



PromoBIENdo

PROGRAMA MULTIDIMENSIONAL DE PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LA ESCUELA

Principales hallazgos de una intervención promotora del Bienestar en la escuela

Informe final - Proyecto FONDEF ID22110078



PROGRAMA MULTIDIMENSIONAL DE PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LA ESCUELA

Principales hallazgos de una intervención promotora del Bienestar en la escuela

Informe final - Proyecto FONDEF ID22110078

● **Investigadores:**

Jaime Alfaro, Mariavictoria Benavente, Ana Loreto Ditzel, María Josefina Chuecas, Alejandra Galdames, Alexandra Obach, Báltica Cabieses.

● **Asesores internacionales:**

Este proyecto y el desarrollo del programa PromoBIENdo contó con la asesoría permanente de los siguientes investigadores internacionales: Dra. Livia Bedín [Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul], Dra. Mònica González-Carrasco [Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida (IRQV), Universitat de Girona], Dra. Shannon Suldo [School Mental Health Collaborative (SMHC): Research, Training, and Technical Assistance Center at the University of South Florida] y Dr. Ricardo Tarrasch (School of Education, Tel Aviv University).

● **Investigadores colaboradores:**

Magdalena Amigo, Antonia Roberts, Andrea Ortega, Consuelo Gallardo, Josefina Onetto, Nicole Bartel.

● **Cómo citar este informe:**

Alfaro, J., Benavente, M., Chuecas, M., Ditzel, A., Galdames, A., Obach, A., & Cabieses, B. (2025). *Programa Multidimensional de Promoción del Bienestar en la Escuela: Principales hallazgos de una intervención promotora del Bienestar en la escuela*. Universidad del Desarrollo. DOI: <https://doi.org/10.52611/11447/10071>

DOI: <https://doi.org/10.52611/11447/10071>

ISBN: 978-956-374-097-4

● **Contacto:**

Para información adicional sobre este estudio y posibilidades de colaboración contactar a Jaime Alfaro (jalvaro@udd.cl), Laboratorio de Bienestar Subjetivo en la niñez y Adolescencia, Instituto de Bienestar Socioemocional, IBEM, Universidad del Desarrollo.

● **Edición general:**

● **Diseño y Diagramación:**

Leandro Miranda

● **Revisión y edición final:**

Cathy Palacios

● **Identificador ORCID de autores:**

Dr. Jaime Alfaro [<https://orcid.org/0000-0003-0397-3716>]

Dra. Mariavictoria Benavente [<https://orcid.org/0000-0002-0726-0097>]

Dra. Ana Loreto Ditzel [<https://orcid.org/0000-0002-0107-2378>]

Mg. María Josefina Chuecas [<https://orcid.org/0000-0001-8592-5026>]

Mg. Alejandra Galdames [<https://orcid.org/0000-0003-2365-0332>]

Dra. Alexandra Obach [<https://orcid.org/0000-0002-7412-4159>]

Dra. Báltica Cabieses [<https://orcid.org/0000-0003-0756-1954>]

El presente proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / IDeA I+D 2022 ID22I10078

Índice temático

1. Introducción	5
2. Planteamiento de la problemática	7
a. Relevancia de la promoción del bienestar subjetivo en escolares.	8
b. Necesidad de intervenciones multidimensionales y multicomponente de promoción del bienestar desde la escuela.	9
3. Justificación teórica y estado del arte	11
a. Revisión de estudios internacionales sobre programas de promoción del bienestar.	12
b. Desarrollo de intervenciones promotoras del bienestar en Chile.	14
c. Modelos teóricos que sustentan el programa PromoBIENdo.	15
i. Dimensión individual: Fortalezas personales.	16
ii. Dimensión familiar: Promoción de la parentalidad positiva por medio de la crianza basada en fortalezas.	17
iii. Dimensión relaciones entre pares: Promoción del sentido de comunidad en el grupo curso.	18
iv. Dimensión relaciones en la comunidad escolar: Fomento de relaciones de apoyo en la comunidad escolar.	18
v. Dimensión escuela: Fomento del bienestar docente.	18
4. Propuesta de proyecto	19
a. Objetivos del programa PromoBIENdo.	20
b. Estrategia de trabajo del programa PromoBIENdo.	21
c. Proceso de implementación del programa PromoBIENdo.	25
i. Módulo 1: Fortalezas personales.	30
ii. Módulo 2: Crianza basada en fortalezas.	34
iii. Módulo 3: Sentido de comunidad entre pares.	38
iv. Módulo 4: Experiencias de apoyo en la comunidad escolar.	42
5. Metodología de evaluación de resultados del Programa PromoBIENdo	47
a. Dimensión cuantitativa.	49
b. Dimensión cualitativa.	55
6. Resultados de intervención	61
a. Resultados cuantitativos.	63
b. Resultados cualitativos.	73
7. Discusión y consideraciones finales	81
8. Referencias bibliográficas	88



1. Introducción



Breve contexto del concurso IDeA I+D 2022 de ANID.

El Programa Multidimensional de Promoción del Bienestar en la Escuela (PromoBIENdo) es un proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), en el marco del concurso IDeA I+D 2022. Este concurso está orientado a financiar investigaciones aplicadas que generen soluciones innovadoras para problemáticas sociales, económicas y tecnológicas del país. En este caso, se trata del proyecto FONDEF ID22I10078, cuya beneficiaria fue la Universidad del Desarrollo, en relación de colaboración con la Universidad San Sebastián. Los equipos de ambas instituciones fueron responsables del desarrollo e implementación del programa en cuestión.

Particularmente, PromoBIENdo se enfocó en responder a la necesidad de mejorar el bienestar emocional y psicosocial de los y las estudiantes chileno/as, especialmente en contextos escolares vulnerables. Esto, pues en los últimos años la salud mental de niños y adolescentes ha sido motivo de preocupación tanto a nivel nacional como internacional, lo que ha impulsado a diversas instituciones y organismos a desarrollar propuestas concretas para mitigar los efectos adversos de las crisis sociales, educativas y sanitarias recientes (Chuecas et al., 2022; Golberstein et al., 2020; Nobari et al., 2021; Redmond et al., 2018).

Este documento tiene por objetivo presentar a la comunidad el proceso de desarrollo e implementación del Programa PromoBIENdo, dando cuenta de la problemática que busca resolver, su justificación teórica, estado del arte y la propuesta específica del proyecto en términos de sus objetivos, estrategia y fases de implementación. A su vez, se reporta la metodología de evaluación del programa, los resultados y conclusiones obtenidos a partir de la intervención, además de la discusión y consideraciones finales.





2. Planteamiento de la problemática



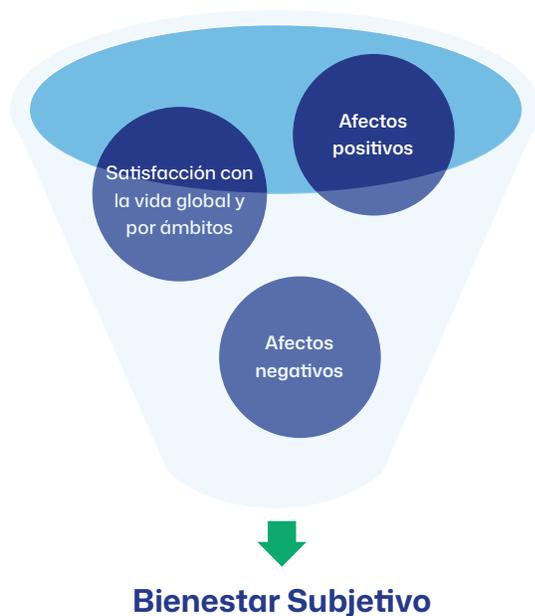
2. Planteamiento de la problemática

Relevancia de la promoción del bienestar subjetivo en escolares

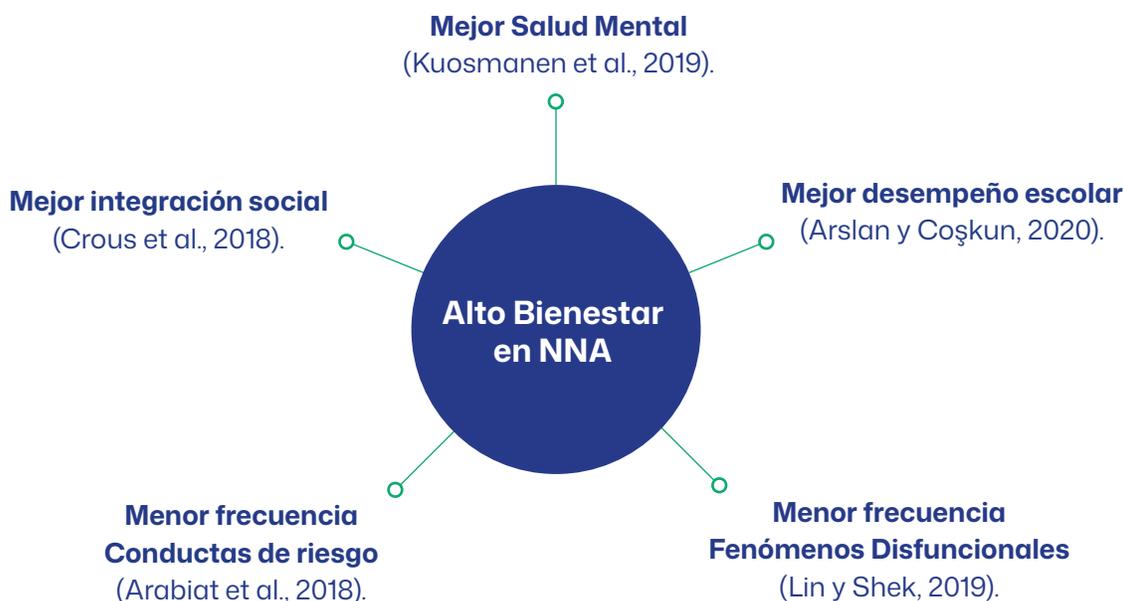
Promover el bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia supone un objetivo fundamental para el desarrollo humano (OECD, 2013), ya que favorece la satisfacción con la vida, la salud mental y previene conductas de riesgo, facilitando trayectorias de vida saludables (Arabiati et al., 2018; Crous et al., 2018). Este bienestar, entendido como un constructo multidimensional, incluye componentes cognitivos y emocionales, como la satisfacción con la vida, el afecto positivo y negativo y la felicidad (Ruggeri et al., 2020), reflejándose en aspectos tales como relaciones interpersonales satisfactorias y logros académicos (Arslan & Coşkun, 2020; Inchley et al., 2020).

A su vez, la adolescencia es un periodo crítico de cambios sociales, emocionales y cognitivos que requiere especial atención en el fomento del bienestar, ya que, si no se abordan adecuadamente estos cambios, el desarrollo puede verse afectado de manera considerable. Por ejemplo, se ha observado una disminución en el bienestar subjetivo en la transición de la infancia a la adolescencia, que ocurriría desde los 11-12 años, impactando negativamente el desarrollo social y emocional (González-Carrasco et al., 2020). Este descenso es más pronunciado en contextos vulnerables, donde el acceso a recursos y apoyo emocional es limitado (Benavente, 2017; Herke et al., 2019).

Por estas razones, diversas organizaciones están promoviendo intervenciones basadas en evidencia para apoyar y promover el bienestar subjetivo de los niños, niñas y adolescentes (Alfaro et al., 2024; Chuecas et al., 2022). Esto ha ganado mayor relevancia debido a los efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental y el rendimiento académico de los y las estudiantes, subrayando la urgencia de desarrollar intervenciones efectivas para mitigar su impacto (Bell et al., 2023; Gadermann et al., 2022; Panchal et al., 2023; Wolf & Schmitz, 2023).



2. Planteamiento de la problemática



Necesidad de intervenciones multidimensionales y multicomponente de promoción del bienestar desde la escuela

La literatura reciente indica que intervenciones multidimensionales y multicomponentes para promover el bienestar subjetivo durante la infancia y adolescencia son eficaces (Chuecas et al., 2022; Mendes de Oliveira et al., 2022). Es decir, intervenciones que apuntan, a la vez, a más de un componente (ej.: emociones positivas, autoestima, relaciones positivas, entre otros) y a dos o más dimensiones o ámbitos de la vida de los y las estudiantes (individual, familiar, relaciones entre pares o con docentes). Asimismo, se ha informado que este tipo de diseño (multicomponente y multidimensional) sería eficaz en mantener los efectos de la intervención en el corto y largo plazo (Mendes de Oliveira et al., 2022). Así también, no obstante en el último tiempo ha habido un aumento en el

desarrollo y puesta a prueba de intervenciones de este tipo, en especial en el área de la psicología positiva, pocas son las investigaciones que estudian la efectividad de estas intervenciones en el contexto escolar (Chuecas et al., 2022; Tejada-Gallardo et al., 2020).

De igual forma, la literatura informa que las intervenciones que se enfocan en la escuela son eficaces en promover el bienestar subjetivo en los niños y adolescentes. Específicamente, aquellas que integran en sus actividades a toda la comunidad escolar en su conjunto (Tomé et al., 2021), se adecuan a las características y necesidades de los sistemas educacionales en los cuales se implementan (Chuecas et al., 2022) y se orientan a fortalecer y promover los vínculos sociales, en especial aquellos que se dan entre los mismos estudiantes y entre los y las estudiantes y el personal de la escuela (Allen et al., 2022; Hinton et al., 2024). Además, se ha visto que cuando las intervenciones de

2. Planteamiento de la problemática

promoción del bienestar son llevadas a cabo por docentes o personal escolar previamente capacitado, tienen mejores resultados que aquellas que son llevadas a cabo por agentes externos a la escuela (Mendes de Oliveira et al., 2022). También la literatura de evaluación de intervenciones promotoras recomienda que estas incluyan el desarrollo de habilidades y fortalezas personales en los y las estudiantes (Hinton et al., 2024), y que sean de larga duración (Chuecas et al., 2022; Tomé et al., 2021).

No obstante las investigaciones destacan consistentemente la necesidad de contar con evidencia más robusta para tener mayor claridad sobre la eficacia de las intervenciones

(Mackenzie & Williams, 2018), sigue habiendo programas de promoción del bienestar que, a pesar de integrar todos estos componentes, presentan debilidades en la calidad y fortaleza metodológica de sus reportes de resultados (Gunawardena et al., 2023). Por lo tanto, un asunto pendiente particularmente relevante es que la puesta a prueba de programas de intervención que promuevan el bienestar cuente con diseños metodológicos de alto estándar, que generen evidencia robusta y rigurosamente producida que sirva de base a procesos de escalamiento y diseminación sólidamente fundamentados en los resultados de eficacia. Esto, especialmente, en contextos latinoamericanos en donde no se han desarrollado alternativas de estas características (Chuecas et al., 2022).



Vacíos y avances necesarios para el desarrollo de programas de Promoción del Bienestar.



3. Justificación teórica y estado del arte



3. Justificación teórica y estado del arte

Revisión de estudios internacionales sobre programas de bienestar escolar

En el ámbito internacional, numerosos programas de promoción del bienestar se han implementado para mejorar la salud mental y el desarrollo emocional en las escuelas. Países como Australia, Reino Unido y Finlandia han desarrollado iniciativas significativas con intervenciones orientadas al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes (Global Education Park Finland, 2017; Public Health England, 2015; Victoria State Government, 2019). Estos programas, que incluyen ejemplos como “Zippy’s Friends,” “Worth-it,” y “Bite Back,” se centran en mejorar el bienestar emocional y prevenir problemas de salud mental en escolares, demostrando la eficacia de intervenciones orientadas a múltiples aspectos de la vida de los y las estudiantes (Black Dog Institute, 2018; Partnership for Children, 2018; Worth-It Positive Education, 2019).

