Artículos

Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México

Impact of a Social and Emotional Learning Intervention in High School Students from Mexico

Rodríguez Esquivel, Nayeli; Castillo-Gualda, Ruth

Nayeli Rodríguez Esquivel
narodrig@tec.mx
Tecnológico de Monterrey,, México

Ruth Castillo-Gualda
rcastillo@ucjc.edu
Universidad Camilo José Cela, España

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
ISSN-e: 2954-4599
Periodicidad: Semestral
vol. 3, núm. 1, 2023
alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 01 Septiembre 2022
Aprobación: 10 Noviembre 2022

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7773782003/

DOI: https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.48

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este estudio evalúa el impacto que tiene un enfoque de educación socioemocional basado en evidencia, el Método RULER, en población adolescente. Se analizó una muestra de 306 estudiantes de Preparatoria (Bachillerato) en dos *campus* de una institución educativa privada en México. Los estudiantes procedentes de tres grados diferentes recibieron formación RULER durante un año a través de sus profesores y tutores. La medición se compuso de las siguientes variables: el conocimiento de sí mismo y de los demás; el desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional (reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular emociones), y la toma de decisiones en el ámbito personal y académico. A través de un análisis de varianza, los resultados indicaron que el grupo conformado por los estudiantes del nivel inicial de preparatoria presentan puntajes más altos en todos los componentes, en comparación con los adolescentes de mayor edad.

Palabras clave: intervención, educación socioemocional, inteligencia emocional, currículo, adolescentes.

Introducción

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el entorno educativo ha venido creciendo de manera evidente desde los últimos veinte años. Se han desarrollado y mejorado programas de intervención y se han

hecho esfuerzos desde diversas propuestas metodológicas para su fundamentación. En la actualidad, existen diversos enfoques; algunos involucran los niveles de educación básica, otros incluyen hasta la educación media superior, algunos lo hacen como programas complementarios y otros como programas inmersos en el currículo, como es el caso de México. Arias *et al*. (2020) documentaron las iniciativas y estrategias que se implementan en América Latina y el Caribe desde el marco legal responsable de la educación en los países.

Desarrollo socioemocional durante la adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (2022) define la adolescencia como el periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, y que constituye un rango de edad entre los 10 y 19 años. A su vez, Arnett y Ortiz (2008) categorizan el periodo entre los 15 y 18 años como el de la adolescencia tardía. Ésta es el momento en que los jóvenes se encuentran estudiando la preparatoria. Los estudios de preparatoria evocan un periodo de preparación académica y de habilidades generales ante la serie de decisiones que la adultez supondrá . Esta etapa conlleva una oportunidad para el desarrollo de competencias socioemocionales. Se espera, por tanto, que en este periodo de madurez, el manejo de las emociones sea más eficaz y sofisticado, en comparación con la etapa de la infancia tardía .

De acuerdo con Lennarz *et al.* (2019), en los últimos años se ha reconocido cada vez más la importancia de la adolescencia como un periodo crítico para el desarrollo de la regulación emocional. De acuerdo con Modecki *et al.* (2017), existe una relación entre las habilidades que tiene un joven para reconocer y regular sus emociones de manera efectiva y flexible, y la forma en que procesa y responde a las demandas personales y situacionales a las que se enfrenta de manera efectiva. Además, estas herramientas le permitirán afrontar adaptativamente los factores estresantes y los desafíos, pues son más estratégicos en sus respuestas para lidiar con estas situaciones. Esto hace evidente la necesidad de apoyarlos con adecuados modelos educativos y promoviendo estrategias saludables de manejo emocional, para favorecer la capacidad de comprender y controlar sus sentimientos, aspecto que influirá en la etapa adulta. Una intervención y acompañamiento adecuado durante la adolescencia puede suponer una gran diferencia en la promoción de un óptimo desarrollo y equilibrio emocional (Shiny y Saravanan, 2022).

Educación socioemocional

La asociación internacional Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (CASEL) resalta la importancia de promover el desarrollo saludable, el manejo de las emociones, el logro de metas personales y colectivas, el desarrollo de la empatía por los demás, el establecimiento de relaciones de apoyo, así como la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). Para lograrlo, se consideran cinco áreas competenciales clave: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones (Elias *et al.*, 1997; Weissberg *et al.*, 2015).

En el contexto nacional, el Diario Oficial de la Federación (2008) emitió la publicación del Acuerdo 444, que determina una serie de competencias genéricas que deben regir y consolidarse en la educación media superior y que constan en el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Independientemente del plan de estudios que se curse, deben ser consideradas y dar oportunidad para el desarrollo óptimo de los jóvenes, ya que les permiten comprender el mundo e influir en él. De igual forma, estas competencias los capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. La autodeterminación y el aprendizaje autónomo son algunos ejemplos.

