-315
- Stevahn, L., Johnson D.W., Johnson, R. T. ,& Schulz, R. (2002) Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *Journal of Social Psychology* 142:305-333
- Stock, S., Charmaine, M., Evans, S., Plessis, S., Ridley, J., Yeh, S., Chanoine, J-P (2007). Healthy Buddies: A Novel, Peer-Led Health Promotion Program for the Prevention of Obesity and Eating Disorders in Children in Elementary School. *Pediatrics*, Volume: 120, Issue: 4, pp: e1059-e1068
- Sussman, S., Miyano, J., Rohrbach, L.A., Dent, C.W., & Sun, P. (2007). Six-month and one-year effects of Project EX4: A classroom-based smoking prevention and cessation intervention program. *Addict. Behav.* 32, 3005-3014
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C., Gies, M.L., Evans, R., Ewbank, R. (2001). Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 158, pp: 808-810
- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K.S., Beland, K. (2002). Changing Adolescents' Attitudes About Relational and Physical Aggression: An Early Evaluation of a School-Based Intervention. *School Psychology Review*, Volume: 31, Issue: 2 (June 1, 2002), pp: p201, 16p
- Vartiainen, E., Paavola, M., McAlister, A., Puska, P. (1998) Fifteen-year follow-up of smoking prevention effects in the North Karelia youth project. *American Journal of Public Health* (1971), Volume: 88, Issue: 1 (January 1, 1998), pp: 81-85



