Evaluación de resultados preliminar y diseño econométrico del programa ASE - Trabün

Octubre / 2024

firstimpact

trabün

CONTENIDOS

1 Contexto

2 Evaluación de resultados

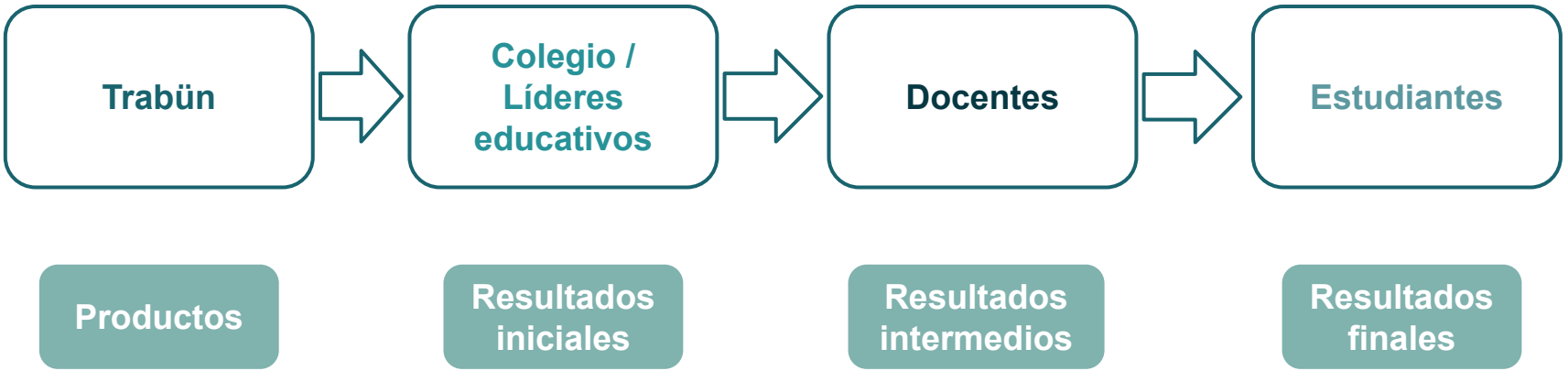
3 Diseño econométrico

4 Recomendaciones 2025

OBJETIVO

INSUMAR LA DECISIÓN DE EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA ASE EN BASE UNA EVALUACIÓN DE RESULTADOS Y DISEÑO ECONOMÉTRICO

CADENA CAUSAL



- Diseño y Desarrollo
- Implementación
- Monitoreo y seguimiento

EVALUACIÓN DE PROCESOS 2024

INDISPENSABLES PARA ASEGURAR CADENA CAUSAL

	CONDICIONES HABILITANTES	JUSTIFICACIÓN	ASEGURAR CADENA CAUSAL	
1	Evidenciar resultados / definir acciones (TdC) que aumenten la probabilidad de que docentes adquieran las habilidades necesarias para la correcta implementación del programa.	Insumar el diseño del programa.	Acciones definidas en ago'24 Resultados en oct'24	Cumplido
2	Test estudiantes validado.	Información necesaria para cálculos de poder y para resultados finales	Validado a oct'24	Instrumento validado por Mide UC Pilotaje en marcha Los resultados aún no están listos
3	Seguimiento de clases implementadas por los docentes: cantidad (contenido).	Claridad respecto a la homogeneidad del tratamiento.	90% de tasa de respuesta para nov'24	Cumplido*
4	Información de docentes: a. Caracterización docente. b. Evaluación de resultados en docentes (resultados intermedios TdC).	Información necesaria para explicar diferencias en resultados encontrados.	Instrumento en docentes validado nov'24	WiP

Identificar rupturas en la cadena causal.

**En base a una muestra aleatoria de colegios*

PRECISIONES Y LIMITACIONES

Para esta consultoría se utilizó principalmente data disponible de Trabün para los años 2021, 2022, 2023 y parcialmente 2024.

Adicionalmente se utilizó data obtenida de Datos Abiertos del Ministerio de Educación y SIMCE (Agencia de la Calidad de la Educación).

Avances

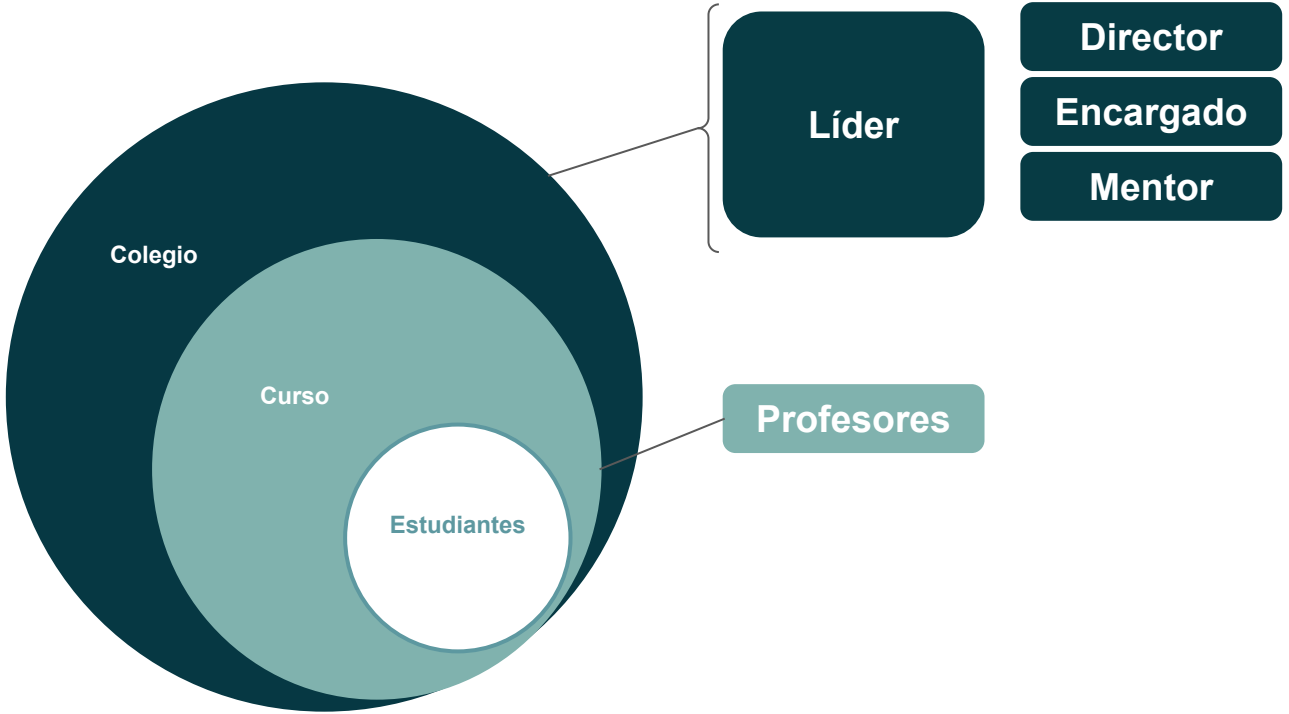
- Trabün ha avanzado en su manejo y disponibilidad de datos, principalmente en lo que respecta a su facilidad de uso.
- La capacidad de identificar a los alumnos ha mejorado paulatinamente en el tiempo (2021 => 2024).