Si bien existen marcos y pautas nacionales o internacionales que dan forma a los esfuerzos pedagógicos por integrar estas habilidades al currículo, cada iniciativa particular estará matizada por el contexto que

le rodea. En el metaanálisis realizado por Taylor *et al.* (2017) se identificó que la teoría del cambio de la intervención socioemocional está centrada principalmente en el estudiante, integrando prácticas en el currículo y promoviendo un mejor ambiente escolar en general. No obstante, la variable organizacional y la implicación de toda la comunidad educativa mejora la eficacia, pues facilita la integración de las habilidades socioemocionales en el currículo y en la pedagogía, a fin de fomentar climas positivos y seguros. La educación socioemocional implica el desarrollo de las habilidades en las cinco áreas competenciales y en las actitudes positivas hacia uno mismo, los demás y la escuela, incluidos los profesores y la comunidad. Para la implementación de iniciativas de educación socioemocional es clave un clima y una cultura de confianza en las aulas (Hoerr, 2019). Dado que no existe un guion infalible para lograrlo, los educadores deben trabajar y desarrollar, junto con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, sus propias habilidades. En este sentido, es necesaria la confianza para poder expresar honestamente los sentimientos, así como sentirse con seguridad para poder enfrentar desafíos cotidianos. Asimismo, los estudiantes son buenos observadores y son conscientes sobre si los adultos ponen en práctica aquello que enseñan, para convertirse en verdaderos modelos.

Numerosa evidencia científica ha puesto de manifiesto la efectividad de la educación socioemocional en el desarrollo de habilidades y actitudes con respecto al bienestar, comportamiento más prosocial, mejorar el rendimiento académico y disminuir problemas de conducta, entre otros (Durlak *et al*., 2011; Taylor *et al.*, 2017). Las habilidades socioemocionales son modificables y son susceptibles de cambio con la maduración biológica, las influencias ambientales, el esfuerzo individual y la presencia de eventos vitales importantes. A medida que las personas se desarrollan, ciertas habilidades tienden a aumentar y otras disminuyen; en este contexto, las habilidades sociales y emocionales tienden a fluctuar más en la niñez y la adolescencia que en la etapa adulta, lo que implica que se vuelvan cada vez más estables con la edad (Chernyshenko *et al.,* 2018). De hecho, las intervenciones planificadas y sistemáticas de educación socioemocional son en especial relevantes en la niñez y la adolescencia temprana (Taylor, *et al*., 2017).

Intervenciones y evaluación de la educación socioemocional

En general, los programas de intervención hipotetizan una perspectiva conceptual que indica que promover las habilidades socioemocionales tiene un impacto positivo en el desarrollo óptimo de sus estudiantes. En el metaanálisis de 79 publicaciones sobre programas de intervención y las variables que impactaron, se logró identificar que, si bien la edad o su asociación con el grado escolar es una variable importante, no se encuentran diferencias relevantes entre los distintos niveles educativos. Partiendo de que la relación más fuerte entre edad y resultados se encuentra en los niveles básicos de educación, las investigaciones tienen patrones similares en la adquisición de habilidades socioemocionales a lo largo de la infancia hasta la adolescencia (Mahoney, Durlak y Weissberg, 2018). Otro metaanálisis corrobora la efectividad de la educación socioemocional de manera longitudinal. Las revisiones de esta investigación muestran que, tanto durante la infancia como en la adolescencia, estos programas desarrollan competencias socioemocionales mejorando las habilidades de inteligencia emocional; actitudes sobre sí mismos, los demás, la escuela y el comportamiento prosocial, y permiten un mayor bienestar psicológico y un mejor rendimiento académico (Osher *et al*., 2016).

Al discutir sobre el desarrollo de estas competencias, no hay que perder de vista la importancia relativa de las habilidades individuales y, por tanto, ser consciente de la complejidad de las relaciones entre las habilidades socioemocionales y otros factores personales y situacionales que influyen en los resultados que alcanzamos en la vida. Esta interacción dinámica entre requisitos de tareas complejas y habilidades personales, así como el enfrentamiento a contextos en constante cambio, dificulta la formalización de ciertas estrategias atendiendo al contexto, nivel o etapa de vida en la que se encuentra el alumnado. Sin embargo, es posible evidenciar los efectos acumulativos de las intervenciones que se caracterizan por ser secuenciales y persisten incluso cuando se controla la capacidad cognitiva (Chernyshenko *et al*., 2018). Por ello, las habilidades cognitivas no tienen

por qué compensar habilidades socioemocionales deficientes. Esto fundamenta la importancia de ampliar el enfoque tradicional de las políticas y estrategias educativas en las habilidades cognitivas, y adoptar un enfoque más integral apoyando la esfera socioemocional del alumnado.

Respecto al papel de la edad en el desarrollo de las competencias socioemocionales, en un reciente estudio se analizó la efectividad en estudiantes desde infantil hasta secundaria. Los resultados manifestaron que algunas variables, tales como la autoeficacia, la conciencia social y, en menor grado, la autogestión, desaceleran su proceso de crecimiento a partir del sexto grado, es decir, alrededor de los 12 años de edad (West *et al*., 2020). La autoeficacia, en particular, puede disminuir, al menos en parte, porque los estudiantes de mayor edad se vuelven más realistas a medida que maduran; esto no quiere decir que el desarrollo no se mantenga en la adolescencia, pero sí que el periodo más efectivo es en etapas previas.