Un ejemplo particular es el programa “Maytiv”, de Israel, el cual reporta que los y las estudiantes que participaron en la intervención no sólo mejoraron sus puntuaciones de bienestar durante la adolescencia, sino que mantuvieron estos beneficios a lo largo del tiempo, evidenciando sólo una disminución leve en el cuarto periodo de evaluación (Shoshani et al., 2016). Asimismo, destaca el programa propuesto por Suldo et al. (2015) en Estados Unidos, consistente en una intervención basada en nociones de psicología positiva, aplicada a estudiantes de cuarto grado, diseñada para aumentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar. Este programa integra actividades que promueven los recursos internos, como la gratitud, la amabilidad y el uso de fortalezas personales, junto con recursos externos o ambientales, como las relaciones

entre estudiantes y docentes. Los resultados del estudio evaluativo de este programa muestran mejoras significativas en indicadores de bienestar, como la satisfacción con uno mismo, los pares y el entorno, así como en el afecto positivo, con efectos sostenidos hasta dos meses después de la intervención.

Estos programas en su conjunto destacan el potencial de las escuelas como espacios clave para la promoción del bienestar integral de los



3. Justificación teórica y estado del arte

y las estudiantes. Contando con respaldo empírico, destacando los beneficios de una duración prolongada, relevando además la importancia de la participación activa de toda la comunidad escolar, así como de igual forma la importancia de la capacitación de docentes. Sin embargo, la mayoría de las evaluaciones de estos programas se han realizado en países desarrollados, mientras que en América Latina la investigación sobre la efectividad de estos enfoques sigue siendo limitada. Esta situación enfatiza la necesidad de adaptar y validar estas intervenciones para el contexto chileno y latinoamericano, respondiendo a las particularidades y desafíos de los sistemas educativos locales.



3. Justificación teórica y estado del arte

Desarrollo de intervenciones promotoras del bienestar en Chile

A nivel nacional, las intervenciones orientadas al bienestar en el ámbito escolar han ganado relevancia, destacando iniciativas tales como el Programa Aulas de Bien Estar (ABE), el Programa Bienestar en la Escuela y el Programa Habilidades para la Vida (HPV), entre otros. Puntualmente, el Programa ABE, desarrollado desde el año 2014 como parte de la Política Nacional de Convivencia Escolar, se enfoca en abordar la violencia y la convivencia escolar, articulando recursos intersectoriales, aunque no se centra directamente en los y las estudiantes (Ministerio de Educación, 2017). El Programa Bienestar en la Escuela, originado en proyectos financiados por Fondef, capacita a los docentes para mejorar el clima emocional en las escuelas, promoviendo actividades que favorezcan el bienestar y la armonía en el aula (Ministerio de Educación, 2015). Por último, el Programa Habilidades para la Vida, implementado por la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), lleva más de dos décadas en funcionamiento, con un enfoque psico-socioeducativo que busca detectar precozmente los factores de riesgo en salud mental escolar, desarrollar el bienestar,

fortalecer las habilidades socioemocionales de la comunidad educativa y promover la convivencia escolar. Este programa tiene tres modalidades adaptadas a diferentes niveles educativos y trabaja tanto en la prevención como en el apoyo especializado de los y las estudiantes identificados con riesgo psico-socioeducativo (Martínez, 2014).

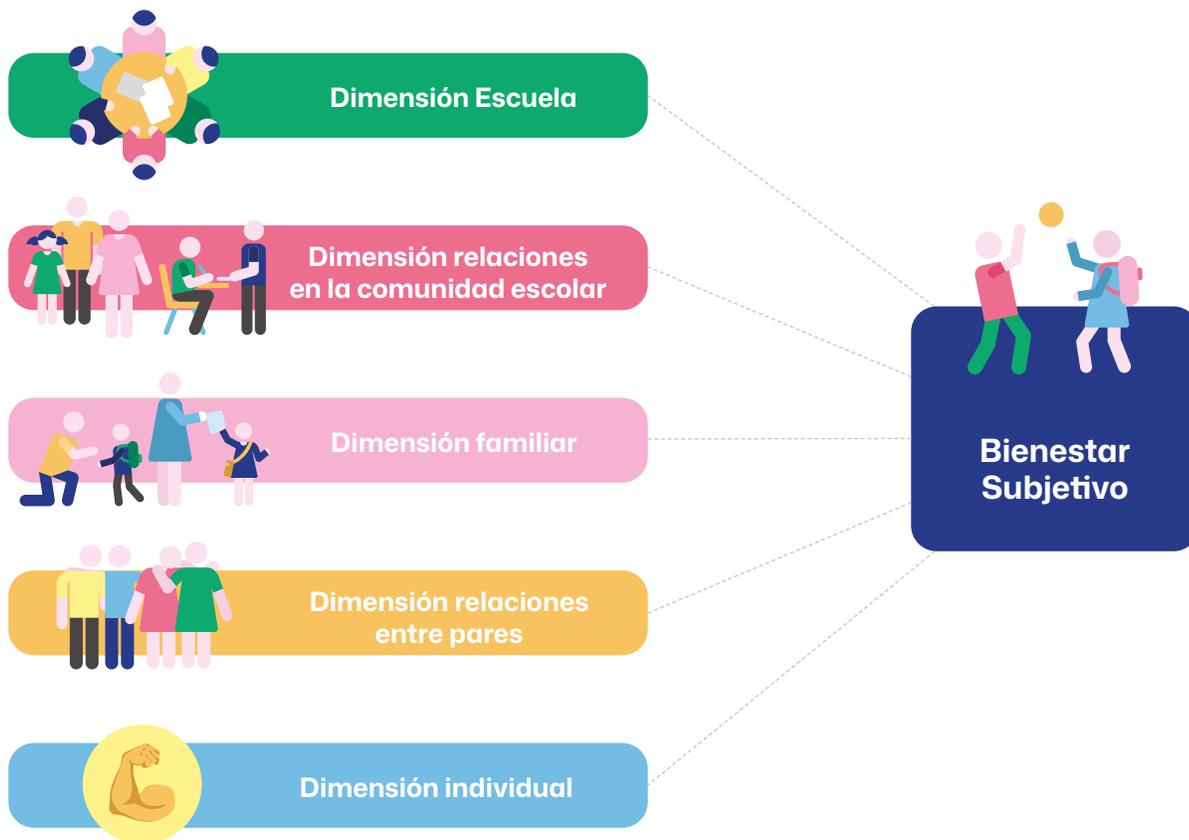
A pesar de estos importantes avances, aún existe en el país una brecha en el desarrollo de programas multidimensionales y especializados en el bienestar, que utilicen estrategias validadas empíricamente. Es necesario desarrollar programas que se ajusten a las características y necesidades del sistema educativo chileno, integrando actividades comunes de la comunidad escolar y promoviendo la participación de todos los agentes educativos. Además, se requiere que estos programas estén validados y evaluados rigurosamente, siguiendo los estándares metodológicos recomendados en la literatura científica, y que puedan mejorar el bienestar y la salud socioemocional de los y las estudiantes, especialmente en los colegios con mayor vulnerabilidad. Finalmente, se destaca la importancia de integrar estos programas con los ya existentes, como el HPV y los programas de convivencia escolar, para fortalecer las políticas públicas en esta área.



3. Justificación teórica y estado del arte

Modelos teóricos que sustenta el Programa PromoBIENdo

El programa PromoBIENdo interviene en un conjunto de dimensiones y componentes, seleccionados en base de la evidencia disponible sobre el impacto positivo de éstas en el bienestar subjetivo durante la infancia y la adolescencia. Se presentan a continuación las bases teóricas que sustentan el foco interventivo en las dimensiones centrales del programa.



3. Justificación teórica y estado del arte

Dimensión individual: Fortalezas personales

En términos individuales, se ha observado que el desarrollo de fortalezas personales, tales como el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de habilidades de afrontamiento, promoverían el bienestar durante la infancia y adolescencia. Estudios asocian altos niveles de autoestima con niveles más elevados de bienestar subjetivo, explicando hasta un 35% de su variabilidad (Bradshaw, 2015). Los adolescentes con alta autoestima suelen presentar un funcionamiento psicológico más saludable (Rosenberg, 2015), mientras que un bajo autoconcepto se relaciona con menor satisfacción vital, lo que representa un riesgo para el desarrollo saludable (Moksnes, 2013; Žukauskienė, 2013). La evidencia también sustenta que la autoestima varía con los eventos de la vida (Orth & Robins, 2019), tendiendo a declinar entre los 11 y 13 años, recuperándose alrededor de los 15 años (Robins et al., 2002).

Además, el programa busca fomentar el afrontamiento activo, el cual se refiere a los pasos activos dirigidos a cambiar una situación o a reducir los efectos negativos sobre las personas. Se trata de intentos propositivos y constructivos para manejar activamente el estrés (Carver et al., 1989). Esto, pues la evidencia indica que estrategias como la aceptación, la planificación y la reinterpretación positiva amortiguan los efectos del estrés, mejorando el bienestar y la satisfacción con la vida (Brouzos et al., 2019; García, 2018; McLoughlin, 2019). Por otro lado, se ha observado que los adolescentes que se culpan a sí mismos por las situaciones que enfrentan tienden a incrementar el efecto del estrés en la satisfacción con la vida.



3. Justificación teórica y estado del arte

Dimensión familiar: Promoción de la parentalidad positiva por medio de la crianza basada en fortalezas

En foco parentalidad, el programa PromoBIENdo utiliza específicamente la dimensión crianza basada en fortalezas, en virtud de la asociación positiva de esta con el bienestar de niños, niñas y adolescentes, en términos de satisfacción con la vida y afectos (Cordero-López y Calventus, 2022; Jach et al., 2018; Suldo & Fefer, 2013). Esta noción refiere a la capacidad de madres, padres y cuidadores de reconocer y desarrollar fortalezas en los niños, niñas y adolescente, lo que contribuye a su bienestar general (Proctor et al., 2011; Waters, 2015; Wood et al., 2011). En ello se destaca el conocimiento de las fortalezas, que implica identificar y reconocer características positivas, tanto propias como de otros.

Este conocimiento de las fortalezas ha mostrado ser un predictor significativo del bienestar subjetivo en diferentes grupos etarios (Biswas-Diener et al., 2011; Proctor et al., 2011). Por otro lado, el uso de fortalezas, que consiste en alentar su aplicación en la vida diaria, se asocia con mayor bienestar, menor estrés y mejores relaciones con los adultos y cuidadores. El apoyo parental en este ámbito promueve mayor satisfacción vital y emociones positivas en los escolares (Jach et al., 2018; Suldo et al., 2014). que enfrentan tienden a incrementar el efecto del estrés en la satisfacción con la vida.



3. Justificación teórica y estado del arte

Dimensión relaciones entre pares: Promoción del sentido de comunidad en el grupo curso

La evidencia subraya la importancia de contar con un ambiente escolar que fomente la participación, confianza y vínculos emocionales entre niños, niñas y adolescentes, en tanto elementos que enriquecen el desarrollo integral y la salud socioemocional de los y las estudiantes (Prati & Cicognani, 2021). Dentro de estos componentes psicosociales de la escuela que favorecen especialmente el desarrollo estudiantil, se ha destacado que el sentido de comunidad escolar (que incluye pertenencia, conexión emocional y satisfacción de necesidades entre pares y con la comunidad escolar como un todo) es un predictor del bienestar adolescente (Cicognani et al., 2008; Leiva et al., 2021). En particular, se ha evidenciado que en niveles más altos de conexión emocional se presenta un mayor nivel de bienestar (Prati & Cicognani, 2021; Tian et al., 2015).

Dimensión relaciones en la comunidad escolar: Fomento de relaciones de apoyo en la comunidad escolar

Según la evidencia disponible el bienestar estudiantil se ve favorecido cuando los y las estudiantes reciben apoyo emocional y organizativo de sus docentes y personal escolar (Brown et al., 2010; Lloyd-Jones, 2021; Suldo et al., 2009). Este apoyo puede explicar hasta un 16% de la variabilidad en el bienestar subjetivo de los y las estudiantes (Suldo et al., 2009) y en ciertos contextos, influye incluso más que el apoyo familiar (Chu et al., 2010). Se ha observado que profesionales no docentes, como el personal psicosocial, también juegan un rol relevante en el bienestar de los y las estudiantes (Bartlett, 2015; Zabek et al., 2023).

Dimensión escuela: Fomento del bienestar docente

Por último, el programa PromoBIENdo como parte de su foco en la dimensión escuela, integra como un componente importante el bienestar docente, en virtud de la asociación evidenciada entre niveles de bienestar en docentes con la mejora en sus interacciones con los y las estudiantes, y la reducción de estrés psicológico en el aula (Harding et al., 2019; Milatz et al., 2015). Al respecto, reportan Virtanen et al. (2019) que un mayor bienestar en los docentes impacta positivamente en la calidad de las relaciones con los y las estudiantes, beneficiando a ambas partes. Por lo tanto, trabajar en el bienestar de los docentes no sólo es valioso en sí mismo, sino también por su relación con el bienestar de los niños, niñas y adolescentes.



4. Propuesta de proyecto



4. Propuesta de proyecto

Objetivos del Programa PromoBIENdo

En base a los antecedentes recién expuestos, el programa PromoBIENdo se constituye como una intervención integral, que busca mitigar los problemas de salud mental, desde una estrategia que pone foco en la promoción del bienestar en los y las estudiantes, desde y con la comunidad educativa, adaptado a las necesidades del contexto chileno.

El programa multidimensional y multicomponente PromoBIENdo, tiene como objetivo principal promover el bienestar subjetivo de los y las estudiantes de sexto y séptimo básico, a través de acciones de fomento y activación de recursos y capacidades en tres esferas fundamentales: las propias capacidades de los y las estudiantes, las relaciones con la familia, y la escuela, actuando de manera simultánea y sumativa en cinco ámbitos relevantes.



- En primer lugar, se enfoca a nivel de **la persona del estudiante**, con el objetivo de desarrollar fortalezas personales como la autoestima positiva y las estrategias de afrontamiento en niños y niñas.
- En segundo lugar, trabaja a nivel de **las relaciones familiares**, buscando fomentar un estilo de crianza basado en fortalezas en padres, madres y cuidadores.
- En tercer lugar, se centra en **las relaciones entre pares**, con el propósito de fortalecer el sentido de comunidad en el grupo curso, mediante el fomento de la pertenencia y la integración en las relaciones del grupo.
- En cuarto lugar, actúa a nivel de **las relaciones entre el equipo escolar (profesores/as, equipo directivo, asistentes de la educación) y los y las estudiantes**. El objetivo es fomentar el apoyo social percibido por parte de los y las estudiantes a través de acciones que promueven el apoyo organizacional e instrumental.
- En quinto lugar, se enfoca en **la promoción del bienestar de los y las docentes y profesionales de los equipos directivos**, a través del fortalecimiento de aspectos emocionales, interpersonales y laborales.