Recomendaciones

- Es esencial el poder identificar (IDs) a profesores y alumnos a través del tiempo, como también poder conectar los distintos niveles de datos entre distintas unidades de análisis.
- Velar por la continuidad de las preguntas de las encuestas (Ej: EFA, EFS) en el tiempo para consolidar la información que proviene de ella.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Propósito ASE: *Potenciar el aprendizaje socioemocional de estudiantes en comunidades educativas con alto índice de vulnerabilidad.*



PREGUNTAS CLAVE

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

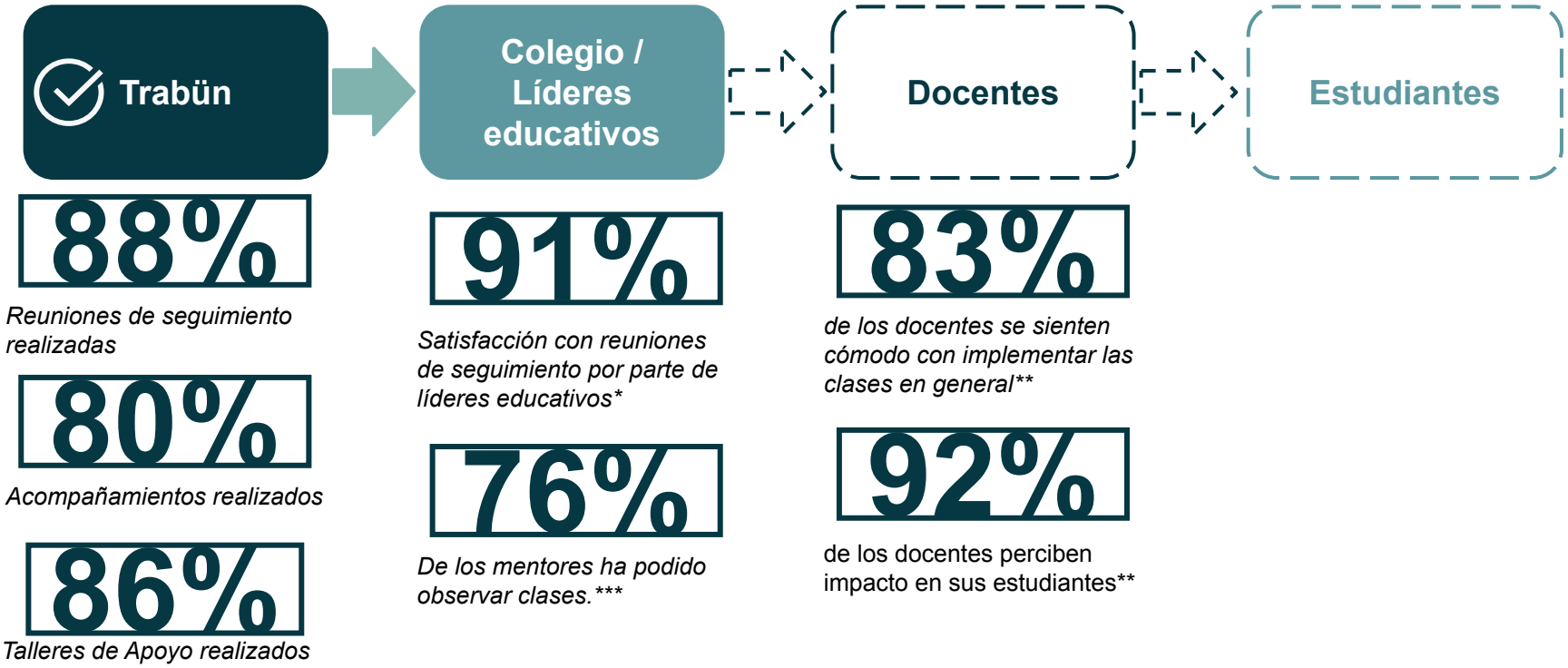
1. ¿Cómo los datos disponibles respaldan la fidelidad de la implementación del programa ASE Trabün?

2. ¿La intervención de Trabün genera cambios dentro de los colegios (líderes educativos / docentes?

3. ¿Las acciones de los docentes generan cambios en las habilidades socio-emocionales de los estudiantes?

1 ¿Cómo los datos disponibles respaldan la fidelidad de la implementación del programa ASE Trabün?

PERCEPCIÓN DE ACTORES



*La tasa de respuesta es 60%, de un total 207 líderes.
**En promedio el 63% de los docentes implementando llenaron una EFS el año 2023. Sin embargo, este porcentaje es bastante variable, pudiendo ir del 30% al 100% dependiendo del colegio. Para 2024 se llegó a un 71%
***La tasa de respuesta es del 86% de un total de 84

1 FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN / DOCENTES

Se cumple el número mínimo de clases implementadas por los docentes.

2023

51%

De las clases para las que hay seguimiento completan el mínimo de 20 clases

INTENSIVO	49%
SEMI INTENSIVO	62%

2024

INTENSIVO	89%	*De los cursos por colegio han actualizado la planilla de seguimiento.*
	95%	*Promedio de clases realizadas hasta el 13 de septiembre. Se esperaba una implementación promedio de 13,33 clases.*
SEMI-INTENSIVO	83%	*De los cursos por colegio han actualizado la planilla de seguimiento.*
	91%	*Promedio de clases realizadas hasta el 13 de septiembre. Se esperaba una implementación promedio de 13,33 clases.*

**Fuente: Planilla de seguimiento Trabün. Para el 2023 se tenia seguimiento de 307 cursos (70%) y para el 2024 la información corresponde a 305 cursos seleccionados de una muestra aleatoria (52,13%).*

1 FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DE CLASES - 2023

FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN

La fidelidad con la que los programas se implementan afecta su efectividad (Durlak et al. (2011). Educadores bien capacitados influencian directamente el programa (Brackett et al.,2011, Carroll et al. 2007) y la falta o inconsistencia en la fidelidad de la implementación dificultan el entender el rol moderador de la intervención (Yeager et al., 2019).

Docentes implementan clases de orientación con metodología lúdico-vinculante

5%

De los clases observadas en 2023 tiene logrados los cuatro ambientes de clase por establecimiento

¿Los docentes implementan la clase con metodología lúdico vinculante? - 2023

	Ambiente Lúdico	Ambiente Vinculante	Ambiente Seguro	Ambiente Participativo
% de clases observadas que tienen logrados los 5 criterios	31%	29%	28%	10%
% de clases observadas que tienen muy logrado al menos un criterio	69%	66%	61%	65%
% de clases observadas que tienen logrado al menos un criterio	91%	90%	93%	80%

**Se lograron digitalizar 115 observaciones, entre 1 y 8 por colegio observado. Corresponden al año (1)*

***En promedio el 63% de los docentes implementando (1098) llenaron una EFS el año 2023. Sin embargo, este porcentaje es bastante variable, pudiendo ir del 30% al 100%. Para 2024 se llegó a un 71%*

1 FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DE CLASES- 2024

Se generó un plan de acción para analizar esto en una muestra aleatoria de colegios 2024.

Monitoreo de calidad de implementación

Observación profunda de 31* clases de 4°, 5°, 6°, 7° y 8° básico a lo largo de dos semanas, usando un nuevo instrumento que categoriza la fidelidad de implementación en tres: “por mejorar”, “aceptable” y “destacado”.

90%

Cumplimiento en la fidelidad de implementación de clases. 28 de 31 clases cumplen con la categoría de “aceptable” o “destacado”.

	Por mejorar	Aceptable	Destacado
% de clases observadas que cumplen con el criterio	**9,6%**	**41,9%**	**48,5%**

Recomendación
Capturar de manera complementaria indicadores de implementación fiel (FOI - adherencia, cantidad, calidad, respuesta) del programa en otros instrumentos como la EFA o EFS.