En lo que respecta a la adolescencia, se consolidan y adquieren estrategias de regulación emocional. Araúz-Ledezma *et al*. (2022) en la discusión de sus hallazgos con adolescentes, demostraron múltiples factores potenciadores atribuidos al resultado de la intervención en el desarrollo de competencias socioemocionales. Sus resultados se asociaron con la reducción de conductas de riesgo, al fomentar una mejor toma de decisiones y de relación personal entre los iguales. Cabe mencionar que el diseño de esta intervención consideró e involucró también a maestros y familias. El énfasis en la participación de las familias reside en dos estrategias, la participación directa en talleres con los contenidos de las herramientas RULER y de manera implícita algunas actividades y eventos educativos en los que los alumnos deben replicar las estrategias en sus hogares para reforzar sus habilidades.

Si bien la adolescencia temprana puede plantear muchos desafíos, las intervenciones a través de programas en el contexto educativo pueden ofrecer una oportunidad para mejorar las competencias como un medio para promover resultados positivos entre los jóvenes. En el estudio de Green *et al*. (2021), que compara dos grupos de estudiantes durante la etapa de la adolescencia temprana, concluyeron que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la capacidad para hacer frente a los desafíos diarios en este periodo de desarrollo, puede servir como un factor protector importante para la salud y el bienestar futuro. Asimismo, Coelho y Sousa (2017) realizaron un estudio con estudiantes de entre 11 y 18 años. Al comparar los grupos, identificaron que, a los estudiantes adolescentes más jóvenes, les favorecen intervenciones estructuradas, con un formato en el que se abordan las competencias socioemocionales de manera explícita. Los más mayores, sin embargo, se benefician de prácticas que requieren la toma de decisiones y aspectos relacionados con su contexto diario. Las conclusiones de este estudio resaltan también la importancia de indagar más sobre las etapas de desarrollo y las mejores estrategias para implementar programas de educación socioemocional, en especial en este periodo del desarrollo.

Por su parte, en lo que respecta a la adolescencia tardía, Yeager (2017) encontró algunos programas que demuestran poca efectividad en el desarrollo de estas competencias en edades de 14 a 17 años. Una explicación puede ser la forma en la que se aborda la implementación. Esto puede ser debido a que en la mayoría de los casos se trata de iniciativas que normalmente funcionan bien durante la infancia, a través de dinámicas en el aula. Sin embargo, atendiendo a las teorías del desarrollo durante la adolescencia, Siegel (2014) destaca el surgimiento del razonamiento cognitivo complejo y abstracto, la búsqueda y definición de la identidad, las aspiraciones futuras, la búsqueda de sensaciones, impulsividad, egocentrismo o dificultades en los procesos de manejo emocional, aspectos que debieran servir como base para el diseño de programas apropiados en esta población. El enfoque en la juventud debe incluir la posibilidad de elección de los estudiantes, la conexión con sus desafíos cotidianos y la resolución de dilemas morales (Osher *et al*., 2016).

En lo que respecta a programas de educación socioemocional implementados en población hispanohablante, previa evidencia científica ha demostrado la efectividad de estas iniciativas científicamente avaladas en población adolescente (Cabello *et al*., 2016). En concreto, la efectividad de estas iniciativas ha sido demostrada en estudiantes durante la etapa de secundaria. Estos programas reducen significativamente indicadores relacionados con el desajuste psicológico, tales como la ansiedad o la depresión (Ruiz-Aranda *et*

al., 2012), así como en la disminución de comportamientos agresivos directos y afectividad negativa (Castillo *et al*., 2013;Castillo-Gualda *et al.*, 2018).

En general, las intervenciones de educación socioemocional revisadas corroboran la efectividad en población adolescente. No obstante, todas ellas coinciden en la posibilidad de continuar explorando sobre el impacto de estas iniciativas a través de diversas propuestas. Es por ello que para el diseño y, sobre todo la implementación de los programas, es importante tener en cuenta los perfiles de desarrollo. Es decir, si bien la edad es un elemento importante a considerar, el planteamiento del programa también lo es.

En la planificación de un programa de intervención, además de considerar la edad de los estudiantes, se debe pensar en el desarrollo de una mentalidad que promueva el ambiente propicio para que se lleve a cabo, es decir, un clima óptimo donde las emociones y las habilidades para relacionarnos de manera adecuada con las mismas, se validen, atiendan y se les dé valor.