Estrategia de trabajo del programa PromoBIENdo

El programa PromoBIENdo se caracteriza por una estrategia de intervención distintiva y diferenciadora que define aspectos centrales de su estructura de organización y forma de acción:

A

Activa recursos de la escuela

PromoBIENdo se basa principalmente en los recursos y capacidades existentes en el sistema educativo, y en cada unidad local en que se implementa. Otorgando un papel nuclear a los agentes educativos en las acciones para promover el bienestar de los y las estudiantes. Así el Programa pone énfasis en activar y fortalecer las competencias de todos los agentes que hacen parte de la comunidad escolar, incluyendo docentes, equipos educativos, directivos, asistentes, estudiantes mentores y padres, activando e integrando capacidades y recursos de cada uno de ellos para la mejora del bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Es un Programa para la promoción del bienestar en, desde y con la escuela.



B

Es una intervención multi-ámbito

El programa actúa de forma integrada, simultánea y sumativa en múltiples ámbitos relevantes y que afectan el bienestar de los y las estudiantes, tales como la comunidad escolar, la familia y las capacidades personales de los y las estudiantes. Es un Programa de promoción del bienestar que involucra a la comunidad escolar como un todo.



C Se inserta en la vida cotidiana de la escuela

PromoBIENdo se implementa en la vida cotidiana de la escuela, actuando en las actividades pedagógicas y de enseñanza, en las actividades y reuniones de padres y apoderados, y en momentos y espacios del día a día y la rutina escolar. Así, promueve el bienestar desde la vida cotidiana y las competencias locales de los profesionales educativos.



D Es un programa participativo y colaborativo

En el proceso de implementación se estructuran instancias y dinámicas de trabajo referidas a la marcha y desarrollo de la implementación orientadas a la integración, adaptaciones y ajustes de las acciones a las necesidades específicas de cada unidad local escolar, implicando a todos los niveles de la escuela, incluidos los directivos, docentes y asistentes. Se destaca la importancia de la constitución de una instancia regular y permanente de coordinación local del programa, que busca facilitar la comunicación y el desarrollo del programa, y un seguimiento continuo de su marcha, que promueva la participación y retroalimentación de los agentes, conciliando la mantención de los objetivos principales de cada acción del programa, con la integración simultánea de las capacidades y recursos locales, en el marco permanente de las circunstancias dinámicas y cambiantes del contexto particular emergente en el proceso. El programa PromoBIENdo desarrolla y mantiene instancias de coordinación y participación local.



E Se articula con los objetivos del curriculares del sistema educacional

El diseño del programa PromoBIENdo pone un fuerte énfasis en la integración con los objetivos de la enseñanza y su mejora de calidad, específicamente en relación a los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), en su componente Aprendizajes socioemocionales, los Indicadores de calidad de la educación (percepción de la autoestima y convivencia) y el Plan de Reactivación Educativa. En el Marco para la Buena Enseñanza, y en particular orientado a contribuir a la “Creación de un ambiente propicio del aprendizaje”.



Además específicamente el Programa se articula con el currículo escolar de 6to y 7mo básico en relación a las asignaturas de Orientación y Lenguaje y Comunicación (para 6to básico) o Lengua y Literatura (para 7mo básico). Específicamente respecto de los Objetivos de Aprendizaje: Crecimiento Personal, Relaciones interpersonales y Pertinencia y participación, cuyos objetivos el desarrollo de la autoestima, reconocimiento de fortalezas, educación de las emociones y mantener relaciones empáticas, en una convivencia saludable y reconociendo al grupo como un espacio de participación y colaboración. A la vez que con el desarrollo de habilidades para el diálogo, la búsqueda de acuerdos y la reflexión y expresión de opiniones en el marco del respeto y entendimiento. El programa PromoBIENdo busca ser parte y contribuir a los objetivos y énfasis de la tarea formativa del sistema educacional en donde se inserta.



F

Es riguroso y basado en evidencia científica

El programa está respaldado por evidencia científica sobre el bienestar infantil y adolescente. Sus técnicas y acciones se desarrollan a partir de investigaciones validadas empíricamente, asegurando que las intervenciones sean eficaces y estén basadas en prácticas probadas, considerando para ello como un componente principal la evaluaciones sistemáticas de su efectividad en el contexto educativo chileno.

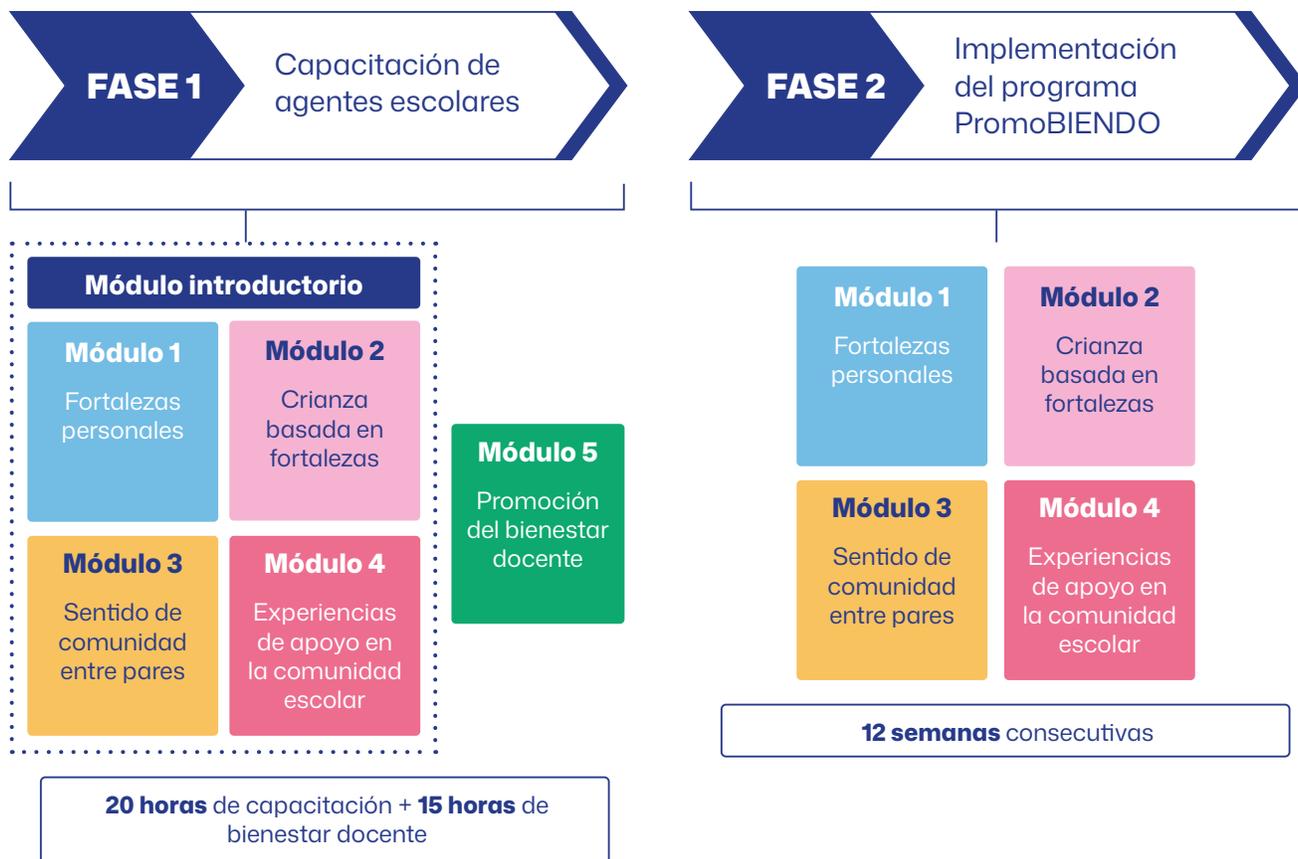


Proceso de implementación del Programa PromoBIENdo

El programa PromoBIENdo se implementa a través un proceso gradual que considera dos fases principales: una primera fase de capacitación de los agentes escolares, y una segunda fase de ejecución en donde estos agentes escolares realizan acciones directas con los y las estudiantes, con relación a cada una de las esferas o ámbitos de trabajo de los módulos señalados. A excepción del módulo 5, centrado en el bienestar de los docentes, que se implementa sólo en la fase de capacitación de los agentes, en consideración del efecto directo que la mejora en el bienestar de los docentes tiene sobre el bienestar de los y las estudiantes, tal como se fundamentará más adelante (Figura 1).

Figura 1

Fases de capacitación de los agentes escolares y de implementación del Programa PromoBIENdo.



FASE 1 Capacitación de agentes escolares

Durante la primera fase, se llevan a cabo una serie de acciones preparatorias de instalación del Programa en la comunidad escolar. El objetivo principal en esta etapa es construir las bases de entendimiento y coordinación necesarias para el desarrollo del proceso de activación de recursos, a través de acciones de entrenamiento y capacitación de los diferentes actores de la comunidad para promover el bienestar en los y las estudiantes.



Durante esta etapa de activación de recursos, se implementan cuatro módulos de capacitación, además de un quinto módulo centrado en el bienestar docente. Estos módulos se diferenciaron según objetivos específicos asociados y los agentes educacionales participantes. Los módulos incluyen:

1. Un primer módulo de capacitación dirigido a docentes que estarán a cargo de realizar las acciones destinadas al desarrollo de fortalezas personales, como la autoestima positiva y las estrategias de afrontamiento en niños y niñas.
2. Un segundo módulo de capacitación dirigido a los profesionales encargados de las acciones orientadas a promover estilos de crianza basado en fortalezas en los padres, madres y cuidadores de niñas y niños destinatarios del Programa.
3. Un tercer módulo de capacitación dirigido al entrenamiento de estudiantes mentores y a profesionales tutores que trabajan con ellos. Este módulo tiene como objetivo promover el sentido de comunidad, la pertenencia y la integración en el grupo curso de los y las estudiantes de sexto y séptimo básico.
4. Un cuarto módulo de capacitación orientado a fortalecer los recursos para brindar apoyo social de parte del equipo escolar (profesores, profesoras, equipo directivo y asistentes de la educación).

5. Además, se implementó un quinto módulo de trabajo que tiene por objetivo promover el bienestar socioemocional de docentes y profesionales de los equipos directivos, que solo se implementa en la fase de capacitación. No existiendo acciones sobre él en la fase de implementación que se describe más adelante. En términos prácticos, la aplicación del módulo consistió en 15 horas pedagógicas distribuidas en dos sesiones, tal como se muestra en la figura 2. Ambas se centraron en fortalezas para favorecer el propio bienestar de los docentes y el bienestar en conjunto, considerando subtemáticas tales como: sabiduría y conocimiento, coraje, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Del mismo modo, se incluye una unidad de mindfulness, con actividades a lo largo de ambas sesiones (ej: body scan, meditación basada en la respiración, ejercicios de visualización, entre otros).

Figura 2

Plan de trabajo Módulo 5: Promoción del bienestar docente



4. Propuesta de proyecto

Por último, en cada uno de estos módulos de capacitación se utilizaron metodologías pedagógicas participativas, recursos audiovisuales específicamente diseñados para este propósito y tecnologías que facilitaron la interacción entre los y las participantes, así como también el acompañamiento y la supervisión del programa.

La siguiente tabla contiene una síntesis de esta primera fase:

Módulo	Objetivo del módulo	Quiénes reciben la capacitación	Horas pedagógicas de capacitación
1. Fortalezas personales	Desarrollar fortalezas personales (autoestima positiva y estrategias de afrontamiento) para la promoción del Bienestar Subjetivo en niños y niñas de sexto y séptimo básico.	Docentes de sexto y séptimo básico	20 horas
2. Crianza basada en fortalezas	Fortalecer un estilo de crianza basada en fortalezas para la promoción del bienestar en niñas, niños y adolescentes de sexto y séptimo año básico.	Dupla psicosocial o encargados de convivencia	20 horas
3. Sentido de comunidad entre pares	Mejorar el sentido de comunidad del grupo curso de los y las estudiantes de sexto y séptimo básico.	Estudiantes de segundo medio (mentores) y profesionales tutores	20 horas
4. Experiencias de apoyo en la comunidad escolar	Facilitar experiencias de apoyo social percibidas por los y las estudiantes de parte del personal escolar (profesores, profesoras, equipo directivo y asistentes de la educación) de manera de promover el bienestar subjetivo en niños y niñas de sexto y séptimo básico.	Estudiantes de segundo medio (mentores) y profesionales tutores	15 horas
5. Bienestar docente	Promover el bienestar de los y las docentes y profesionales de los equipos directivos, a través del fortalecimiento de aspectos emocionales, interpersonales y laborales.	Personal escolar (docentes, equipo directivo, asistentes de la educación profesional, técnico y auxiliares)	15 horas



En una segunda fase temporal del Programa se considera la implementación y ejecución de cuatro módulos de intervención directa destinados a promover el bienestar de los y las estudiantes de sexto y séptimo, quienes son los beneficiarios finales del programa. Estos módulos fueron conducidos por los propios agentes escolares previamente capacitados en la primera fase. Todos los módulos se llevaron a cabo de manera simultánea durante 12 semanas consecutivas de trabajo.



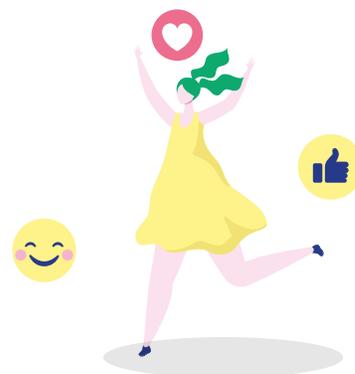
Módulo 1 Fortalezas personales

En el primer módulo se busca promover el bienestar subjetivo en estudiantes de sexto y séptimo básico mediante el desarrollo de autoestima positiva, el uso de técnicas de afrontamiento activo y el manejo de prácticas de mindfulness. Quienes se encargan de su implementación son los docentes de sexto y séptimo básico, previamente capacitados en la fase 1 (denominados facilitadores o interventores), siendo sus estudiantes los destinatarios directos de la intervención.

El plan de intervención se basa en tres variables, cuya fundamentación teórica y práctica se presenta a continuación:

Autoestima

La autoestima es la valoración positiva o negativa que una persona tiene de sí misma. En adolescentes, una alta autoestima se relaciona con un mejor bienestar psicológico, mientras que una baja autoestima está asociada a problemas de satisfacción vital (Moksnes, 2013; Rosenberg, 2015; Zakauskiene, 2014). La autoestima se construye a partir de tres elementos: el físico, que corresponde a la apariencia y características fisiológicas; el psicológico, que se refiere a la personalidad; y el sociocultural, vinculado a las habilidades de adaptación social (Rojas, 2002). Esta autoevaluación varía a lo largo de la vida y suele disminuir en la adolescencia temprana, entre los 11 y 13 años, recuperándose en la adolescencia media alrededor de los 15 (Orth & Robins, 2019; Robins et al., 2002). Además, altos niveles de autoestima se relacionan con mayor bienestar y explican una gran parte de su variabilidad (Bradshaw, 2015).



Afrontamiento activo

El afrontamiento se refiere a las estrategias que usamos para reducir el impacto negativo del estrés, y abarca tanto esfuerzos cognitivos como conductuales (Frydenberg, 2009; Lazarus, 1999). Las estrategias pueden centrarse en resolver el problema o en gestionar las emociones; aquellas enfocadas en el problema se consideran más adaptativas, ya que brindan una mayor sensación de control (Clarke, 2006). Dentro de estas, el afrontamiento activo incluye acciones concretas y constructivas para manejar el estrés, disminuyendo su impacto en el bienestar (Brouzos et al., 2020; Carver et al., 1989; García, 2018; McLoughlin, 2021).