**Se observaron 31 clases en 27 colegios.*

1 FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE CLIMA- 2024

75%

docentes reportan que "siempre utiliza las estrategias en la clase de orientación" o que "las utiliza en la clase de orientación y además en otras asignaturas"

68%

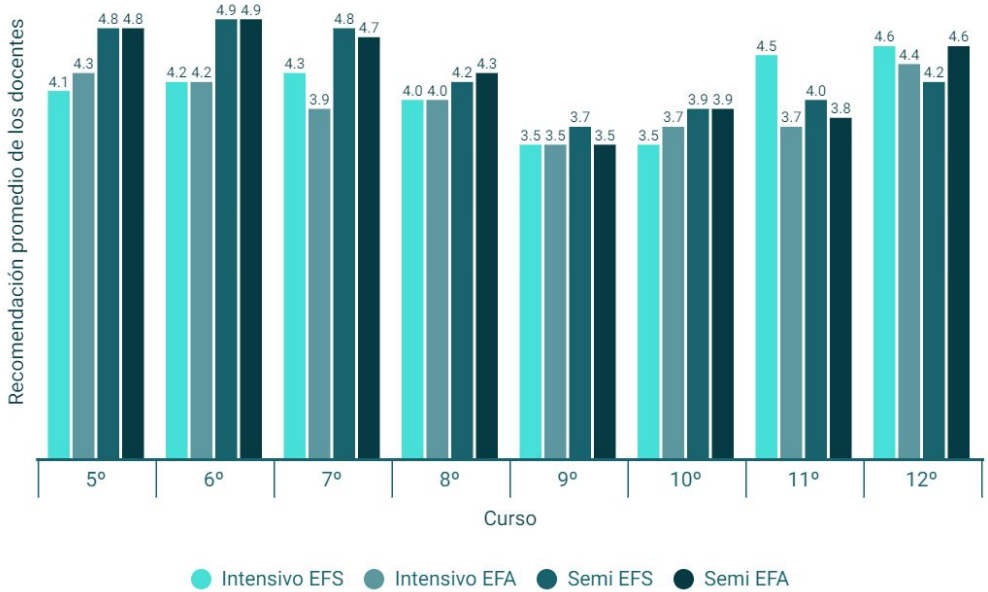
*estudiantes declaran utilizar "mucho" o "algo" las estrategias de clima y convivencia fuera de la sala**

**La diferencia entre intensivo y semi-intensivo es del 4%*

2 CAMBIOS EN LÍDERES EDUCATIVOS Y DOCENTES

La falta de compromiso por parte de los líderes escolares puede obstaculizar significativamente la implementación de programas de aprendizaje socioemocional (Thierry et al., 2022). Cuando los líderes escolares apoyan activamente las iniciativas de aprendizaje socioemocional, se crea una cultura que valora el desarrollo socioemocional, lo cual a su vez motiva a los docentes a priorizar estos programas en sus aulas.(Day et al., 2023).

Se encontró una correlación positiva entre la asistencia a las capacitaciones el porcentajes de clase que se reporta cumplir(+)*** y el manejo del tiempo (+)***.
Adicionalmente se encontró que (+)** La presencia del director en las reuniones de seguimiento está positiva y significativamente relacionada con valoraciones y percepciones de docentes.
En específico, una mayor valoración de ellos en implementar el programa, con una mayor percepción del impacto del programa en estudiantes, aumentó en creencias de los mismos.



Al menos en el intensivo para el año 2023 los profesores recomiendan más el programa a medida que pasa el año

2 CAMBIOS EN LÍDERES EDUCATIVOS Y DOCENTES

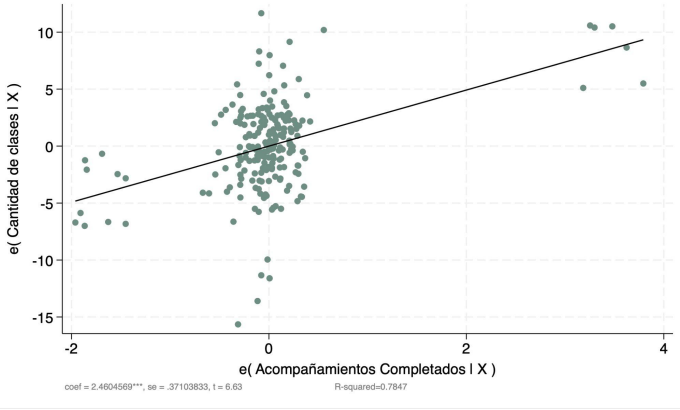
(+)*** La percepción de los docentes respecto al trabajo con HSE medida a través de creencias está positiva y significativamente relacionada con la cantidad de acompañamientos que hace Trabün, este efecto se mantiene controlando por la experiencia docente y utilizando efectos fijos a nivel colegio para controlar por diferencias dentro de cada unidad educativa.

Un factor significativo son las creencias de los profesores sobre la maleabilidad de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. La investigación indica que los profesores que perciben estas habilidades como desarrollables son más propensos a participar en la instrucción de SEL (aprendizaje socioemocional) y apoyar las iniciativas de SEL en sus escuelas (Ee y Cheng, 2013).

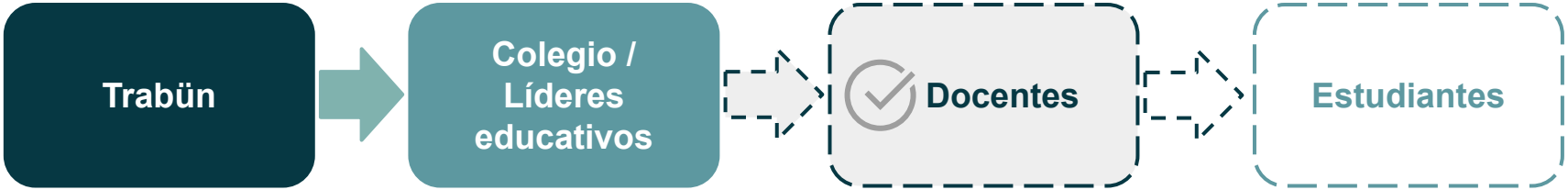
(+)*** El número de clases ejecutadas está influenciado por la percepción de los docentes respecto al programa. Este efecto se mantiene controlando por la experiencia docente y utilizando efectos fijos a nivel colegio para controlar por diferencias dentro de cada unidad educativa. Sin embargo el modelo muestra que un 70% de esta variabilidad se explica por las diferencias en las unidades educativa

Intensivo

(+)*** El número de clases ejecutadas está influenciado por la cantidad de acompañamientos. Este efecto es positivo y significativo aún controlando por la experiencia docente, la percepción docente respecto a ASE y el índice de vulnerabilidad escolar



2 CAMBIOS EN LÍDERES EDUCATIVOS Y DOCENTES



Recomendación
Se recomienda hacer una línea base de creencias de docentes. Adicionalmente se sugiere el intencionar el llenado de la EFS y EFA por al menos un profesor por curso

3 MODELO

$$HSE_{ij} = \beta_0 + \beta_1 T_{ij} + \beta_2\, Colegio_j + \beta_3\, Docente_p + \beta_4\, Alumno_i + \varepsilon_{ij}$$

Donde:
T= 1 si estudiante *i* en el colegio *j* recibió tratamiento (post) y T = 0 (pre).
Colegio representa un vector de variables de control a nivel de colegio *j*
Docente representa un vector de variables de control relativas a los docentes *p*
Alumno representa un vector de variables de control relativas a cada estudiante *i*

ε es el error term

Habilidades Socio-Emocionales	Colegio	Docente	Alumno
Propósito	Índice de vulnerabilidad escolar	Años de experiencia	Género
Empatía	Número de matrícula de estudiantes	Percepciones del programa	Edad
Clima	Región	Cantidad de clases impartidas	Participación parental*
Inteligencia emocional	Recibe tratamiento intensivo	Creencias respecto a HSE	
Autoestima	Recibe tratamiento semi-intensivo		
Regulación emocional			
Mentalidad de crecimiento			
Conflicto			
Autocontrol			

3 ¿Hay un efecto en los estudiantes que participan en el programa ASE de Trabün?