RULER: Una intervención de educación socioemocional basada en evidencia

El enfoque RULER (por sus siglas en inglés (*Recognize/Reconocer, Understand/Entender, Labeling/* Nombrar, Express/Expresar y Regulation/ Regulación) es una metodología para ser integrada en el proyecto educativo del centro. RULER es un enfoque de desarrollo de habilidades socioemocionales basado en evidencia científica que contempla un conjunto de prácticas para la integración de éstas en el ámbito escolar. Está científicamente fundamentado en el modelo teórico de la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997, p. 10), que conceptualiza cuatro grupos de habilidades de procesamiento de la información emocional: "La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual". Con base en este modelo teórico, RULER es un enfoque organizacional que se integra en el proyecto educativo del centro y que facilita el desarrollo en toda la comunidad educativa de dos aspectos fundamentales: 1) una mentalidad acerca del papel relevante de las emociones; 2) la mejora de las habilidades de Inteligencia Emocional. Además, cuenta con un currículo adaptado a la edad madurativa de los estudiantes para el desarrollo de las habilidades, conocimiento y actitudes relacionadas con: 1) reconocer la emoción en uno mismo y en los demás; 2) comprender las causas y consecuencias de las emociones; 3) nombrar las emociones con un vocabulario diverso y preciso; 4) expresar las emociones de manera constructiva en todos los contextos y 5) regular las emociones de manera efectiva (Brackett *et al*., 2019).

En la etapa de secundaria, RULER consta de un conjunto de lecciones avanzadas que permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia de sí mismos a través de actividades semanales y de evaluaciones. Además, promueve la construcción de una visión de lo que esperan lograr en esta etapa académica, fomenta la identificación de fortalezas y debilidades, así como la participación en prácticas autorreflexivas. Aunado a esto, busca que el adolescente logre establecer metas para su bienestar, relaciones y logros académicos, aprendiendo estrategias para lograr sus objetivos (Nathanson *et al*., 2016).

En población mexicana, una reciente investigación analizó los efectos de RULER en el clima escolar de estudiantes en la etapa de preparatoria. En concreto, la integración de las herramientas RULER por parte del profesorado en escuelas de secundaria mostró una mejora en variables relacionadas con el clima escolar, tales como la calidad de las relaciones, autonomía del estudiante, respeto a la diversidad, disciplina, calidad de la enseñanza y apoyo a los estudiantes (Baumsteiger *et al*, 2021). Cuando los líderes escolares toman la decisión de dedicar tiempo a RULER, transmiten un compromiso de fomentar el bienestar social y emocional de los estudiantes, maestros y otros adultos en la escuela. Así, se incide en la percepción de que toda la comunidad educativa, y la escuela en particular, es un lugar donde las personas valoran el bienestar social y emocional. De acuerdo con investigaciones recientes, RULER fortalece las conexiones sociales en toda la comunidad escolar, incluidas las relaciones entre estudiantes y maestros (Baumsteiger *et al*., 2021).

A diferencia de otros programas de educación socioemocional, RULER es uno de los enfoques con mayor evidencia empírica a nivel internacional. Cumple con los criterios SELect establecidos por la organización internacional CASEL acerca de los estándares de implementación y calidad metodológica en cuanto a la programación existente, y atiende todas las etapas educativas, la formación rigurosa al profesorado y el proceso de implementación. Un aspecto importante de RULER es que considera su evaluación, seguimiento del progreso y el impacto como parte de su propio proceso de implementación. Éste puede llevarse a cabo de manera informal o formal, según los objetivos de la escuela o sistema educativo (Brackett *et al.*, 2019). Esta perspectiva enriquece constantemente la conceptualización del método y la propia vivencia de los estudiantes y la comunidad en general, así como su comprensión en cualquier país y contexto cultural.

A pesar de la evidencia científica existente con respecto a la efectividad de la educación socioemocional en el contexto educativo, la gran mayoría de iniciativas se han desarrollado en la etapa de primaria (Durlak *et al*., 2011; Taylor *et al*., 2017). Existe todavía poca evidencia sobre el impacto en etapas tardías de la adolescencia. Por ello el objetivo de este estudio es evaluar la efectividad de una intervención de educación socioemocional, en particular el método RULER, en variables relacionadas con el desarrollo socioemocional, concretamente, conocimiento de sí mismo y de los demás; habilidades de la inteligencia emocional y toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera, durante la adolescencia, en los tres grados de bachillerato. Con base en literatura existente, se hipotetiza que la intervención de educación socioemocional en estudiantes durante la etapa de bachillerato, de 15 a 18 años de edad, aumenta significativamente el conocimiento de sí mismo y de los demás, el desarrollo de las habilidades de reconocimiento, comprensión, vocabulario, expresión y regulación de las emociones, y la toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera, obteniendo un impacto mayor en el grupo de estudiantes de nuevo ingreso a la preparatoria, en comparación con los grupos de segundo y tercer grado.

Método

El diseño de estudio se considera *ex post facto*, se compararán los resultados de estudiantes en dos *campus* escolares que implementaron la metodología RULER a lo largo de tres grados académicos. La decisión de participación en el estudio fue voluntaria y se garantizó el anonimato y la confidencialidad en cuanto a la recolección y tratamiento de los datos.