Mindfulness

El mindfulness o atención plena es una práctica de enfoque consciente en el momento presente, observando sin juzgar tanto los pensamientos como las emociones que surgen (Bishop et al., 2004). Comprende la regulación de la atención y una actitud abierta y curiosa hacia la experiencia. La aceptación, parte esencial del mindfulness, implica reconocer las situaciones como son, sin intentar cambiarlas, y se ha vinculado con mayores emociones positivas en situaciones de estrés (Carver et al., 1989; García, 2018; Roesch et al., 2009). En el programa, se practica de manera continua en cada sesión, promoviendo una gestión del estrés más saludable.

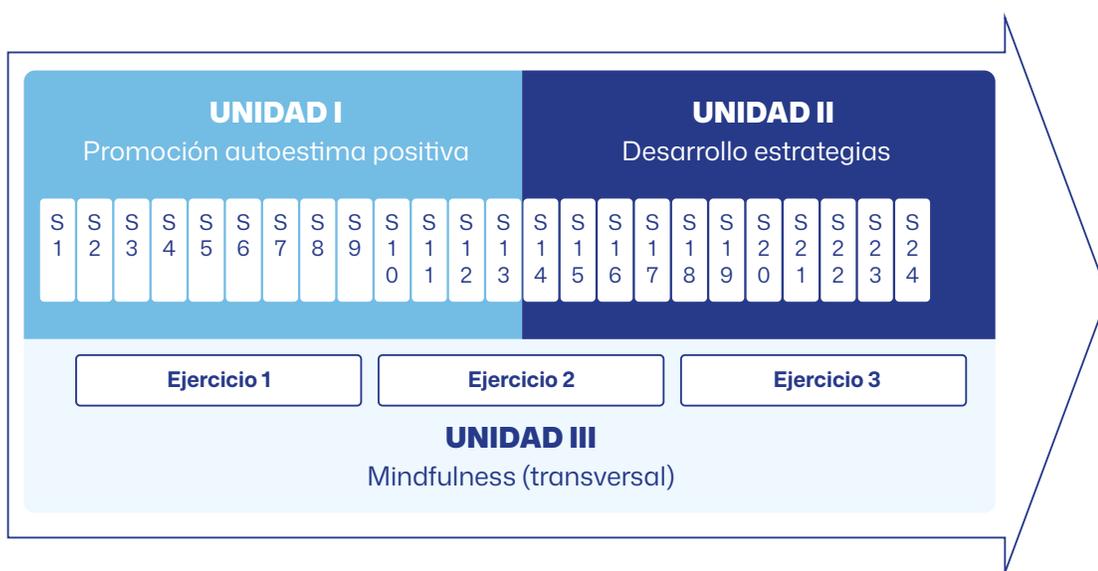


4. Propuesta de proyecto

En términos prácticos, este módulo contempla 24 sesiones distribuidas en tres unidades temáticas principales, diseñadas para ser aplicadas en el transcurso de 12 semanas, tal como se presenta en la figura 3.

Figura 3

Plan de trabajo Módulo 1: Fortalezas personales

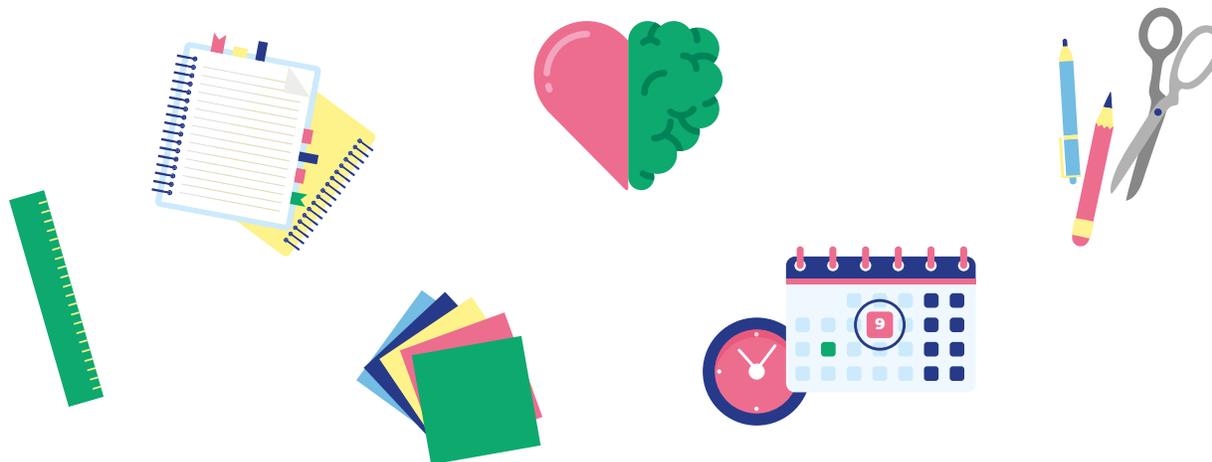


- **Unidad I. Promoción autoestima positiva (sesiones 2-13):** Esta unidad comienza con una introducción al programa (sesión 1). Posterior a ello, se centra en fortalecer la autoestima en estudiantes promoviendo el reconocimiento de sus habilidades y fortalezas, así como las de sus compañeros y docentes. Las actividades incluyen ejercicios de reflexión personal y reconocimiento mutuo en los que los y las estudiantes identifican y valoran aspectos positivos en sí mismos y en los demás.
- **Unidad II. Afrontamiento activo (sesiones 14-22):** En esta unidad, los y las estudiantes aprenden estrategias para manejar el estrés y conflictos tanto personales como interpersonales. Se fomenta el uso de técnicas de afrontamiento activo y la expresión de emociones en situaciones potencialmente conflictivas, desarrollando habilidades para abordar conflictos de forma constructiva.
- **Unidad III. Mindfulness:** Este componente transversal enseña ejercicios de mindfulness para reducir el estrés, los cuales se integran en cada sesión y se sugiere que se practiquen regularmente en el aula.

4. Propuesta de proyecto

En cuanto a la estructura que comparten las sesiones, destacan los siguientes elementos comunes:

- **Estructura fija:** todas las sesiones tienen un inicio, desarrollo y cierre. Incluyen un saludo inicial, acompañado de una pequeña dinámica, una actividad principal que responde al objetivo específico de la sesión, una práctica de mindfulness y un cierre reflexivo.
 - **Ejemplos de dinámica de inicio:** “Si fuera una fruta/color/personaje de ficción sería... por...”.
 - **Ejemplos de actividades centrales:** “Te regalo una estrella”, “Los lentes positivos”, “Carteles con autoconceptos”, “Pensar-sentir-actuar”, “En este grupo hablamos de cómo nos sentimos, aunque sea difícil”, entre otras.
- **Prácticas de mindfulness:** cada sesión incorpora un ejercicio breve, como “Sonidos y pensamientos”, “Meditación del corazón” y “El ancla”.
- **Recursos y materiales:** se utilizan herramientas como papelógrafos, cartulinas, lápices de colores, mantas de polar y materiales específicos según la actividad (ej: estrellas de papel, post-its, gafas de cotillón, entre otros).
- **Evaluación actividad y seguimiento:** se sugiere que los facilitadores completen las fichas de registro sesión a sesión, para verificar el desarrollo de las actividades, sesiones y del módulo en general.



Módulo 2

Crianza basada en fortalezas

El objetivo general del segundo módulo es fortalecer un estilo de crianza basado en fortalezas para promover el bienestar en estudiantes de sexto y séptimo año básico. Este enfoque busca que madres, padres y cuidadores reconozcan, desarrollen y fomenten el uso de fortalezas, tanto en ellos mismos como en los niños, niñas y adolescentes bajo su cuidado.



Por un lado, los encargados de la implementación son asistentes de educación profesionales (denominados facilitadores) que forman parte del equipo psicosocial o de convivencia del establecimiento educacional. Uno de ellos asume el rol principal de facilitador en las actividades presenciales, mientras el otro actúa como co-facilitador, apoyando la logística, el registro de asistencia y otras tareas necesarias para el desarrollo del taller. Por otro lado, los destinatarios directos del módulo son madres, padres y cuidadores de estudiantes de sexto y séptimo año básico. Se enfoca en adultos que cumplen una función parental, sin limitarse a aquellos con dificultades específicas.

4. Propuesta de proyecto

En el diseño e implementación de este módulo se consideran variables clave que sustentan su fundamentación teórica y práctica. A continuación, se detallan las principales variables en las que se basa este módulo:

Crianza basada en fortaleza percibida

Es un estilo de parentalidad positiva que busca identificar y cultivar estados, procesos y cualidades positivas en niñas, niños y adolescentes. Este enfoque promueve el uso y desarrollo de fortalezas, contribuyendo al bienestar general y a una mejor adaptación a cambios y desafíos en la vida (Waters, 2015).



Conocimiento de fortalezas

Se refiere a la identificación y reconocimiento de fortalezas tanto en uno mismo como en otras personas. Estas fortalezas son características positivas que energizan, que se eligen ejercer con frecuencia y que contribuyen a alcanzar metas y al desarrollo personal. El conocimiento de fortalezas ha demostrado ser un predictor significativo del bienestar subjetivo en diversos grupos de edad (Biswas-Diener et al., 2011; Proctor et al., 2011).



Uso de las fortalezas

Consiste en alentar y facilitar la aplicación de fortalezas identificadas en las actividades diarias. El uso intencionado de fortalezas por parte de escolares está asociado con mayor bienestar, menores niveles de estrés y mejores relaciones con sus cuidadores. Además, la percepción de apoyo parental en este ámbito se vincula con una mayor satisfacción vital y emociones positivas (Jach et al., 2018; Suldo et al., 2014).



4. Propuesta de proyecto

Ahora bien, respecto a la estructura del módulo 2, este se diseñó considerando 13 semanas de actividades, las que se dividen en tres fases principales: **la identificación y reconocimiento de fortalezas personales, el reconocimiento de fortalezas en niñas, niños y adolescentes, y la promoción del uso de fortalezas.** Estas fases combinan cuatro sesiones presenciales, distribuidas al inicio y cierre de cada fase, con nueve actividades no presenciales (véase figura 4). Estas últimas se apoyan en cápsulas audiovisuales enviadas por WhatsApp. Las actividades están diseñadas para desarrollarse secuencialmente, facilitando la integración y práctica gradual de los conceptos clave.

Figura 4

Plan de trabajo Módulo 2: Crianza basada en fortalezas



Por último, se considera una serie de aspectos comunes entre las diferentes sesiones y actividades que buscan garantizar cierta continuidad, promoviendo el aprendizaje progresivo y la aplicación práctica de los conceptos trabajados. Estos aspectos comunes son:

• **Actividades presenciales:**

- **Estructura guiada:** cada sesión incluye un inicio, desarrollo y cierre, con objetivos claros, presentaciones conceptuales breves y dinámicas participativas.
- **Material de apoyo:** se utilizan recursos como presentaciones, listas de fortalezas, papelógrafos y cuestionarios para facilitar las actividades.
- **Ambiente acogedor:** se busca crear un entorno positivo, con elementos como café y galletas, para favorecer la participación.

• **Actividades no presenciales:**

- **Cápsulas audiovisuales:** estas se envían semanalmente por Whatsapp, con contenidos que refuerzan los conceptos trabajados en las sesiones presenciales.
- **Tareas prácticas:** cada cápsula incluye una actividad para que los participantes realicen en casa, como identificar fortalezas propias o en sus hijos, y reflexionar sobre ellas.
- **Seguimiento:** los facilitadores envían mensajes recordatorios durante la semana para animar a los participantes a completar las actividades.
- **Flexibilidad:** las actividades están diseñadas para ser realizadas según la disponibilidad de los cuidadores, ofreciendo opciones como registrar reflexiones por escrito, en audio o mediante dibujos.
- **Retroalimentación:** se incluye una breve encuesta para monitorear si los participantes han visto las cápsulas y realizado las actividades.

Módulo 3

Sentido de comunidad entre pares

El objetivo del tercer módulo, centrado en las relaciones entre pares en el grupo curso, es promover el sentido de comunidad entre los y las estudiantes de sexto y séptimo año básico, aumentando su valoración positiva de las relaciones grupales a través de un fortalecimiento del sentido de pertenencia, la conexión emocional y la integración y satisfacción dentro del curso. Este módulo es implementado por estudiantes mentores/as de 2° medio, previamente capacitados, y profesionales tutores/as (asistentes de la educación), quienes trabajan de manera conjunta guiando las actividades estructuradas y lúdicas. En este caso, los destinatarios directos son los y las estudiantes de sexto y séptimo básico.



En este caso, la principal variable que fundamenta teórica y prácticamente el módulo es el sentido de comunidad entre pares, el cual se entiende como una dimensión psicosocial relevante en el contexto escolar que favorece el desarrollo integral de los y las estudiantes. Está asociado a la interacción, la participación activa y los vínculos de confianza dentro del grupo curso, promoviendo aprendizajes socioemocionales significativos (Pérez-Salas et al., 2018; Prati & Cicognani, 2021). Además, constituye un importante predictor del bienestar adolescente, vinculándose con el bienestar subjetivo, la satisfacción de necesidades, la percepción de influencia, la conexión emocional y el sentimiento de pertenencia en el grupo (Cicognani et al., 2008; Leiva et al., 2021; Villarroel et al., 2021).

4. Propuesta de proyecto

En términos específicos, las unidades temáticas se basan en los siguientes conceptos que se desprenden de la variable central:

Sentido de pertenencia con pares

El sentido de pertenencia se refiere a la experiencia de los y las estudiantes de sentirse parte del grupo curso, lo cual es fundamental para su bienestar y desarrollo socioemocional (Villarroel et al., 2021). Este sentimiento se potencia mediante contextos escolares que promueven la participación y las relaciones significativas entre los miembros de la comunidad educativa (Pérez-Salas et al., 2018; Prati & Cicognani, 2021).



Conexión emocional con pares

La conexión emocional implica la creación de vínculos afectivos con otros miembros del grupo curso, los cuales se traducen en confianza, aceptación mutua y apoyo emocional. Altos niveles de conexión emocional se asocian con un mayor bienestar en los y las estudiantes (Prati & Cicognani, 2021; Tian et al., 2015). Esta dimensión es clave para fortalecer las relaciones grupales y fomentar la cohesión en el entorno escolar (Cicognani et al., 2008).



Integración y satisfacción con el curso

La integración y satisfacción con el curso se relacionan con la capacidad del grupo para satisfacer necesidades personales, sociales y educativas de sus integrantes, fomentando una experiencia de pertenencia y contribución positiva al grupo (Leiva et al., 2021; Villarroel et al., 2021). Este aspecto resalta el rol del grupo curso como un espacio seguro para el desarrollo de aprendizajes instrumentales y psicosociales (Pérez-Salas et al., 2018; Prati & Cicognani, 2021).