Paired t test: Pre - Post intervención (n 571)

VARIABLE	Post	Pre	dif	p value	Cambio en dev standard
Propósito	4.027	3.993	.034	.189	.049364
Empatía	4.066	4.019	.047	.061	.0721606
Clima	3.646	3.739	-.092	.001	-.147267
Inteligencia emocional	3.718	3.705	.012	.708	.0156437
Autoestima	3.352	3.285	.067	.036	.070849
Regulación emocional	3.527	3.476	.052	.044	.0711544
Mentalidad de crecimiento	3.087	3.092	-.005	.894	-.0058202
Conflicto	3.686	3.675	.011	.73	.0145341
Autocontrol	3.501	3.425	.075	.017	.0905544

Con la data disponible para el año 2023 se logró hacer seguimiento completo (Test de estudiantes antes y después de implementar a 571 estudiantes.

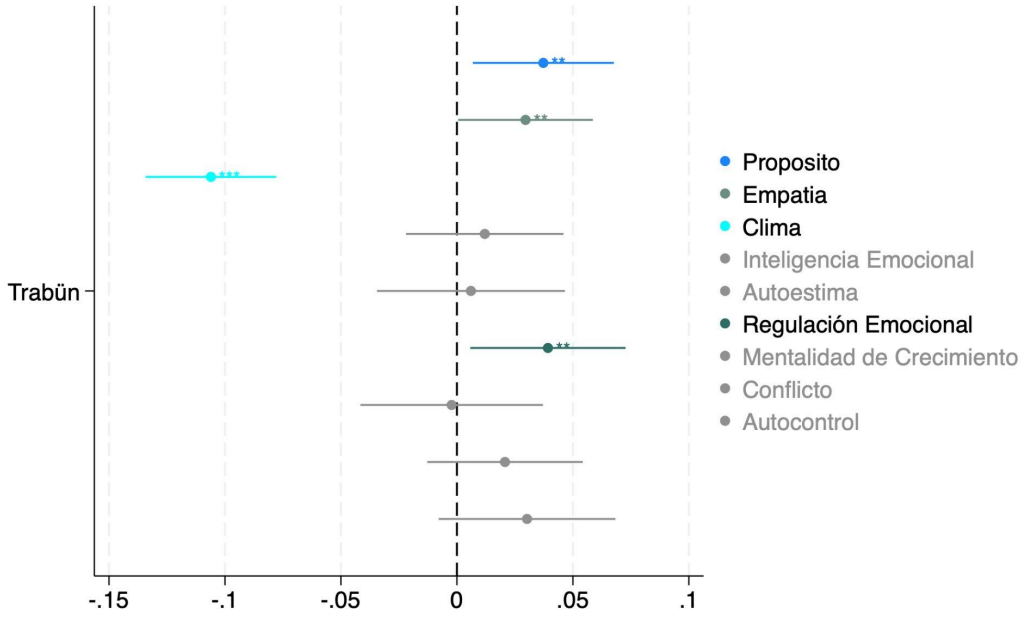
Se realizó un paired T test para ver si las diferencias entre las medias antes y después son estadísticamente significativas

Se encontraron diferencias significativas para las variables Clima, Autoestima, Regulación Emocional y Autocontrol

Llama la atención una diferencia negativa significativa en la variable clima

**72% de la muestra es de 5 a 8*

3 ¿Hay un efecto en los estudiantes que participan en el programa ASE de Trabün?



Con la data disponible para la implementación del año 2023 hay 23 colegios que cuentan con al menos un curso en el cual hay un estudiante dando el test antes de la implementación y después de ella. Hay un total de 103 clases distintas

Se realizó un modelo mixto para ver el efecto antes y después de la intervención, ajustando a la estructura anidada de la data donde hay estudiantes dentro de cursos y cursos dentro de colegios

Se encontraron diferencias significativas para las variables: Propósito, Empatía, Clima y Regulación Emocional

Controlando por género, experiencia docente, y intensivo-semi intensivo se va el efecto

**Solo cursos para colegios (23) que tienen resultados antes y después 2023, hay 9399 alumnos*

3 IMPACTO DEL PROGRAMA EN EL CLIMA ESCOLAR

¿Qué explica el resultado en clima?

Dados los resultados anteriores, medidos con una escala aún no validada de clima, considerando la posibilidad de sesgos de referencia y al no tener controles para comparar; se dispuso un análisis en paralelo de los Índices de Desarrollo Personal y Social recopilados en el SIMCE.

¿Se pueden tomar otras mediciones de clima?

Como una revisión complementaria al indicador clima se realizó un análisis preliminar de los indicadores del SIMCE 2022 y 2023. La ventaja es que el instrumento utilizado en el SIMCE es aquel que será utilizado en el Test de Estudiantes desde el 2024

Método → Propensity Score Matching

Emparejamiento del grupo de tratamiento con uno o varios individuos del grupo de control que tengan un **puntaje de propensión similar de acuerdo a sus características observables**

Índice de Vulnerabilidad Escolar
Tamaño del establecimiento
Tipo de establecimiento
Ruralidad
Niños por curso
Programas de convivencia
Puntajes Simce Matemáticas y Lenguaje 2023

Propensity Score Matching - Logit

	IDPS
ATE Coeficiente (%)	Puntaje 2023 Tratados vs controles
Ambiente Organizado	0.03359*
Ambiente Respeto	0.03371*
Ambiente Seguro	0.01595

Considerando como establecimientos tratados aquellos en año 2, encontramos algunos efectos positivos y significativos en los indicadores de clima

**Tomar en consideración que el algoritmo de propensity score matching kernel también tiene resultados significativos.*

3 ¿El efecto en los estudiantes es atribuible a Trabün?

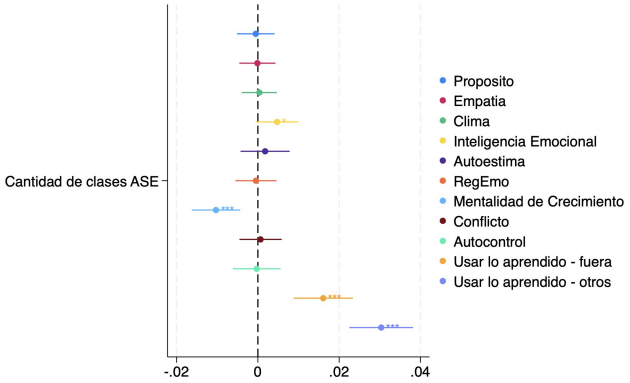
Se realizaron modelos mixtos para estimar el impacto que tienen la cantidad de clases realizadas con los resultados esperados en las variables de interés. El modelo básico no muestra ningún impacto significativo en la mayoría de las variables y los residuales indican que la variabilidad en los resultados responden mayoritariamente a diferencias a nivel individual. Sin embargo, se encontró que la cantidad de clases impartidas tiene un efecto positivo y significativo en cuan seguido utilizan los estudiantes las herramientas otorgadas por las clases ASE en general y cuan seguido las utilizan fuera de la clase. El efecto para el uso de lo aprendido se mantiene al controlar por género, experiencia docente e intensidad del programa, e IVE.