Contexto y programa de intervención

El programa de intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales fue el Método RULER, implementado en todos los niveles de bachillerato del centro escolar. El método se compone de ciertas fases para la integración de las herramientas RULER en la cultura y currículo escolar, atendiendo la teoría de cambio (Brackett *et al.*, 2019). De manera progresiva se va formando a los integrantes de la comunidad educativa iniciando con los adultos, hasta llegar a la implementación en el aula. A continuación, se explica el detalle de cada fase.

1. Primera fase: la formación e inmersión al programa de los líderes escolares junto con los responsables de la implementación RULER en cada uno de los campus educativos. Se exploraron tanto los conceptos como las habilidades planteadas en el entorno de interacción del ambiente académico y su cultura.
2. Segunda fase: todos los profesores de los dos campus y el personal administrativo también fue formado tanto en las habilidades RULER como en las herramientas, para potenciar su rol de modeladores de la cultura que se busca desarrollar en la comunidad escolar.

3. Tercera fase: después de haber llevado a cabo la inmersión de todos los adultos que conforman la institución educativa, se continuó con la implementación de las herramientas RULER con los alumnos. Esta fase incluye la estrategia de organizar el currículo con la integración de las lecciones RULER. Aunque este estudio no exploró la variable de familias, es importante mencionar que esta etapa incluye también la implicación de éstas.

La intervención se estructuró considerando las herramientas y sugerencias que proporciona el marco de RULER. Consta del desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional (*Recognize*/Reconocer, *Understand*/Entender, *Labeling*/Nombrar, *Express*/Expresar y *Regulation*/Regulación) y las cuatro herramientas básicas que ofrece el programa (Acuerdo, Medidor Emocional, Meta-Momento y Plano). Las características de la implementación son:

1. Diez lecciones integradas en el currículo semanal, de una hora cada una.
2. La información que complementa las lecciones se integró en una plataforma tecnológica digital.
3. Estrategias y dinámicas de tutoría y acompañamiento con este enfoque, utilizando las herramientas.
4. Dos eventos que incluyen los tres grados educativos, para reflexionar y experimentar de manera vivencial la cultura RULER.
5. Implicación de los tutores del centro escolar.

Participantes

La muestra total se compone de 305 estudiantes de bachillerato de tres grados escolares con una M= 16.50 años y DT= 1.02 años. La distribución de género es de 42.30% chicos, 57.05% chicas y 0.66% de respuestas para género indefinido. Los participantes son procedentes de dos centros educativos privados de enseñanza superior media situados en 180 (plantel A) y 125 (plantel B). El total de la muestra se constituye de 59.02% de estudiantes del plantel A y 40.98% de estudiantes del plantel B. En la tabla 1 se describe el número de participantes atendiendo los grados para cada uno de los campus, así como la media de edad y el porcentaje de chicos y chicas (tabla 1).

TABLA 1.
Distribución de alumnos por plantel educativo

Tabla 1. Distribución de alumnos por plantel educativo

Grado	Plantel A	Plantel B	Total	Porcentaje de chicas	Porcentaje de chicos	Porcentaje género indefinido	Edad promedio	DT
Primero	62	28	90	51.61%	48.39%	0%	15.344	0.603
Segundo	61	38	99	59.60%	40.40%	0%	16.556	0.593
Tercero	57	59	116	59.90%	41.38%	1.72%	17.353	0.649
Total	180	125	305	57.05%	42.30%	0.66%	16.502	1.026

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se desarrolló un instrumento con 15 ítems, su validez de contenido fue confirmada con base en el análisis de cinco expertos. La fiabilidad y consistencia de la prueba fue la siguiente: *conocimiento de sí mismo y de los demás* $\alpha = 0.747$; *desarrollo de la inteligencia emocional* $\alpha = 0.851$ y *toma de decisiones* $\alpha = 0.843$. En conjunto, el Alpha de Cronbach de todo el cuestionario resultó en 0.82 que determina también propiedades de consistencia del instrumento.

El instrumento contiene ítems que representan los tres elementos que determinó la institución educativa para observar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

a) *Conocimiento de sí mismo y de los demás*. Entendido como la habilidad para analizar sus fortalezas y reconocer sus debilidades identificando oportunidades y amenazas en su desarrollo personal y académico. La capacidad de establecer relaciones de respeto independientemente del género, clase social, origen étnico o cultural, orientación sexual o condiciones de discapacidad de las personas.
b) *Habilidades de la inteligencia emocional*. Reconocer emociones a través de señales físicas y mentales, comprender las causas y consecuencias de sus emociones, utilizar un vocabulario amplio para describir sus sentimientos, expresar honestamente sus emociones atendiendo objetivos óptimos, contexto y regular las emociones a través de estrategias efectivas y saludables.
c) *Toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera*. Habilidad para establecer estrategias de autoconocimiento y regulación emocional que le permitan diseñar y construir un proyecto de vida ético y profesional acorde con sus fortalezas.