4. Propuesta de proyecto

En cuanto a la estructura del módulo 3, este se organiza en base a 12 sesiones semanales, cada una con una duración de 45 minutos, implementadas dentro de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación o Lengua y Literatura, según corresponda. Considera tres etapas progresivas (véase figura 5), a saber:

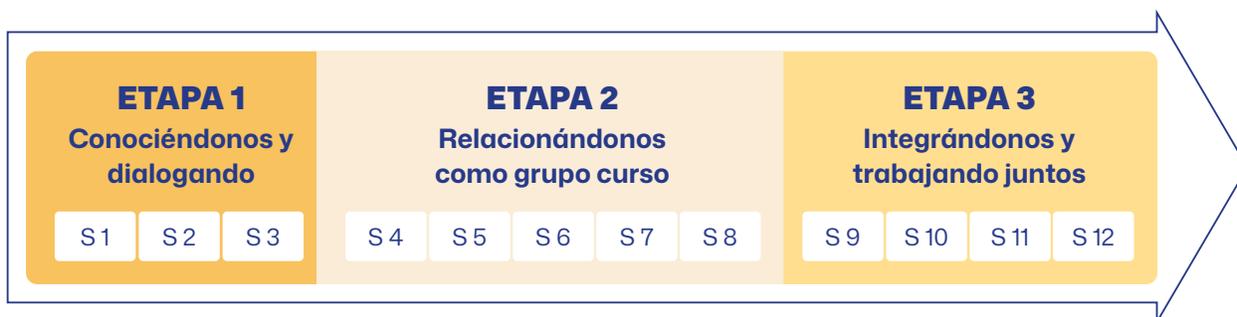
Etapa 1: Preparación: “Conociéndonos y dialogando”: busca mejorar el sentido de pertenencia de los miembros con su grupo curso a través de la activación de un proceso de diálogo sobre sus visiones del colegio, su funcionamiento grupal y sus intereses y experiencias compartidas.

Etapa 2: Definiciones grupales: “Relacionándonos como grupo curso”: busca mejorar la conexión emocional de la vida cotidiana del grupo curso a través de la activación de un proceso de conocimiento y escucha mutua de los miembros del grupo, la promoción de vínculos de colaboración, confianza y seguridad, aceptación de las singularidades y la participación activa en las relaciones grupales.

Etapa 3: Construcción: “Integrándonos y trabajando juntos”: tiene por objetivo mejorar la integración y satisfacción entre los miembros del grupo curso, a través de la visibilización de los recursos y oportunidades del grupo para la satisfacción de necesidades personales, sociales y educativas.

Figura 5

Plan de trabajo Módulo 3: Sentido de comunidad entre pares



Para terminar, la estructura de cada sesión del módulo 3 sigue un formato común que pretende asegurar la coherencia en la implementación de las actividades y el logro de los objetivos de cada unidad. Este formato considera:

- **Inicio:** cada sesión comienza con una introducción para preparar a los y las estudiantes. Durante el inicio, se realizan dinámicas de saludo y presentación que fomentan la confianza y crean un ambiente acogedor.
- **Desarrollo:** esta es la parte central de la sesión, donde se lleva a cabo la actividad principal. Aquí, los y las estudiantes participan en dinámicas grupales, debates, reflexiones o ejercicios colaborativos. En varios casos, el grupo se organiza en pequeños equipos para discutir o trabajar en tareas específicas. Además, se utilizan metáforas y herramientas visuales, como el “Árbol del bienestar”, que se construye a lo largo de las sesiones.
- **Cierre:** este momento permite consolidar lo aprendido durante la sesión y reflexionar sobre la experiencia vivida. Los mentores y tutores facilitan una conversación grupal donde los y las estudiantes comparten sus aprendizajes, reflexiones y emociones en torno a las actividades realizadas. También se hace un resumen de los puntos clave y se refuerzan los objetivos alcanzados. A su vez, el cierre es una oportunidad para reforzar la conexión emocional dentro del grupo y para que los y las estudiantes expresen cómo se sintieron durante la sesión.
- **Trascendencia:** se busca que los aprendizajes se lleven al contexto cotidiano de los participantes, para lo cual se asignan tareas o reflexiones que los y las estudiantes deben realizar fuera de la sesión.
- **Registro y evaluación:** cada sesión incluye un componente de evaluación, donde se toma nota sobre el desarrollo de las actividades y la participación de los y las estudiantes. Los mentores y tutores utilizan herramientas como listas de cotejo, encuestas de retroalimentación o fotografías de los productos del trabajo en grupo para evaluar el éxito de la sesión. La evaluación permite hacer ajustes si es necesario y proporciona retroalimentación a los y las estudiantes sobre su implicación en el proceso.

Cabe destacar que, aunque las sesiones siguen una estructura planificada, los facilitadores tienen la capacidad de adaptar las actividades según las necesidades y dinámicas del grupo, lo que permite una implementación flexible y contextualizada.

Módulo 4

Experiencias de apoyo en la comunidad escolar

El cuarto módulo tiene por objetivo promover el bienestar subjetivo de niños y niñas de sexto y séptimo año básico mediante la facilitación de experiencias de apoyo social percibido dentro de la comunidad escolar. Este módulo está diseñado para ser implementado por el personal escolar, que incluye a docentes, psicólogos, asistentes sociales, asistentes de la educación, equipos directivos y otros adultos presentes en el entorno escolar, quienes recibieron capacitación específica para su correcta aplicación. Nuevamente, los destinatarios directos de este módulo son los y las estudiantes de sexto y séptimo básico.



En cuanto a las variables que sustentan teóricamente el diseño y la implementación de este módulo, el concepto de apoyo social percibido resulta central, específicamente considerando el apoyo instrumental y organizacional:

Apoyo social percibido

El apoyo social percibido en el contexto escolar se define como la información que lleva a los y las estudiantes a creer que son cuidados, valorados y considerados como parte de un grupo. Este concepto incluye la percepción de acceso a relaciones afectivas y responsivas con adultos y compañeros dentro del entorno escolar (Cobb, 1976). Este apoyo puede provenir de diversas fuentes, como profesores y profesoras, compañeros y compañeras, administrativos y administrativas, asistentes de la educación, auxiliares y directivos de la escuela.



Apoyo instrumental

Por apoyo instrumental se entiende la entrega de recursos, prácticas y estrategias desde los adultos de la comunidad escolar a sus estudiantes para resolver problemas de tipo académicos y desarrollar habilidades académicas (Suldo et al., 2009). Asimismo, estas prácticas también pueden darse fuera de un contexto académico, poniendo énfasis en la conexión socioemocional con los y las estudiantes teniendo el mismo impacto en el bienestar de estos. Dentro del apoyo instrumental se han identificado variadas competencias o formas de entregar este tipo de apoyo, siendo algunas de estas por ejemplo la retroalimentación positiva, modelaje y acompañamiento afectivo.



Apoyo organizacional

Por apoyo organizacional se entiende el manejo proactivo de parte del profesor o profesora, asistentes de la educación o cualquier adulto de la comunidad escolar de elementos tales como la atención, el tiempo y la conducta de su estudiante, de manera de apoyarles a realizar las actividades de dentro y fuera del aula de manera eficiente y sin mayores dificultades (Curby et al., 2013). Así mismo el apoyo organizacional se refiere a la capacidad de la comunidad escolar para proporcionar recursos, estructuras y procesos educativos que apoyen las necesidades y objetivos de sus estudiantes, siendo por tanto acciones que deben ser realizadas por todos quienes componen la comunidad educativa. algunas de estas por ejemplo la retroalimentación positiva, modelaje y acompañamiento afectivo.



4. Propuesta de proyecto

Por último, cabe destacar que el módulo 4 está estructurado en dos grandes ejes: “Comunidad Escolar” y “Sala de Clases”, que abordan el apoyo social percibido desde las perspectivas de apoyo organizacional e instrumental, respectivamente. La implementación se realiza a través de una combinación de actividades diseñadas para distintos contextos y necesidades, categorizadas en:



- **Prácticas permanentes:** se establecen en una única sesión y permanecen activas durante todo el año escolar
 - Ej: reglas del trabajo en grupo y lineamientos para el uso de recursos de la escuela.



- **Prácticas diarias:** breves intervenciones de no más de cinco minutos que se integran en la rutina escolar.
 - Ej: vocabulario emocional y preguntas significativas.



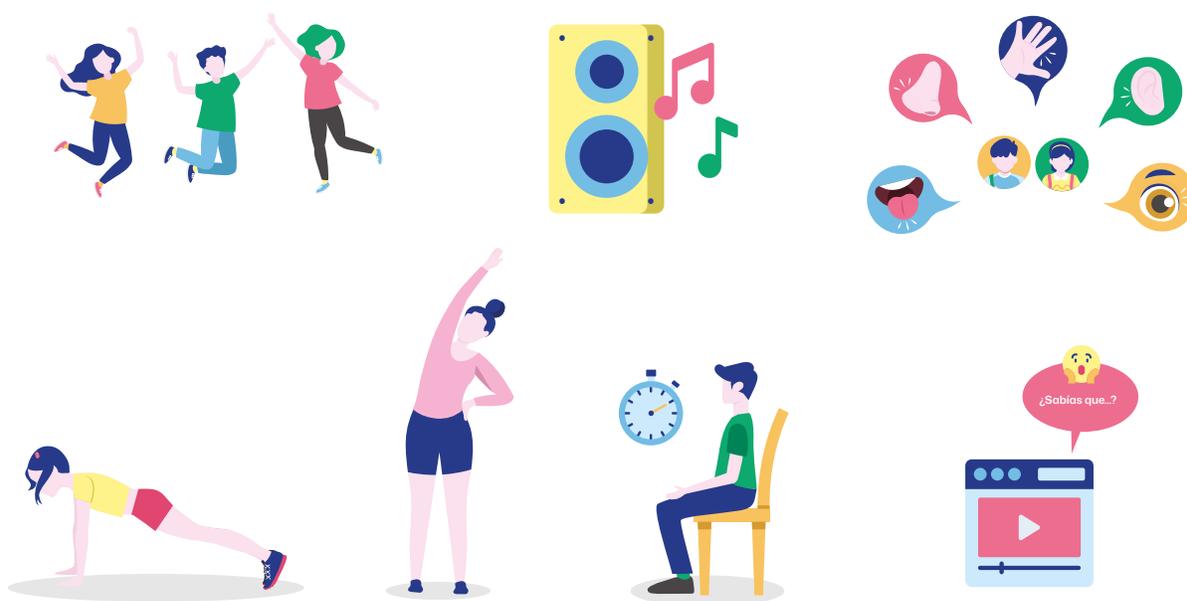
- **Prácticas emergentes:** dirigidas a situaciones específicas o incidentes puntuales que requieren atención inmediata
 - Ej: consecuencias de las malas decisiones y conversaciones reparatorias.



4. Propuesta de proyecto

Las actividades están diseñadas para ser flexibles y adaptarse a las características del curso y la dinámica escolar, manteniendo un enfoque participativo e inclusivo. Entre los aspectos comunes de las actividades destacan:

- **Co-creación y reflexión:** muchas actividades involucran la participación activa de los y las estudiantes y personal escolar en la definición de normas, lineamientos y valores, fortaleciendo su sentido de pertenencia.
- **Uso de materiales de apoyo:** herramientas como fichas, guías visuales, papelógrafos y anclajes emocionales son empleados para reforzar los conceptos trabajados.
- **Seguimiento y continuidad:** las actividades están diseñadas para tener impacto más allá de una sola sesión, incorporándose a la rutina y promoviendo un aprendizaje continuo.



La metodología combina sesiones estructuradas con espacios de diálogo y acompañamiento emocional, centradas en la promoción del bienestar subjetivo y en fortalecer las relaciones de apoyo entre estudiantes y adultos de la comunidad escolar. Todo ello, con el objetivo de generar un impacto positivo tanto en el clima escolar como en el bienestar individual y colectivo

4. Propuesta de proyecto

Más abajo, se muestra una tabla que sintetiza los principales elementos de la fase de implementación del Programa PromoBIENdo:

Módulo	Conceptos clave	Facilitadores (encargados implementación)	Destinatario directo intervención	Tiempo intervención
1. Fortalezas personales	Autoestima, afrontamiento activo, aceptación, estrés	Docentes de sexto y séptimo, previamente capacitados	Estudiantes de sexto y séptimo básico	24 sesiones de 45 minutos (realizadas idealmente en 12 semanas de trabajo)
2. Crianza basada en fortalezas	Identificación, reconocimiento y uso de fortalezas	Dupla psicosocial o asistentes de la educación	Padres, madres y cuidadores de niños que participen de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> 3 encuentros presenciales de 60 minutos (reuniones de apoderados), uno al mes. 9 actividades no presenciales, una cada semana, acompañada de cápsula audiovisual de apoyo. 1 encuentro final de 90 minutos.
3. Sentido de comunidad entre pares	Sentido de pertenencia, conexión emocional, integración y satisfacción	Mentores (estudiantes de segundo medio) y tutores (asistentes profesionales de la educación)	Estudiantes de sexto y séptimo básico	12 sesiones de 45 minutos
4. Experiencias de apoyo en la comunidad escolar	Apoyo social percibido por los y las estudiantes (apoyo instrumental y organizacional)	Docentes y adultos de la comunidad escolar	Estudiantes de sexto y séptimo básico	Depende de la actividad realizada (desde 5 minutos a 2 horas pedagógicas)



5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo



5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

El proyecto de investigación y desarrollo tecnológico, Fondef (ID22I10078) “Programa Multidimensional de Promoción del Bienestar en la Escuela”, tuvo por objetivo diseñar y poner a prueba los módulos constitutivos del programa de promoción del bienestar subjetivo de estudiantes de sexto y séptimo básicos (PromoBIENdo), mediante un diseño multi-métodos convergente, que incluyó una dimensión cuantitativa (estudio cuasi experimental) y una dimensión cualitativa (evaluación de proceso), y que fue implementado por docentes y profesionales no docente y estudiantes mentores de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, con un nivel medio alto del Índice de vulnerabilidad escolar multidimensional (IVEM).



El estudio fue conducido a lo largo de dos años académicos (2023 y 2024). Durante el primer año (2023) se tomaron las medidas basales, se realizó la observación cualitativa previo a la implementación, y además como ya se ha señalado, se llevó a cabo el proceso de capacitación de los agentes participantes que implementarían la intervención en el grupo experimental. Asimismo durante el segundo año (2024) se realizó la implementación del programa que consideró la intervención en el grupo experimental, el seguimiento cualitativo, y se tomaron las medidas post intervención y de seguimiento.

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

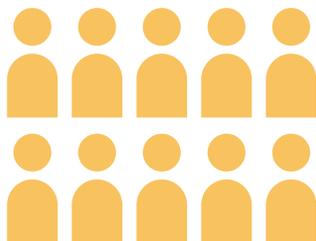
Dimensión cuantitativa:

Tipo de estudio

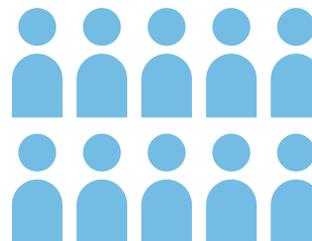
El estudio cuantitativo que se llevó a cabo en el presente proyecto se enmarca en un diseño de tipo cuasi-experimental, en el cual se manipuló una variable independiente para evaluar su impacto sobre una variable dependiente, sin realizar asignación aleatoria de sujetos. Se trabajó con grupos intactos, específicamente cursos completos de sexto y séptimo básico de dos colegios seleccionados por conveniencia en la Región Metropolitana de Chile. Los participantes fueron evaluados en una medición basal y luego los grupos fueron asignados aleatoriamente como grupo experimental (grupo 1) o como un grupo control (grupo 2).