Las características de los profesores como educación previa, genero, experiencia en programas similares. Creencias y actitudes sobre lo socioemocional afectan los resultados. Estudios que encuentran correlación + entre creencias y fidelidad (Kilborn, 2024)

Se encontró una correlación positiva entre las habilidades medidas y el uso de las estrategias aprendidas fuera de la clase y con los compañeros

Docentes

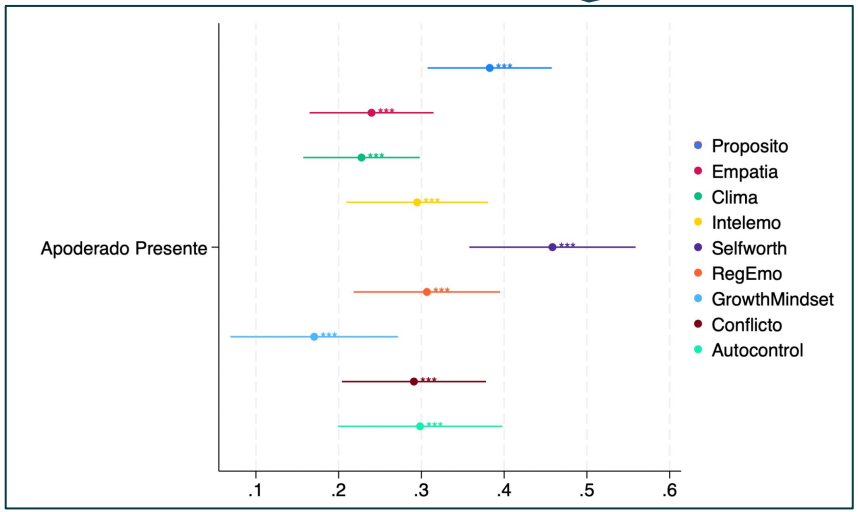
Estudiantes



Variables	Usar lo aprendido - Otras Personas	Usar lo aprendido - Fuera de Clases
Propósito	0.22*	0.20*
Empatía	0.24*	0.23*
Clima	0.17*	0.15*
Inteligencia Emocional	0.30*	0.25*
Autoestima	0.26*	0.20*
Regulación Emocional	0.27*	0.23*
Conflicto	0.32*	0.30*
Autocontrol	0.23*	0.20*

3 ¿Que está influenciando la variabilidad en los resultados de los estudiantes?

La estructura familiar (Burke, 2002), interacciones con la comunidad (Zaans et al, 2008), ingreso familiar (Harrod & Scheer, 2005), educación de los padres (Garner et al., 2014



En una submuestra de 1214 estudiantes para los cuales se tenía información parental se realizó una regresión para estimar el impacto tiene el rol de los padres en las variables de interés. Al controlar por cantidad de clases, género, años de experiencia de los profesores y usar efectos fijos a nivel colegio. Se encuentra que los estudiantes que consideran que a sus padres les gusta hacer cosas con ellos tienen mayores puntajes.

Recomendación
Recolectar información acerca de las familias de los estudiantes.

¿QUÉ SE ESTÁ LOGRANDO?

TRABÜN

Ha avanzado en asegurar que el monitoreo respalde la consecución de los resultados intermedios.

RESULTADOS EN PROFESORES

Hay indicios de cambios positivos en líderes y docentes, a medida que el programa se hace más intensivo.

EFECTO EN ESTUDIANTES

No se encontró un efecto directamente atribuible a la intervención de Trabün en las variables de interés (HSE).

¿QUÉ SE ESTÁ LOGRANDO?



EFECTO EN ESTUDIANTES

1. El instrumento no está siendo capaz de capturar lo que queremos observar.
2. Las habilidades socioemocionales se demoran tiempo.
3. Las variables socio-emocionales cumplen un rol vital como mediadoras para otros resultados que son más visibles en menos tiempo.

MODELO

Variable de interés	Resultados
Propósito	
Empatía	Nº de sentimientos positivos identificados por niños, 2 años, (+)*** (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller 2008)
Clima	Bullying 3 años (-)*** y agresividad (-)*** (Frey et al., 2009); Agresión en el patio del recreo, 1 año (-)** (DeGarmo et al., 2009). Bullying, 5 años (-)** (Kimber, Sandell, Bremberg 2008). Clima positivo en el aula, sensibilidad del profesor, técnicas de manejo de comportamiento y productividad, 8 meses (+)* (Barnett et al., 2008). Calidad del aula (+)**, Apoyo emocional (+)* e instruccional del aula (+)*, 2 años (Brown et al., 2010).
Autoestima	Autoestima 4 años (+)* (Battistch, Schaps y Wilson, 2004); Autoestima 5 años kimber (2008)
Regulación emocional	Autoregulación emocional, 2 años (-)** (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller 2008)
Mentalidad de crecimiento	Autonomía del estudiante e influencia en el aula (+)**, 1 año, (Chang, Muñoz 2006)
Conflicto	Agresividad, 5 años (-)** (Kimber, Sandell, Bremberg 2008).
Autocontrol	Self regulation 3 años (+)** (Stormshack et al., 2011), Habilidades de Autogestión, 2 años, (+)* (O´Neill, Clark, Jones 2011)
Desempeño Académico (Lectura,Matemática)	Matemática 1.5 años solo para niños con alto nivel de agresividad(Brown et al.,2010) (+)*; Lectura 1 año (+)** solo colegios con tratamiento “intensivo” (Chang and Muñoz, 2006); Promedio -GPA- 4 años (+)**(Battistch, Schaps y Wilson, 2004); Mátematica para niños de bajo desempeño 3 años (+)**; Puntajes de exámenes de matemática, 1 año (+)** (Cook et. al., 2014). Notas de matemática, 1 año (+)* (Cook et. al., 2014).
Problemas de conducta	Problemas conductuales 2 años (-)** (Webster-Stratton, Reid y Stoolmiller (2008)
Asistencia	1.5 años solo para niños con alto nivel de agresividad(Brown et al.,2010) (+)*; Ausencias en enseñanza básica y media, seguimiento edades 12 a 23 (Caruthers et al., 2014) (-)**. Ausencia sin excusa, 1 año (-)* (Cook et al., 2014).
Involucramiento en actividades extracurriculares	Involucramiento 4 años (+)*** (Battistch, Schaps y Wilson, 2004);
Habilidad emocional profesores	1.5 años (Brown et al., 2010) (+)**; 3 años (+)** (Brock et al., 2008);
Habilidades sociales	Llevarse bien con compañeros 4 años (+)**,Respeto por los demás 4 años (+)*(Battistch, Schaps y Wilson, 2004); Habilidades sociales 3 meses (+)** (Napoli, Krech, Holley 2005), Agresividad 2 años (-)**(Boyle y Hassett-Walker, 2008); Comportamiento prosocial 2 años (+)*** (Boyle y Hassett-Walker, 2008); Habilidades sociales 2 años (+)***y Habilidades interpersonales (+)** , (O´Neil,Clark y Jones 2011); Habilidades sociales 10 meses (+)*** Hennessey (2007); Agresividad en niños 3 años (-)*** CPPRG (2010); Habilidades sociales 1 año (+)***(Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007); Violencia 3 años (-)*** (Snyder et al., 2013). Relaciones con otros, 5 años (+)** (Kimber, Sandell, Bremberg 2008). Cooperación social(+)***, Calidad de interación positiva (+)*** 1 año escolar, (Pickens 2009)
Conocimiento Emocional	Vocabulario emocional 1 año (+)*** y expresión de emociones (+)** (Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007);