Los ítems dentro del instrumento se evaluaron a través de una escala tipo Likert, en un continuo del 1 al 5, donde 1 representa el extremo negativo, totalmente en desacuerdo, y el 5 representa el extremo positivo, totalmente de acuerdo. En la tabla 2 se detalla un ejemplo del instrumento.

TABLA 2
Ejemplo de ítems en el instrumento

Tabla 2. Ejemplo de ítems en el instrumento

Componente	Ejemplo de ítem
Conocimiento de sí mismo y de los demás.	"Soy capaz de explicar cómo mis emociones impactan en mi desarrollo personal".
Habilidades de la inteligencia emocional (Reconocer, Comprender, Nombrar, Expresar y Regular las emociones).	"Cuando experimento una emoción intensa, soy capaz de identificar qué la provocó".
Toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera.	"Una vez que establezco mis metas, puedo priorizarlas y establecer tiempos para alcanzarlas".

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó en línea a través de la herramienta de *Google Forms*, considerando el consentimiento de participación en este estudio de manera confidencial. El cuestionario se aplicó en la etapa final del grado escolar que se cursaba, considerando que al final de ese periodo la intervención ya ha abordado

las herramientas RULER y la implementación de las lecciones. El instrumento contó con la supervisión de un profesor, quien estaba preparado con las instrucciones estandarizadas el instrumento. La aplicación tuvo un tiempo estimado de diez minutos. El instrumento fue de elaboración propia y se encuentra en proceso de publicación.

A continuación, se muestra un análisis descriptivo de los resultados para conocer las puntuaciones medias y las desviaciones estándar de los grupos analizados. Para el análisis de los datos se utilizó el programa JASP en su versión 0.16.2. Adicionalmente, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para determinar las diferencias entre los tres grupos contrastados. Para conocer, en particular, las diferencias significativas entre grupos, se utilizó una prueba *Post hoc* Tukey.

Análisis de resultados

Análisis descriptivo

Atendiendo a las tres dimensiones a las que se hace referencia, como parte del desarrollo de las habilidades socioemocionales se agruparon los siguientes resultados. De manera general, se puede observar que el comportamiento del primer grado tiene unas puntuaciones medias más altas para la dimensión B (M= 22.056 y DT=3.52) y la dimensión C (M= 25.956 y DT=3.105). Los estudiantes del segundo grado puntúan más alto en la dimensión A (M= 12.879 y DT= 1.934). En tercer grado, que representa a los alumnos de mayor edad, es el que representa los descriptivos más bajos en todas las dimensiones. Aun considerando estas diferencias, en el continuo de las puntuaciones posibles los valores de los grupos para cada dimensión se encuentran cercanos al puntaje máximo (tabla 3).

TABLA 3.
Descriptivos de los resultados por dimensión

Tabla 3. Descriptivos de los resultados por dimensión

Dimensión	A (Conocimiento de sí mismo y de los demás)			B (Desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional)			C (Toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera)		
Grado escolar	1ro	2do	3ro	1ro	2do	3ro	1ro	2do	3ro
Población (N)	90	99	116	90	99	116	90	99	116
Media (M)	12.578	12.879	11.897	22.056	21.424	20.759	25.956	25.364	24.216
Desv. Típica (DT)	1.966	1.934	2.212	3.52	3.723	3.673	3.105	3.727	4.216
Mínimo	8	7	5	14	12	11	18	15	12
Máximo	15	15	15	28	30	30	30	30	30

Fuente: ANOVA y *Post hoc*.

Fuente: ANOVA y *Post hoc.*

Una vez que se identificaron diferencias en las puntuaciones promedio de los grupos, se realizó un análisis de varianza para analizar si existe diferencia significativa en función del grado, en la implementación de RULER. Como se puede observar en la tabla 4, existen diferencias significativas entre las tres dimensiones, con un tamaño del efecto de bajo a moderado.

PDF generado a partir de XML-JATS4R

TABLA 4.
ANOVA de las dimensiones

Tabla 4. ANOVA de las dimensiones

Dimensión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
A) Conocimiento de sí mismo y de los demás	54.858	2	27.429	6.506	0.002*	0.041
B) Desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional	85.9	2	42.95	3.233	0.041*	0.021
C) Toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera	163.51	2	81.753	5.792	0.003*	0.037

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Una vez identificadas las diferencias significativas, se realizó la prueba Post hoc Tukey con el objetivo de identificar exactamente las diferencias en función del grado. Tal y como se observa en la tabla 5, para la dimensión Conocimiento de sí mismo y de los demás, la diferencia se da entre Primero y Tercero (p=0.049), así como entre Segundo y Tercero (p= 0.002). Por tanto, el grupo de Tercero obtuvo una media significativamente inferior tras la aplicación del Método RULER, en comparación con los otros dos grupos. En el caso de la dimensión Desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional, la diferencia significativa (p=0.032) se encuentra entre el Primero y Tercero, y es el grupo de Tercero el que obtuvo una media inferior. Finalmente, para la dimensión Toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera, existen diferencias significativas entre el grupo de Primero y Tercero (p=0.003), en favor del último grado.