El objetivo de la dimensión cuantitativa fue reportar la puesta a prueba y evaluación del Programa multidimensional de promoción del bienestar en la escuela (PromoBIENdo), que tenía como hipótesis de intervención que los y las estudiantes de sexto y séptimo básico, pertenecientes a colegios con índices de vulnerabilidad multidimensional (IVEM) medio alto, que participen del programa PromoBIENdo, en comparación con un grupo control de las mismas características, pero que no participa de la intervención, desarrollarán recursos y fortalezas individuales y relacionales que contribuirán a elevar o mantener sus niveles de bienestar subjetivo en la medida post intervención.

Grupo de control



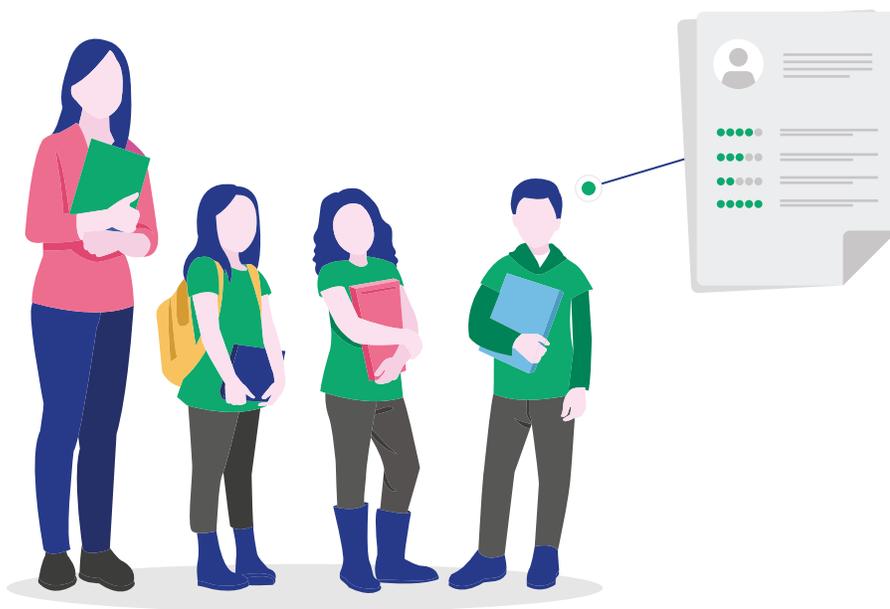
Grupo experimental



5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Población y muestra

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes de sexto y séptimo básico, quienes representaron el grupo principal de interés para la intervención. Inicialmente, se estimó un tamaño muestral basado en el tamaño del efecto observado en estudios previos de resultados en programas de promoción del bienestar. Se estimó un tamaño del efecto de 0.5, con una potencia del 80% y un nivel de significancia del 95%, lo que resultó en una muestra esperada de 64 estudiantes por grupo (intervención y control). Además, se planificó invitar a 70 estudiantes de cada colegio para compensar una tasa de rechazo anticipada del 10%, con el fin de asegurar un tamaño muestral adecuado.



En la práctica, la población escolar seleccionada para el estudio estuvo compuesta por establecimientos educacionales de la Municipalidad de Peñalolén y del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Gabriela Mistral que cumplieron con el requisito de contar con enseñanza básica y media. De este grupo de establecimientos, se seleccionaron según conveniencia dos establecimientos que contaban con un IVEM sobre el 65%. De los seleccionados, se eligieron los cursos correspondientes al sexto y séptimo básico de cada colegio a los cuales se tomó la medida base, para posteriormente aleatorizar la participación. Específicamente, la muestra final estuvo compuesta por 123 estudiantes, de los cuales 67 pertenecían al grupo experimental y 56 al grupo control. Aunque el número de participantes en el grupo control fue ligeramente inferior al previsto, se considera que la muestra obtenida es suficiente para realizar los análisis estadísticos planteados, dado que la diferencia no afecta sustancialmente la potencia del estudio (potencia calculada con la muestra real: 78.2%).

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Instrumentos

Escala de satisfacción con la vida de los y las estudiantes (SLSS): Instrumento creado por Huebner (1991) para medir la satisfacción global con la vida en niños y adolescentes de 8 a 18 años. Consta de 7 afirmaciones que exploran la satisfacción con la vida de niños, niñas y adolescentes con su vida en general (la vida globalmente), sin hacer referencia a dominios o ámbitos en específico. La escala cuenta con 10 categorías de respuesta en donde “1” corresponde a “totalmente en desacuerdo” y “10” a “totalmente de acuerdo”. Se han explorado sus propiedades psicométricas en niños y niñas (Alfaro et al., 2016) y en adolescentes (Benavente et al., 2018), observándose buenos índices de confiabilidad. En la muestra actual se obtuvo buen índice confiabilidad (α .829; ω = .828).

Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la vida de los y las estudiantes (BMSLSS): escala elaborada por Seligson y colaboradores (2003), está compuesta por 6 ítems y considera la satisfacción en ámbitos de familia, amigos, escuela, barrio, sí mismo y con la vida en general. En la presente aplicación se utilizó una escala tipo Likert de 11 puntos (0= “Nada satisfecho”; 10= “Completamente satisfecho”). Se han probado sus propiedades psicométricas en niños y niñas de 10 a 12 años (Alfaro et al., 2015), en donde se reportó un α = .70, indicando una consistencia interna aceptable y concluyendo que es adecuado su uso en Chile. La confiabilidad en el presente estudio fue para el α de Cronbach de .832; y el ω de McDonald .839.

Escala de afectos nucleares (Russel, 2003): esta escala consta de 6 ítems que exploran afectos positivos y negativos (feliz, triste, tranquilo, estresado, lleno de energía y aburrido) en las últimas dos semanas. Esta escala ha sido utilizada en Chile, en niños, niñas y adolescentes en el marco del estudio internacional del bienestar subjetivo (International Survey of Children’s Well-Being, 2015). Para la escala de afectos positivos fue de .683 para el Alpha de Cronbach y .725 para el Omega de McDonald, a su vez para la escala de afectos negativos fue de .702 y .707, respectivamente.

Overall Life Satisfaction (OLS): Es una escala de un solo ítem que mide el nivel de satisfacción con la vida como un todo (Campbell et al., 1976). Se utilizó una escala tipo Likert de 11 puntos, que fue desde 0 (“Nada satisfecho”) a 10 (“Muy satisfecho”).

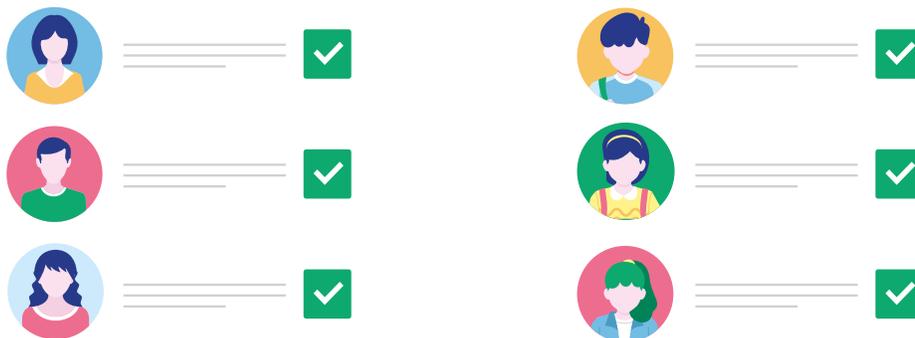
5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la escuela para adolescentes (BASWBSS): fue elaborada por Tian, Wang y Huebner (2015). La escala abreviada cuenta con 8 ítems en los cuales se consulta al estudiante respecto de su satisfacción con la escuela y afectos asociados a esta. Los ítems incluidos hacen referencia de la satisfacción del alumno con su logro, administración escolar, relación docente-estudiante, relación con sus pares, metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los ítems que hacen referencia al afecto en la escuela son: “me siento bien en mi colegio” y “me siento mal en mi colegio”. Estos se responden en una escala tipo Likert de 6 puntos (1= Muy en desacuerdo; 6= Muy de acuerdo). En Chile, las propiedades psicométricas de la BASWBSS fueron reportadas por Benavente y cols. (2017) encontrándose un nivel de confiabilidad del instrumento dentro de lo reportado en otros estudios internacionales ($\alpha = .79$). En el estudio actual los índices de Cronbach y McDonald fueron $\alpha .653$ y $\omega .737$.

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Procedimiento

Se solicitó la autorización tanto a los organismos locales encargados de los sistemas educacionales, así como a las direcciones de cada uno de los establecimientos educativos mismos. Se solicitó también el consentimiento informado a los padres, madres o cuidadores de los niños y niñas participantes (estudiantes de sexto y séptimo básico y estudiantes mentores), al igual que al personal escolar que participó del programa. A su vez, se solicitó el asentimiento informado a los y las estudiantes participantes. A través de esto, se solicitaba el consentimiento para participar tanto del programa como de la evaluación de este. Con el fin de asegurar la confidencialidad de los datos, a cada estudiante se le asignó un código y fueron reidentificados únicamente con el propósito de realizar el seguimiento. Todos los apoderados y estudiantes aceptaron participar del programa y la evaluación. Los procedimientos realizados fueron autorizados por el Comité Institucional de Ética de la Universidad del Desarrollo.



Una vez obtenido los consentimientos, en el grupo de intervención (grupo 1) se llevó a cabo la fase de capacitación de agentes escolares, con la participación del personal de la escuela, que tenían diversos roles y responsabilidades dentro de esta (directivos, docentes, asistentes de la educación y auxiliares). Todos los agentes participantes asistieron a un módulo introductorio y además, según sus roles en cada módulo de implementación, asistieron a por lo menos uno de las capacitaciones.

Cada módulo de capacitación fue facilitado por 2 psicólogos que eran parte del equipo central del programa. En cada uno de estos módulos, se utilizaron metodologías teóricas y prácticas que ayudaron a entender el contenido, dialogar sobre los quehaceres de su aplicación. Se además se entregó a cada participante un manual que contenía todas las actividades, técnicas y formas de implementación del módulo.

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Por su parte, la fase de implementación se llevó a cabo durante el primer semestre del año escolar 2024, iniciándose en la segunda semana de clases. Esta fase tuvo lugar durante 12 semanas consecutivas, realizándose semanalmente de forma simultánea las actividades de los 4 módulos. Las actividades de los módulos 1 y 3 se integraron al currículo de los y las estudiantes utilizando 3 horas semanales de su horario. Las actividades del módulo 2 se realizaron una vez al mes el horario de la reunión de padres y además se consideró el envío de una cápsula de video una vez a la semana por mensajería instantánea. Finalmente, el módulo 4 incluyó actividades fuera del horario de clases (por ejemplo, en el recreo, hora de almuerzo, antes del inicio de las clases, etc.).

El grupo control (grupo 2) no recibió ningún tipo de intervención (grupo control pasivo) mientras se llevaba a cabo el proceso de capacitación e intervención en el grupo experimental (grupo 1), continuando con las actividades típicas de su establecimiento. El grupo control solo participó en completar los cuestionarios pre y post. Posteriormente al término de la intervención y la recopilación de los cuestionarios en ambos grupos, se inició el proceso de capacitación en el grupo control.



Análisis de datos

Inicialmente se realizaron análisis descriptivos y se evaluó la comparabilidad de los grupos, tanto en las variables demográficas como en las variables en estudio. Para la evaluación de la línea basal se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes. Posteriormente se evaluó el efecto de la intervención para lo cual se utilizó Análisis de Varianza para medidas repetidas (ANOVA). Los participantes fueron evaluados en dos ocasiones pre y post intervención. Se buscó evaluar la interacción de tiempo y grupo de pertenencia para evaluar el efecto del programa sobre las variables de estudio. Antes de realizar el ANOVA, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza. Además del análisis de significancia estadística, se calcularon los tamaños de efecto para interpretar la magnitud de las diferencias observadas. El nivel de significancia se situó en 95%. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el Software Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 29.

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Dimensión cualitativa:

Tipo de estudio

Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, con el fin de aproximarse a los contextos naturales de las personas (Creswell, 2017). Mediante esta perspectiva se busca comprender a los sujetos a través de su propio esquema de observación de la realidad (Canales, 2006). Este estudio cualitativo fue de carácter exploratorio y descriptivo, ya que buscó realizar una sistematización de proceso cualitativo en el marco de la intervención del Programa PromoBIENdo en una escuela de la Región Metropolitana, experiencia inédita a la fecha.



La presente investigación corresponde a un Estudio de Caso Múltiple, donde el investigador explora uno o múltiples sistemas acotados, -es decir uno o varios casos-, a través de una recopilación de datos en profundidad. Los estudios de caso involucran múltiples fuentes de información para proporcionar una descripción detallada del caso (Creswell, 2017) y su relevancia radica en que desarrollan una comprensión profunda del tema de estudio. Para efectos de la presente investigación, se realizó el estudio de caso de una escuela de la Región Metropolitana, y se recopiló información en profundidad en dicha escuela en relación a la intervención del Programa PromoBIENdo de parte de directivos, estudiantes, docentes, apoderados, equipo de convivencia escolar y equipo del programa de Integración Escolar, buscando construir una mirada general de la implementación de la intervención en el recinto educacional.

El objetivo general del levantamiento cualitativo fue: Sistematizar, desde una mirada cualitativa, el proceso de instalación e implementación del Programa PromoBIENdo en una escuela de la Región Metropolitana.

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Descripción de las fases de trabajo

Fase 1: Diagnóstico previo a la intervención: El objetivo de la Fase 1 fue: Realizar un diagnóstico en relación a la percepción de los distintos actores sobre la situación dentro de cada establecimiento de los ámbitos abordados por el modelo del programa PromoBIENdo.

Se utilizaron dos técnicas para producir información relevante: (i) observación etnográfica y (ii) entrevistas semiestructuradas.

(i) Se realizaron un total de 10 instancias de observación etnográfica. Las etnografías al interior de las escuelas incluyeron observaciones en espacios comunes como instancias de recreo, patios y otros. Junto con esto, se realizaron etnografías de aula en salas de clase de los niveles de 6to y 7mo básico.

Actores escolares entrevistados	N
Directivos	N=1
Docentes	N=4
Otros profesionales	N=3
Estudiantes	N=4
Total	N=12



(ii) Se realizaron un total de 12 entrevistas semi estructuradas con directivos, docentes, otros profesionales de las escuelas, y estudiantes.

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Fase 2: Observación del proceso de activación / capacitación: La segunda fase tuvo como objetivo: Conocer las percepciones de la comunidad escolar sobre las instancias de capacitación en el Programa PromoBIENdo, ahondando en las visiones sobre las metodologías utilizadas y sobre los contenidos abordados.

Se utilizaron dos técnicas para producir en profundidad la información relevante: (i) observación etnográfica y (ii) entrevista semiestructurada.

(i) Se realizaron un total de 9 instancias de observación etnográfica, con un promedio de entre 1 y 3 observaciones por módulo.

(ii) Se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes de 6to y 7mo año escolar (n=4); profesora diferencial (n=1); psicóloga Programa Integración Escolar (n=1); coordinadora Programa Integración Escolar (n=1); equipo convivencia escolar (n=5); estudiantes mentores (n=4); constituyendo un total de 16 entrevistas semiestructuradas.