DISEÑO ECONOMÉTRICO

MODELO

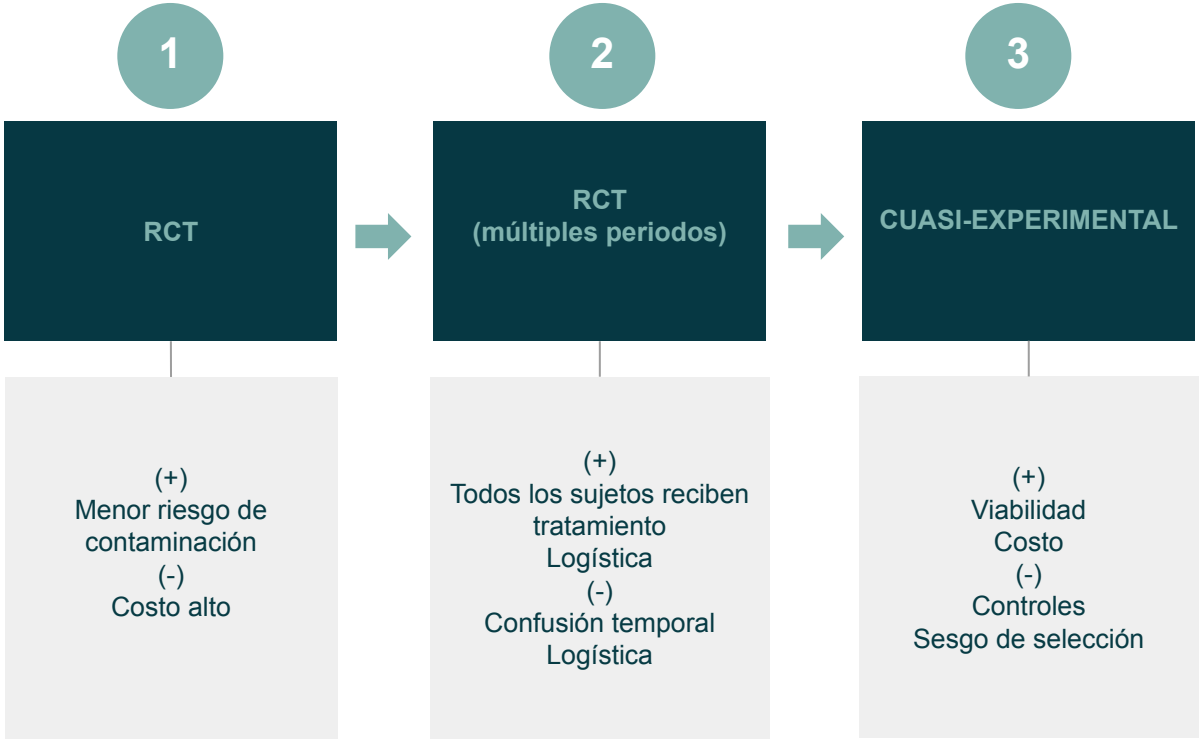
$$HSE_{ij} = \beta_0 + \beta_1 T_{ij} + \beta_2 P_{ij} + \beta_3 T_{ij} P_{ij} + \beta_4 Colegio_j + \beta_5 Docente_p + \beta_6 Alumno_i + \varepsilon_{ij}$$

Donde:

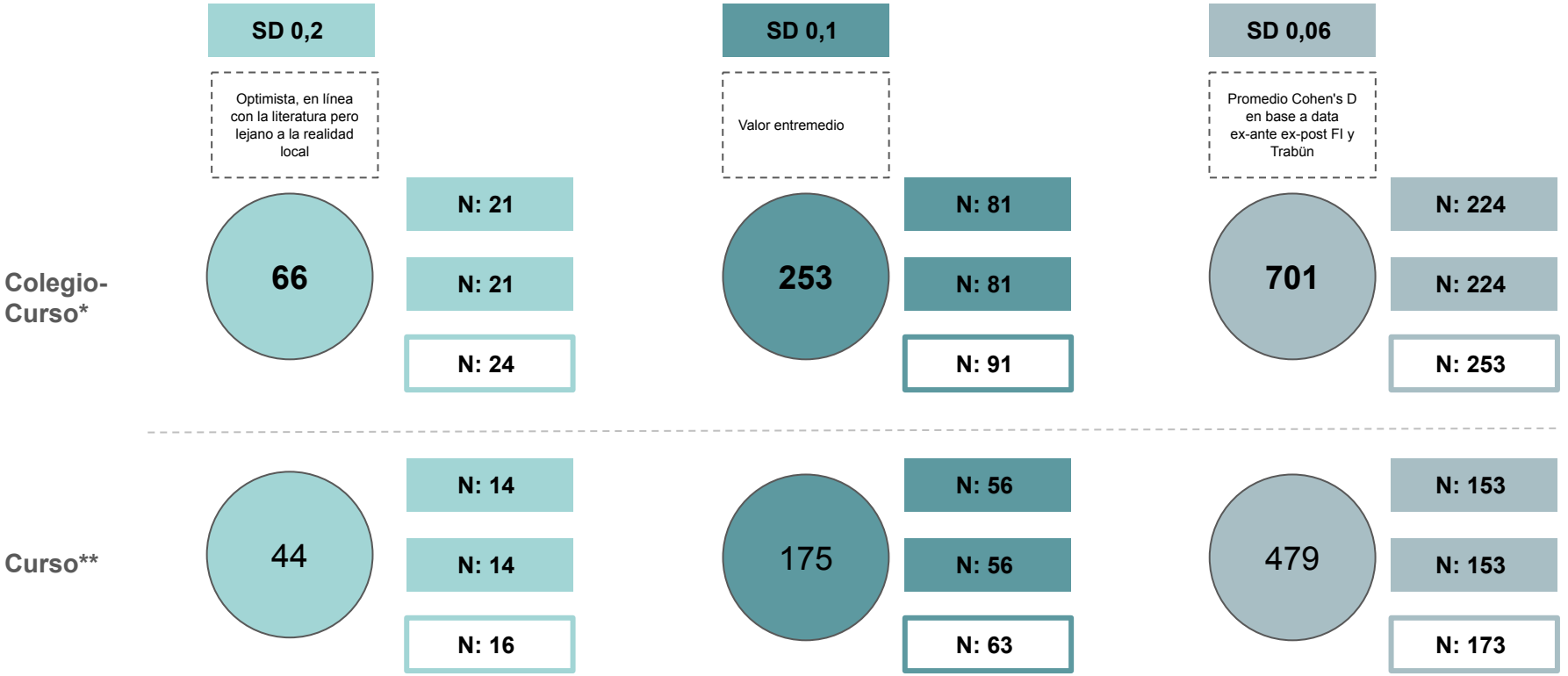
- T=1 si el alumno *i* en el colegio *j* fue asignado a tratamiento, T=0 si no.
- P=1 si el alumno i en el colegio j se encuentra en tiempo Post, P=0 si se encuentra en tiempo Pre.
- Colegio representa un vector de variables de control a nivel de colegio *j.*
- Docente representa un vector de variables de control relativas a los docentes *p.*
- Alumno representa un vector de variables de control relativas a cada alumno *i.*
- *El estimador β_3 es el estimador de diferencias en diferencias condicional o con regresores adicionales.*