TABLA 5.
Post hoc **en los grupos por dimensión**

Tabla 5. *Post hoc* en los grupos por dimensión

Dimensión	Grado escolar		Diferencia de medias	Err. Est.	T	pTukey
A) Conocimiento de sí mismo	Primero	Segundo	-0.301	0.3	-1.01	0.573
		Tercero	0.681	0.29	2.362	0.049*
	Segundo	Tercero	0.982	0.28	3.496	0.002*
B) Desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional	Primero	Segundo	0.631	0.53	1.189	0.46
		Tercero	1.297	0.51	2.533	0.032*
	Segundo	Tercero	0.666	0.5	1.335	0.377
C) Toma de decisiones en el contexto de un plan de vida y carrera	Primero	Segundo	0.592	0.55	1.082	0.526
		Tercero	1.74	0.53	3.297	0.003*
	Segundo	Tercero	1.148	0.51	2.234	0.067

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El presente estudio se planteó como objetivo evaluar el impacto de la implementación de un enfoque integral de educación socioemocional basado en evidencia, el Método RULER, en estudiantes procedentes de tres grados de preparatoria en una institución privada de México. En concreto, los resultados obtenidos permiten conocer que la educación socioemocional tuvo un impacto significativo en población adolescente. Estos resultados son congruentes con investigaciones previas en población adolescente (Castillo *et al*., 2013; Castillo-Gualda *et al*., 2018; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012; Taylor, *et al.*, 2017). En línea con otros hallazgos en la literatura, los programas estructurados integrados en el currículo escolar logran desarrollar las competencias socioemocionales durante la adolescencia (Chernyshenko *et al*., 2018; Yaeger, 2017).

En cuanto a los resultados, todos los grupos obtuvieron mayores puntuaciones, es decir, la evaluación general de la implementación de RULER es efectiva en la población estudiada. Esta intervención consideró la formación de los tutores, así como la implementación de lecciones dentro y fuera del currículo para sustentar la adquisición de competencias en los estudiantes. No obstante, se encontraron diferencias en función del grado en el que se implementaba. Los datos obtenidos corroboran la hipótesis plateada, los resultados permiten identificar diferencias significativas entre los diferentes grados escolares. El grupo en el que se observan las mayores puntuaciones en las dimensiones objeto de estudio es el grupo de estudiantes de primer grado y de reciente ingreso al nivel bachillerato. Por su parte, las menores puntaciones fueron obtenidas por el grupo de mayor edad. A pesar de que todos los grupos tuvieron la misma exposición a las herramientas y lecciones RULER, el impacto de la intervención fue diferenciado, lo que corroboran investigaciones previas (West *et al*., 2020).

Los resultados reportados podrían sugerir que, cuanto antes se integren estas intervenciones de educación socioemocional en el currículo, mayor impacto se obtendrá para los estudiantes adolescentes. Otro aspecto referido por Yeager (2017) sobre las condiciones de implementación y el éxito de los programas escolares, proviene de no tomar programas de etapas del desarrollo inferiores como la niñez y replicarlo con jóvenes.

Este aspecto es especialmente característico en el currículo del Método RULER para población adolescente, pues está diseñado atendiendo a las características y necesidades de la adolescencia y hace especial hincapié en la promoción de dos aspectos fundamentales, la construcción de un clima óptimo de aula en el que se favorezcan interacciones que validen las emociones entre sus miembros, y de una mentalidad acerca del papel de las emociones en el funcionamiento diario (Brackett *et al*., 2019). Por ello, hay razones para considerar que RULER conduce a mejoras en el clima escolar (Baumsteiger *et al.*, 2021), y a su vez favorece las conexiones sociales, la pertenencia al grupo, incluidas las relaciones entre jóvenes y adultos, la construcción de identidad y la importancia de la validación de las emociones ante desafíos cotidianos en toda la comunidad escolar.

Estos resultados son congruentes con los hallazgos de Yeager (2017), quien encontró diferencias entre algunos grupos de edad, similares a los resultados de esta intervención, y explica que una de las principales razones por la que aquéllas se manifiestan radica en propiciar un cambio en la mentalidad de los adolescentes. RULER promueve una mentalidad donde el permiso para sentir se vuelve una premisa, así como la validación y regulación de las emociones propias y de los demás. En este sentido, RULER promueve, a través de las herramientas y de las lecciones del currículo, el establecimiento de relaciones sociales efectivas, objetivos personales, la evaluación de cómo las emociones influyen en las interacciones y decisiones, aprovechando así la motivación implícita de los jóvenes en diversas áreas de su vida. Los adolescentes más jóvenes, al encontrarse más cercanos a la etapa escolar más básica, pueden tener menos información o sentirse más interesados en entender el papel de sus experiencias emocionales, mientras que los más mayores pueden valorar esta información menos útil, al confiar más en su experiencia o contar con ciertas tendencias propias a la hora de expresar y regular sus experiencias emocionales.