Actores escolares entrevistados	N
Docentes de 6to y 7mo año escolar	N=4
Profesora diferencial	N=1
Psicóloga Programa Integración Escolar	N=1
Coordinadora Programa Integración Escolar	N=1
Equipo convivencia escolar	N=5
Estudiantes mentores	N=4
TOTAL	N=16



5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Fase 3: Observación de la implementación del programa PromoBIENdo: La fase 3 de observación de la implementación del programa PromoBIENdo tuvo como objetivo: Conocer las percepciones de la comunidad escolar sobre las metodologías utilizadas en la intervención, los contenidos, y los resultados preliminares obtenidos.

Se utilizaron como técnicas de producción de información: (i) observación etnográfica y (ii) grupos focales.

(i) Para efectos de esta etapa del estudio, se realizó un levantamiento etnográfico de diversas instancias de implementación de la intervención en el colegio abordado. Se realizaron un total de 12 instancias de observación etnográfica, con entre 3 y 4 observaciones por módulo.

(ii) Se realizaron en total 6 grupos focales, estructurados en 2 etapas: 3 grupos focales enfocados en el proceso de intervención y 3 grupos focales enfocados en la percepción de resultados. Los actores considerados para producir la información correspondieron a: docentes, equipo de convivencia escolar, estudiantes mentores y estudiantes de 6to y 7mo básico, por la relevancia de cada actor para el modelo.

Grupos focales enfocados en el proceso de intervención

Grupo Focal de Proceso: Mentores	N
Estudiantes mentores, grupo sexto básico	N=3
Estudiantes mentores, grupo séptimo básico	N=3
Total	N=6

Grupo Focal de Proceso Apoderados y cuidadores	N
Apoderados sexto básico	N=1
Apoderados séptimo básico	N=2
Total	N=3

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Grupo Focal de Proceso Equipo Escolar	N
Docentes - Módulo 1	N=1
Facilitadoras- Módulo 2	N=1
Tutores - Módulo 3	N=2
Facilitadoras - Módulo 4	N=1
Total	N=5

Grupos focales enfocados en la percepción sobre resultados de la intervención

Grupo Focal de Resultados – Apoderados y cuidadores	N
Apoderados séptimo básico	N=2
Total	N=2

Grupo Focal de Resultados- Estudiantes	N
Estudiantes sexto básico	N=2
Estudiantes séptimo básico	N=3
Total	N=5

Grupo Focal de Resultados - Equipo Escolar	N
Docentes- Módulo 1	N=1
Facilitadoras - Módulo 2	N=1
Tutores – Módulo 3	N=1
Total	N=3

5. Metodología de evaluación de resultados del programa PromoBIENdo

Fase 4: Observación de los resultados percibidos por los agentes: El objetivo de esta etapa fue: Generar un espacio de validación de la información recabada y, a la vez, constituirse en una instancia participativa que promoviera la horizontalidad entre estudiantes, profesores/as y equipo a cargo del estudio.

Técnicas utilizadas: Presentación de resultados en formato de conversación abierta a la comunidad.

Actores participantes: Estudiantes mentores, profesores/as, asistentes de la educación, dirección del establecimiento y equipo a cargo de la implementación del entrenamiento y módulos.





6. Resultados de la intervención



6. Resultados de la intervención

A continuación, se presentan los principales hallazgos cuantitativos y cualitativos obtenidos durante la implementación del programa multidimensional de promoción del bienestar en el contexto escolar. Estos resultados no solo reflejan el impacto concreto de las intervenciones en aspectos clave del bienestar de estudiantes, sino que también incorporan las percepciones y experiencias de los participantes, proporcionando una perspectiva comprensiva sobre los cambios generados. El análisis permite identificar logros significativos en áreas como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la construcción de relaciones positivas dentro de la comunidad escolar. Asimismo, pone de relieve los desafíos que aún persisten y que invitan a seguir avanzando en la creación de entornos escolares orientados al bienestar colectivo, consolidando el compromiso de todos los actores implicados.



6. Resultados de la intervención

Resultados cuantitativos: Impacto de programa en indicadores clave del bienestar

El análisis cuantitativo presenta una comparación inicial entre grupos y los efectos observados luego de la implementación del programa. Se exploran diferencias significativas en variables relacionadas con la satisfacción con la vida, los afectos y el bienestar en la escuela, destacando los cambios positivos en el grupo experimental tras la intervención.

Descripción inicial y equivalencia de los grupos participantes

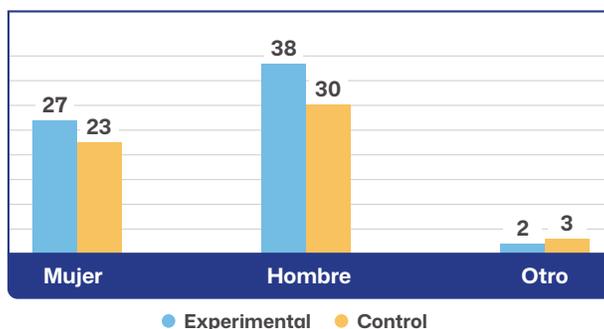
Esta sección presenta la caracterización inicial de los grupos participantes en el programa, considerando variables como sexo, edad y bienestar basal. Además, se exponen los análisis estadísticos que confirman la equivalencia entre los grupos antes de la intervención lo que asegura la validez de las comparaciones posteriores.

Sexo

En cuanto a la comparación inicial entre grupos, 27 personas se identificaron con el sexo femenino en el colegio 1, en tanto que 23 en el colegio 2. En relación con quienes se identifican como hombres corresponden a 38 y 30 estudiantes en el colegio 1 y 2 respectivamente. En el colegio 1 (experimental) 2 personas se identificaron con la categoría “otro”, en tanto que 3 estudiantes señalaron esta misma opción en el colegio 2 (control). El análisis indicó que no hay una diferencia estadísticamente significativa en la distribución en relación a la variable sexo[1] entre los grupos participantes, esto quiere decir que son equivalentes en relación a esta variable.

[1] chi-cuadrado $\chi^2(2, df = 123) = 0.481, p = .786$

Gráfico 1. Distribución del grupo según variable sexo

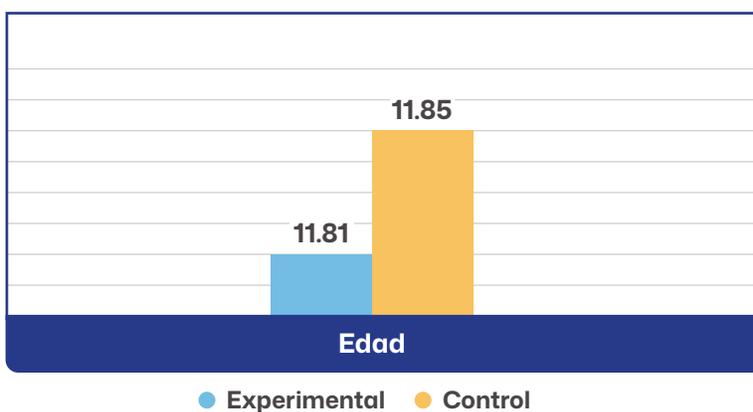


6. Resultados de la intervención

Edad

Con respecto a la edad el promedio para el colegio 1 fue de 11.81 (SD= 0.78) años y para el colegio 2 de 11.85 (SD=0.86). El análisis estadístico mostró que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en la edad entre los dos grupos[1].

Gráfico 2. Distribución del grupo según variable edad



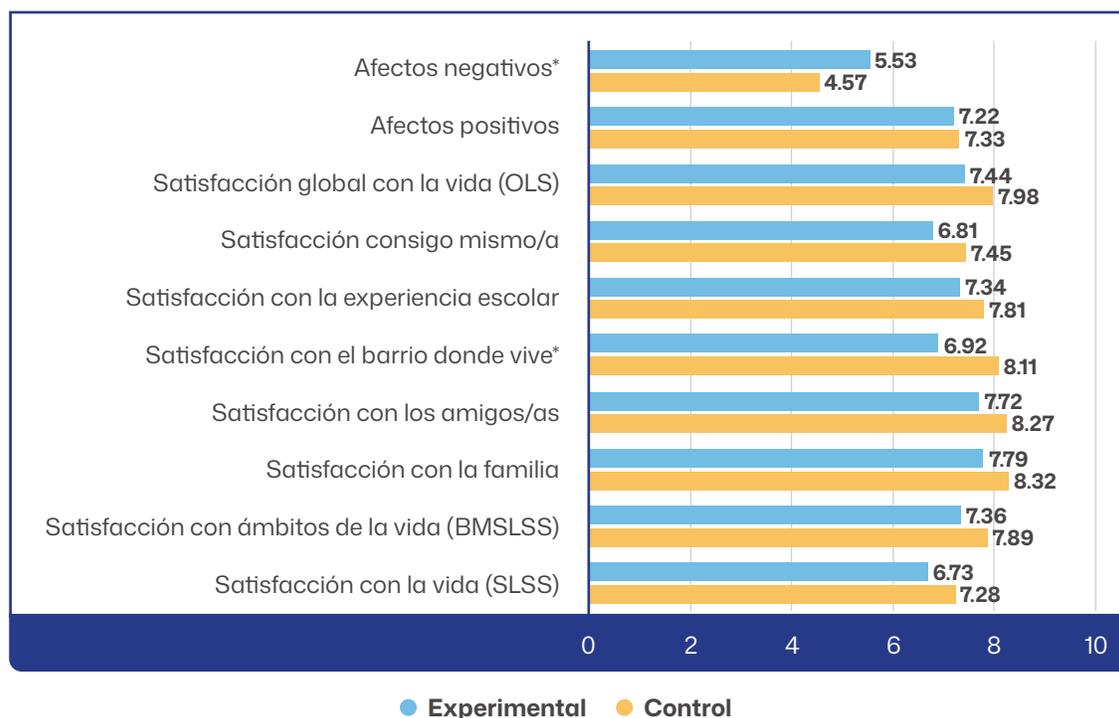
[1] Prueba T para muestras independientes $t(114) = -0.227, p = .410$

6. Resultados de la intervención

Comparación inicial de indicadores de bienestar entre grupos

Al comparar la satisfacción con la vida y el equilibrio de las emociones que experimentan los y las estudiantes, antes de comenzar el programa, se encontraron diferencias iniciales, siendo el grupo control el que mostró mejores resultados en esta primera medición. En particular, los y las estudiantes del grupo control reportaron mayor satisfacción con el barrio y menor frecuencia de emociones negativas.

Gráfico 3. Comparación inicial de los grupos según indicadores de bienestar

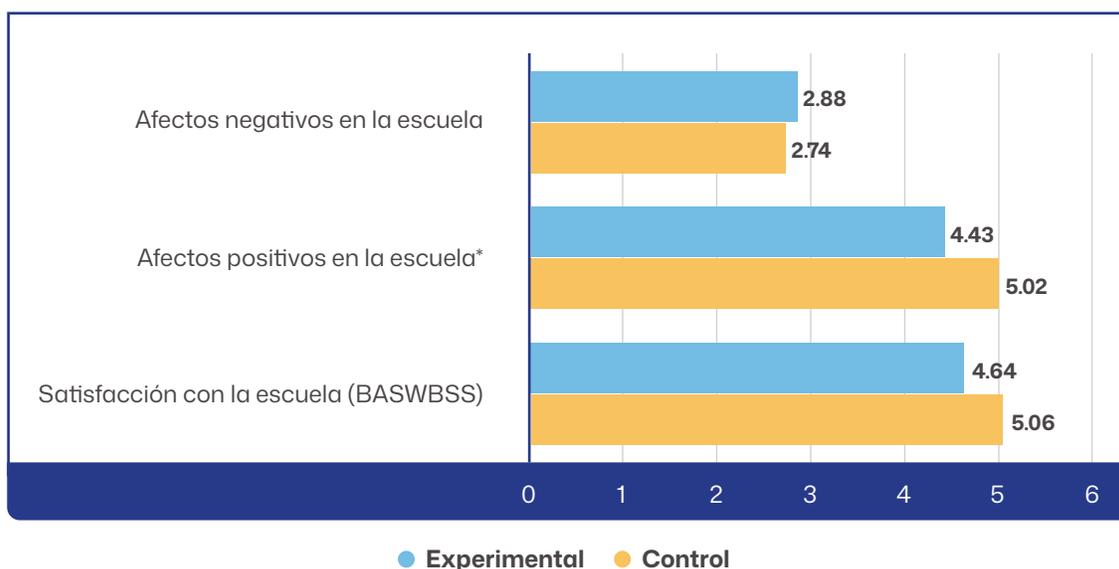


****diferencias estadísticamente significativas**

6. Resultados de la intervención

De manera similar, al comparar la satisfacción con la escuela y las emociones positivas y negativas relacionadas con la vida escolar antes de iniciar el programa, se observaron diferencias entre los grupos. El grupo control mostró mayor satisfacción con la escuela, más emociones positivas, y menos emociones negativas en esta primera medición.

Gráfico 4. Comparación inicial de los grupos según indicadores de bienestar



****diferencias estadísticamente significativas**

6. Resultados de la intervención

Cambios en el bienestar luego de la intervención: Comparación entre grupos

Después de realizar el proceso de intervención en el grupo experimental, se evaluaron nuevamente los niveles de bienestar en ambos grupos. Los análisis realizados evidenciaron diferencias significativas entre los grupos, mostrando un impacto significativo en el bienestar de los y las estudiantes que participaron en el programa PromoBIENdo.

En la figura 6 se presentan los resultados comparativos, tanto antes como después de la implementación del programa.

Figura 6

Cambios en el bienestar luego de la intervención: Comparación entre grupos control y experimental.