ε es el error term

ALTERNATIVAS PARA EVALUAR IMPACTO



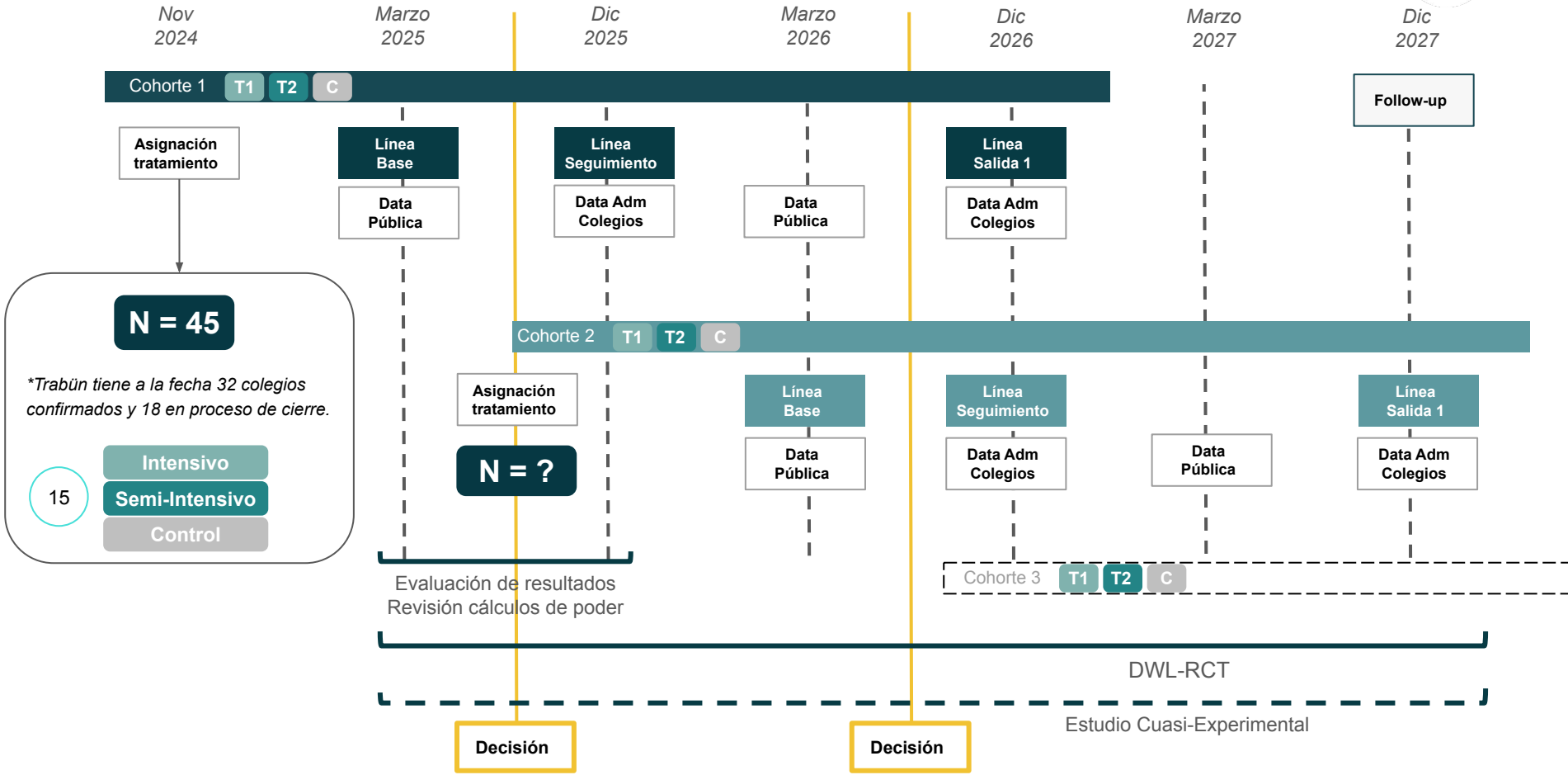
CÁLCULOS DE PODER



*El ICC (rho) utilizado es aquel correspondiente a cada una de las variables, este está en línea con el rho del IRBD del Simce 2022, 2023. Éstos cálculos asumen **80 niños por establecimiento educacional***

***Cálculos asumen **40 niños por "curso", asumiendo dos cursos** (ej: 4to y 5to básico)*

PLAN DE ACCIÓN



CRITERIOS MÍNIMOS ALEATORIZACIÓN

TÉCNICOS

- [ ] Criterios de aleatorización
  - -IVE
  - -Región
  - -Tamaño de colegio
  - -Ruralidad

  Importante tomar en cuenta que idealmente aleatorización se hace en base a línea base
- [ ] Línea base docentes / caracterización, pre intervención
- [ ] Revisión de línea base (comportamiento del nuevo test).

PRÁCTICOS

- [ ] Revisión comité de ética
- [ ] Consentimientos informados padres
- [ ] Consentimientos informados tratamiento de datos docentes y otros actores
- [ ] Protocolo de tratamiento de datos
- [ ] Pre-registration*

CONDICIONANTES JULIO 2023

- [ ] Data administrativa de colegios levantada
- [ ] Identificación de profesores y estudiantes en control y tratamiento
- [ ] Revisión de línea base del nuevo test implementado en marzo
- [ ] Interés de colegios adicionales para 2026
- [ ] Línea base de profesores y EFS completados e integrados

VARIABLES DE INTERÉS - 2025

Habilidades Socio-Emocionales	Fuente	Colegio	Fuente	Docente	Fuente	Variables adicionales Estudiantes
Satisfacción de clases	Nuevo test de estudiante	Composición demográfica (nacionalidad)	Data administrativa	Género	EFA/EFS	Edad
Conciencia social (empatía, gratitud)		Ratio profesor/ alumno	Data administrativa	Opinión relevancia HSE	EFA/EFS*	Participación parental
Clima y Convivencia (ambiente de respeto y ambiente seguro)				Habilidades socio-emocionales		Género
Autogestión (autorregulación emocional, autogestión de la conducta)						
Habilidades relacionales (comunicación asertiva, resolución de conflictos, amabilidad y generosidad)						
Autoconciencia (mentalidad fija, autoconciencia emocional, autoconcepto)						
Toma de decisiones responsable (responsabilidad, ética, participación)						
Desempeño Académico (Lectura,Matemática, Promedio General, Pruebas Estandarizadas)	Data administrativa Data colegios*					
Problemas de conducta	Data colegios*					
Asistencia	Data administrativa Data colegios					
Involucramiento en actividades extracurriculares	Test de estudiante*					

REFERENCIAS

Barnett, W. Steven, Kwanghee Jung, Donald J. Yarosz, Jessica Thomas, Amy Hornbeck, Robert Stechuk, and Susan Burns. 2008. “Educational Effects of the Tools of the Mind Curriculum: A Randomized Trial.” Early Childhood Research Quarterly 23 (3): 299–313.

Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Curby, T. W. (2014). The link between responsive classroom training and student–teacher relationship quality in the fifth grade: A study of fidelity of implementation. School Psychology Review, 43(1), 69-85.

Battistich, Victor, Eric Schaps, and Nance Wilson. 2004. “Effects of an Elementary School Intervention on Students’ ‘Connectedness’ to School and Social Adjustment during Middle School.” Journal of Primary Prevention 24 (3): 243–62.

Boyle, Douglas, and Connie Hassett-Walker. 2008. “Reducing Overt and Relational Aggression among Young Children: The Results from a Two-Year Outcome Study.” Journal of School Violence 7 (1): 27–42.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Assessing teachers’ beliefs about social and emotional learning. Journal of Psychoeducational Assessment, 30(3), 219-236. https://doi.org/10.1177/0734282911424879

Brock, Laura L., Tracy K. Nishida, Cynthia Chiong, Kevin J. Grimm, and Sara E. Rimm-Kaurman. 2008. “Children’s Perceptions of the Classroom Environment and Social and Academic Performance: A Longitudinal Analysis of the Contribution of the Responsive Classroom Approach.” Journal of School Psychology 46 (2): 129–49.

Brown, Joshua L., Stephanie M. Jones, Maria D. LaRusso, and J. Lawrence Aber. 2010. “Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program.” Journal of Educational Psychology 102 (1): 153–67.

Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M., & Sanders-O’Connor, E. (2020). Who benefits most? predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children’s emotional and behavioural difficulties. School Psychology International, 41(3), 197-217. https://doi.org/10.1177/0143034319898741

Caruthers, Allison S., Mark J. Van Ryzin, and Thomas J. Dishion. 2014. “Preventing High-Risk Sexual Behavior in Early Adulthood with Family Interventions in Adolescence: Outcomes and Developmental Processes.” Prevention Science 15 (1): 59–69.

Chang, Florence, and Marco A. Muñoz. 2006. “School Personnel Educating the Whole Child: Impact of Character Education on Teachers’ Self-Assessment and Student Development.” Journal of Personality Evaluation in Education 19: 35–49
.
Cook, Philip J., Kenneth Dodge, George Farkas, Roland G. Fryer Jr., Jonathan Guryan, Jens Ludwig, Susan Mayer, Harold Pollack, and Laurence Steinberg. 2014. “The (Surprising) Efficacy of Academic and Behavioral Intervention with Disadvantaged Youth: Results from a Randomized Experiment in Chicago.” NBER Working Paper 19862, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

REFERENCIAS

Domitrovich, Celene E., Rebecca C. Cortes, and Mark T. Greenberg. 2007. “Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool PATHS Curriculum.” Journal of Primary Prevention 28 (2): 67–91.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Frank, J., Alan Acock, Sam Vuchinich, Michael W. Beets, Isaac J. Washburn, and Brian R. Flay. 2013. “Preventing Negative Behaviors among Elementary-School Students through Enhancing Students’ Social-Emotional and Character Development.” American Journal of Health Promotion 28 (1): 50–58.

Frey, Karin S., Miriam K. Hirschstein, Leihua Van Schoiack Edstrom, and Jennie L. Snell. 2009. “Observed Reductions in School Bullying, Non-Bullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation.” Journal of Educational Psychology 101: 466–81.

Hennessey, Beth A. 2007. “Promoting Social Competence in School-Aged Children: The Effects of the Open Circle Program.” Journal of School Psychology 45 (3): 349–60.

Kilborn, K., Newton Montgomery, J., Li, J., Shooshtari, S., Roy, R., Cheri, B., … & Gaulke, T. (2024). Feasibility of evidence-based social and emotional learning in prairie canadian schools. Canadian Journal of School Psychology, 39(2), 132-150. https://doi.org/10.1177/08295735241234782

Kimber, Birgitta, Rolf Sandell, and Sven Bremberg. 2008. “Social and Emotional Training in Swedish Classrooms for the Promotion of Mental Health: Results from an Effectiveness Study in Sweden.” Health Promotion International 23 (2): 134–43.

Napoli, Maria, Paul Rock Krech, and Lynn C. Holley. 2005. “Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy.” Journal of Applied School Psychology 21 (1): 99–125.

O’Neill, James M., Jeffrey K. Clark, and James A. Jones. 2011. “Promoting Mental Health and Preventing Substance Abuse and Violence in Elementary Students: A Randomized Control Study of the Michigan Model for Health.” Journal of School Health 81 (6): 320–30.

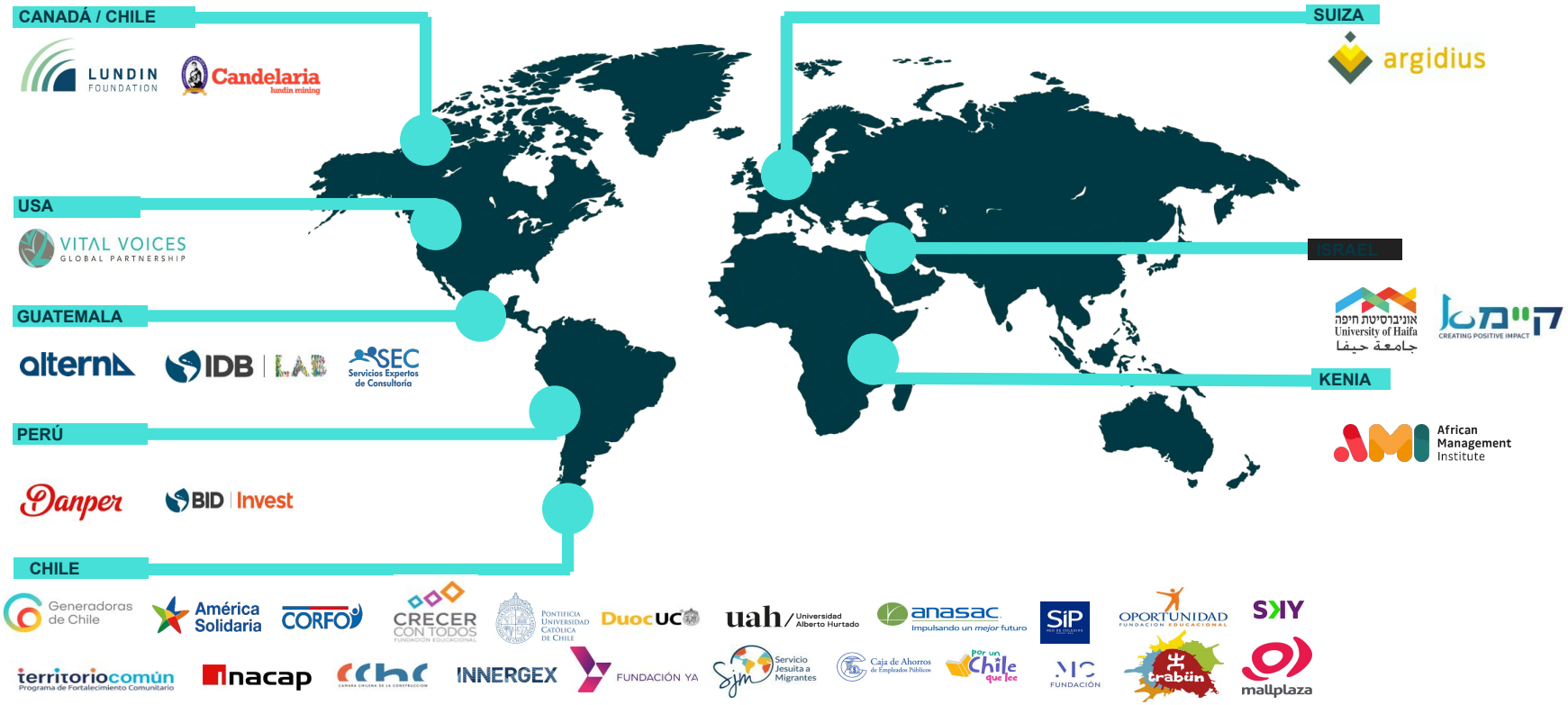
Pickens, Jeffrey. 2009. “Socio-Emotional Programme Promotes Positive Behavior in Preschoolers.” Child Care in Practice 15 (4): 261–78.

Stormshak, Elizabeth A., Arin M. Connell, Marie Hélène Véronneau, Michael W. Myers, Thomas J. Dishion, Kathryn Kavanagh, and Allison S. Caruthers. 2011. “An Ecological Approach to Promoting Early Adolescent Mental Health and Social Adaptation: Family-Centered Intervention in Public Middle Schools.” Child Development 82 (1): 209–25.

Webster-Stratton, Carolyn, M. Jamila Reid, and Mike Stoolmiller. 2008. “Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools.” Journal of Child Psychology and Psychiatry 49 (5): 471–88.

Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. et al. (2019). “A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement.” Nature 573, 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

CLIENTES EN EL MUNDO





firstimpact

INTEGRAMOS EL IMPACTO EN LA ESTRATEGIA DE LAS ORGANIZACIONES

Verónica Sánchez Rocco

Mail: vsanchez@firstimpact.cl

Tel: + 56 9 93189580

María Ignacia Contreras

Mail: micontreras@firstimpact.cl

Tel: + 56 9 89222313