Limitaciones

La principal limitación de este estudio es que no está fundamentado en un diseño de *pre-test* y *post-test*, si bien considera diferentes grupos de estudiantes en diferentes grados y permite una comparación entre grados escolares agrupados por edades, tener información previa a la intervención podría contribuir de manera significativa en la comprensión de los resultados y, por lo tanto, en las acciones a futuro. En segundo lugar, el muestreo puede realizarse con un método distinto al no probabilístico, que permita obtener y medir resultados en un grupo más amplio de estudiantes, incluso en otros estados de la República Mexicana.

Al margen de las limitaciones mencionadas, este estudio contribuye, a través de evidencia empírica, a conocer la experiencia y evaluar el impacto de RULER en escuelas fuera del territorio estadounidense, en particular en instituciones de educación media superior, y permite conocer la efectividad que tiene este enfoque en los distintos grados de bachillerato, pues atiende el nivel madurativo de los estudiantes. En conclusión, los resultados parecen confirmar que, la adolescencia, la edad y curso en el que se implementen iniciativas de educación socioemocional podría jugar un papel determinante en la efectividad de las citadas intervenciones.

En efecto, la presente investigación parece indicar que la variable grado escolar puede tener un papel en la efectividad de las iniciativas de educación socioemocional en una etapa especialmente compleja, como es la adolescencia. Sin embargo, estos datos parecen contradecir los obtenidos por investigaciones previas, en los que se afirma que los programas sistemáticos para desarrollar habilidades socioemocionales generan, en sí mismos, beneficios significativos en los estudiantes, sin importar la edad que tengan (Mahoney *et al*., 2018). Ampliar esta investigación a otras poblaciones hispanohablantes, así como continuar evaluando la implementación de iniciativas de educación socioemocional en centros educativos públicos, permitirá profundizar en la comprensión de estos resultados y ver si son generalizables a otros contextos.

En conclusión, esta investigación encontró diferencias en función del grado que cursan los estudiantes, niveles de desarrollo más altos en las dimensiones evaluadas sugieren que es más beneficioso el inicio de programas desde el ingreso a la preparatoria. Es conveniente continuar explorando diferencias en grupos de

edad específicos en la etapa de la adolescencia para contrastar esta evidencia, así como considerarla una línea de investigación y aplicación en las políticas educativas.

Referencias

Araúz-Ledezma, A. B., Massar, K., y Kok, G. (2022). Implementation of a school-based Social Emotional Learning Program in Panama: Experiences of adolescents, teachers, and parents. *International Journal of Educational Research, 115*(101997), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101997

Arias, E., Hincapie, D., y Paredes, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.* Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-parala-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-losdocentes.pdf

Arnett, J. J., y Ortiz, M. E. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural.* México: Pearson Educación.

Baumsteiger, R., Hoffmann, J., Castillo-Gualda, R., y Brackett, M. (2021). Enhancing school climate through social and emotional learning: Effects of RULER in Mexican secondary schools. *Learning Environments Research, 25*(2), 465-483. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09374-x

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144–161. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447

Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P., y Fernández - Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+: mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Editorial Pirámide.

CASEL (2020). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. https://casel.org.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence, 36*(5), 883-892. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001

Castillo - Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez - Carvajal, R., y Fernández - Berrocal, P. (2018). A three - year emotional intelligence intervention to reduce adolescent aggression: The mediating role of unpleasant affectivity. *Journal of research on adolescence, 28*(1), 186-198. https://doi.org/10.1111/jora.12325

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers, 173*. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Coelho, V. A., y Sousa, V. (2017). Comparing two low middle school social and emotional learning program formats: A multilevel effectiveness study. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 656-667. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0472-8

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Gobierno de México. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta - analysis of school - based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., y Wheeldon, R. B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools, 58*(6), 1056-1069. https://doi.org/10.1002/pits.22487

Hoerr, T. R. (2019). T*aking social-emotional learning schoolwide: The formative five success skills for students and staff.* ERIC, ASCD. ERIC - ED602463

Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., y Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *International Journal of Behavioral Development, 43*(1), 1-11. https://doi.org/10.1177/0165025418755540

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18-23. https://doi.org/10.1177/0031721718815668

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (coords.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., y Guerra, N. (2017). Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development, 88*(2), 417-426. https://doi.org/10.1111/cdev.12734

Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review, 8*(4), 305-310. https://doi.org/10.1177/1754073916650495

Organización Mundial de la Salud (OMS) (s. f.). *Salud del adolescente*.https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

Osher D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., y Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*, 644-681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of adolescent health, 51*(5), 462-467. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003

Siegel, D. J. (2014). *Tormenta cerebral: el poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona: Alba Editorial.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development, 88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (Eds.) (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Nueva York: The Guilford Press.

West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., y Rice, A. B. (2020). Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence from the First Large-Scale Panel Student Survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 42*(2), 279-303. https://doi.org/10.3102/0162373720912236

Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children, 27*(1), 73-94. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004