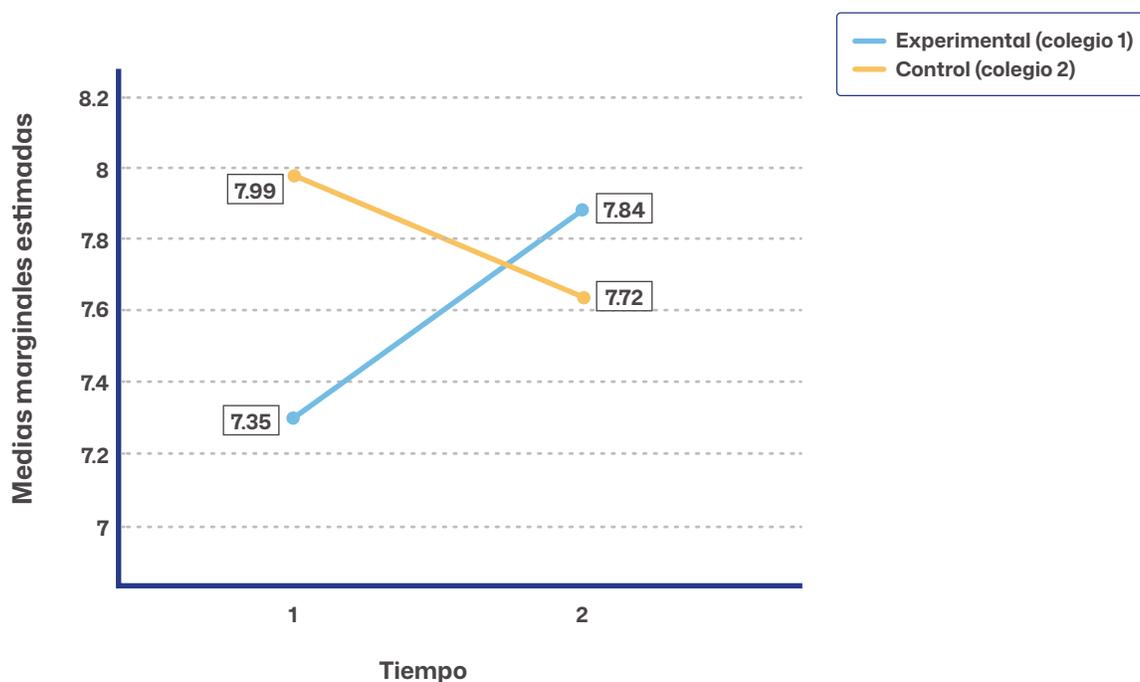
	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Pre	Post	Pre	Post
Satisfacción con la vida (SLSS)	7.28	7.11	6.73	6.88
Satisfacción con la vida por ámbitos (BMSLSS)*	7.89	7.74	7.36	7.81
Satisfacción con la familia	8.32	8.05	7.79	8.05
Satisfacción con los amigos/as*	8.27	7.82	7.72	8.13
Satisfacción con el barrio donde vive	8.11	7.70	6.92	7.37
Satisfacción con la experiencia escolar	7.81	7.70	7.34	7.88
Satisfacción consigo mismo/a	7.45	7.45	6.81	7.67
Afectos positivos (Cores Affects)	7.33	7.19	7.22	7.36
Afectos negativos (Core Affects)	4.57	4.80	5.53	5.19
Overall Life Satisfaction (OLS)	7.98	7.93	7.44	8.12
Satisfacción con la escuela (BASWBSS)*	5.06	4.75	4.64	5.07
Afectos positivos en la escuela (BASWBSS)*	5.02	4.80	4.43	4.92
Afectos negativos en la escuela (BASWBSS)	2.74	2.60	2.88	2.33

****diferencias estadísticamente significativas en la medición post intervención $p < .05$**

6. Resultados de la intervención

Se observaron diferencias importantes en el bienestar por ámbitos de la vida, según se observa en el puntaje global de la escala BMSLSS. Los y las estudiantes que participaron del programa mejoraron significativamente sus niveles de bienestar por ámbitos, tanto en comparación con sus propios resultados antes de la intervención como en relación con los y las estudiantes del grupo control (gráfico 5).

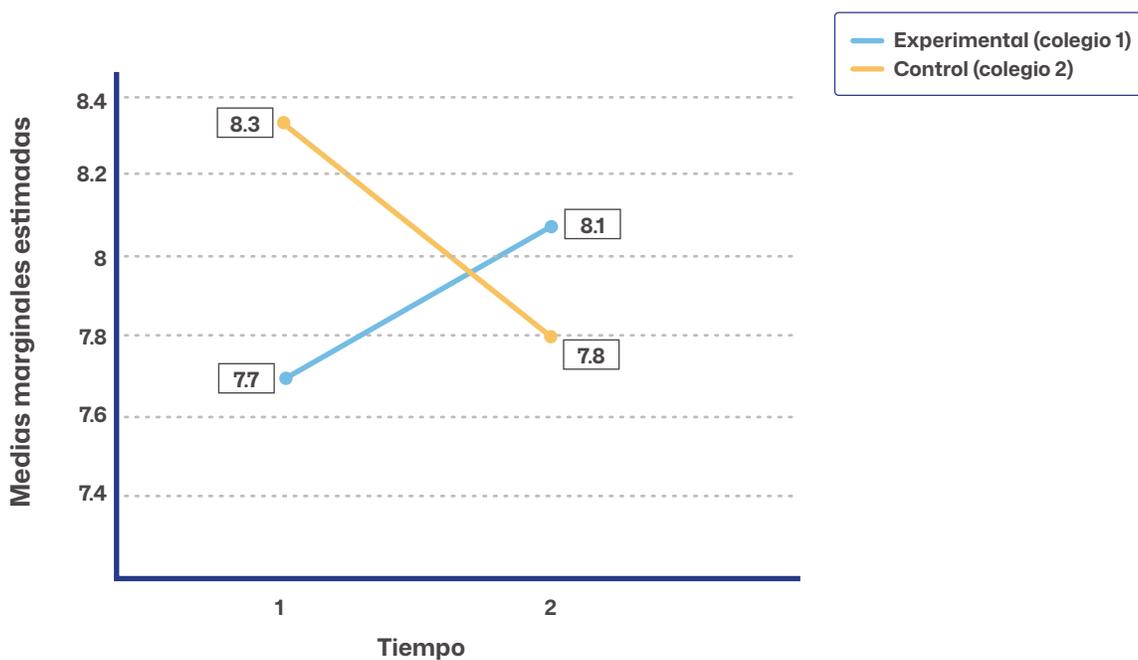
Gráfico 5. Cambios en el bienestar por ámbitos de la vida luego de la intervención



6. Resultados de la intervención

Un efecto similar se observa en el ámbito satisfacción con los amigos/as, medido por la escala BMSLSS (gráfico 6), y la satisfacción con la escuela medido por la escala BASWBSS (gráfico 7) y la presencia de emociones positivas en el contexto escolar, medido por la misma BASWBSS (gráfico 8). En estas áreas, el grupo que participó en el programa (grupo experimental) mostró mejoras significativas, tanto en comparación con el grupo control como con respecto a sus propios resultados antes de la intervención.

Gráfico 6. Cambios en la satisfacción con los amigos luego de la intervención



6. Resultados de la intervención

Gráfico 7. Cambios en la satisfacción con la escuela luego de la intervención

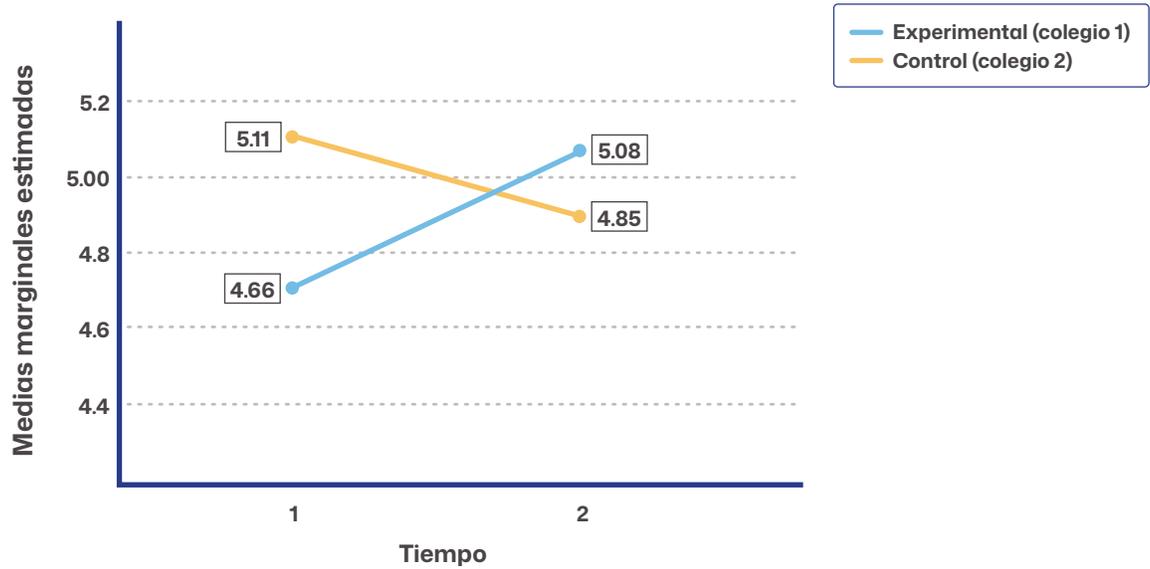
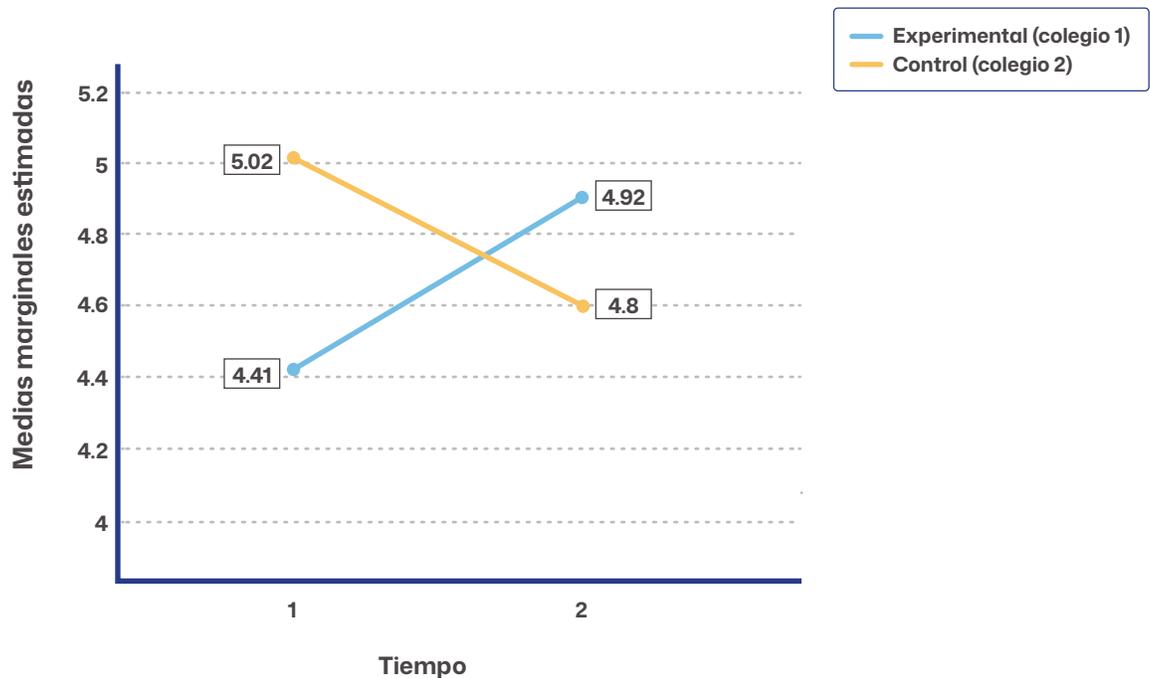


Gráfico 8. Cambios en afectos positivos en la escuela luego de la intervención



6. Resultados de la intervención

Por último, se observó que las emociones negativas en la escuela disminuyeron con el paso del tiempo en ambos grupos. Sin embargo, este cambio no estuvo directamente relacionado con el programa, ya que no se encontraron diferencias entre el grupo que participó en la intervención y el grupo control.

En resumen, los resultados cuantitativos evidencian el impacto positivo del programa PromoBIENdo en diversas dimensiones del bienestar de los y las estudiantes, destacando especialmente, las mejoras significativas en el grupo experimental. Estos hallazgos refuerzan la efectividad de las intervenciones diseñadas para promover entornos escolares que favorezcan el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Al mismo tiempo, invitan a continuar profundizando en estrategias que potencien estos avances.

Resultados de seguimiento

El análisis de medidas repetidas se realizó considerando una medida de seguimiento de 1 mes posterior a la intervención. Todas las variables de bienestar fueron sometidas a esta evaluación, no obstante, la satisfacción con la escuela (T de Pillai = 0.179, $F(3, 76) = 5.534$, $p = 0.002$, $\eta^2p = 0.179$) y los afectos positivos en la escuela (T de Pillai = 0.079, $F(3, 100) = 2.840$, $p = 0.042$, $\eta^2p = 0.079$) tuvieron efectos estadísticamente significativos, sostenidos en el tiempo.

En el caso de la satisfacción con la escuela, el grupo experimental mostró un aumento claro en la satisfacción justo después de la intervención, seguido de una leve disminución al mes, aunque manteniéndose por encima del nivel inicial. Por el contrario, el grupo control presentó una baja continua en los tres momentos. Esta diferencia sugiere que la intervención pudo haber tenido un efecto positivo inicial que se sostuvo parcialmente a corto plazo.

Para la frecuencia de afectos positivos en la escuela, el grupo experimental aumentó en afectos positivos justo después de la intervención y se mantuvo estable al mes, mientras que el grupo control evidenció una disminución progresiva. Esta evolución permite interpretar que la intervención tuvo un impacto beneficioso inmediato sobre la experiencia de afectos positivos en la escuela, logrando sostenerse a corto plazo en quienes participaron activamente del programa de intervención.

6. Resultados de la intervención

Gráfico 9. Evolución de la satisfacción con la vida en la escuela

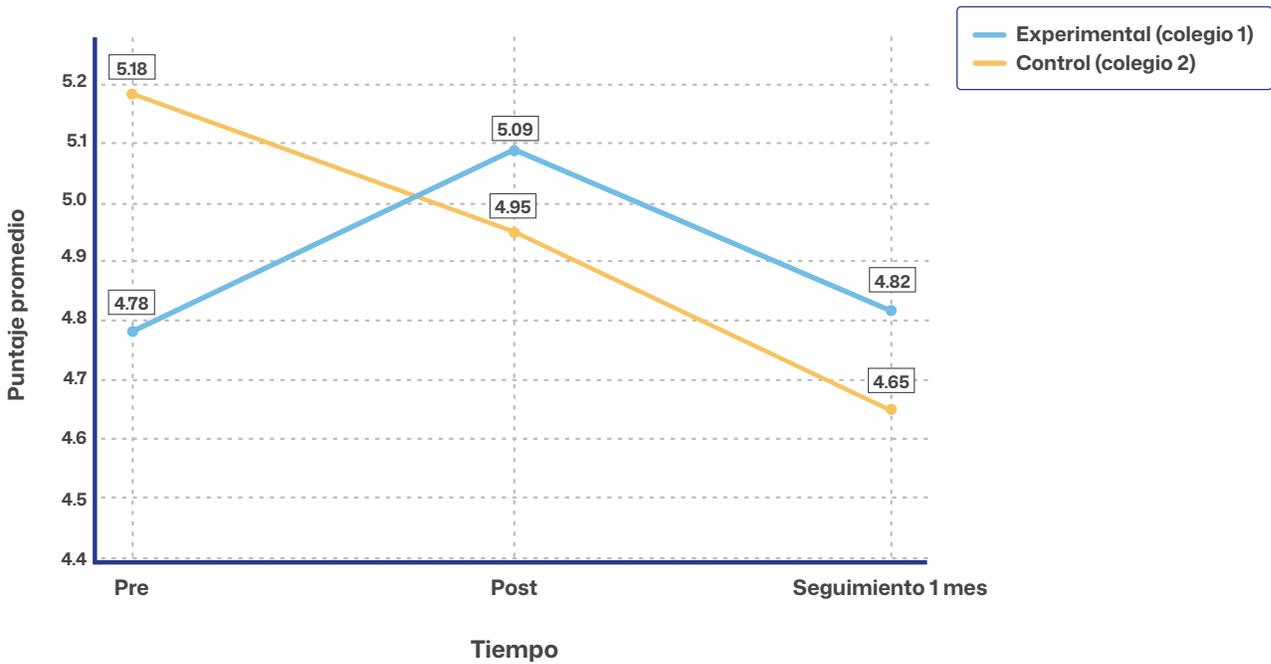
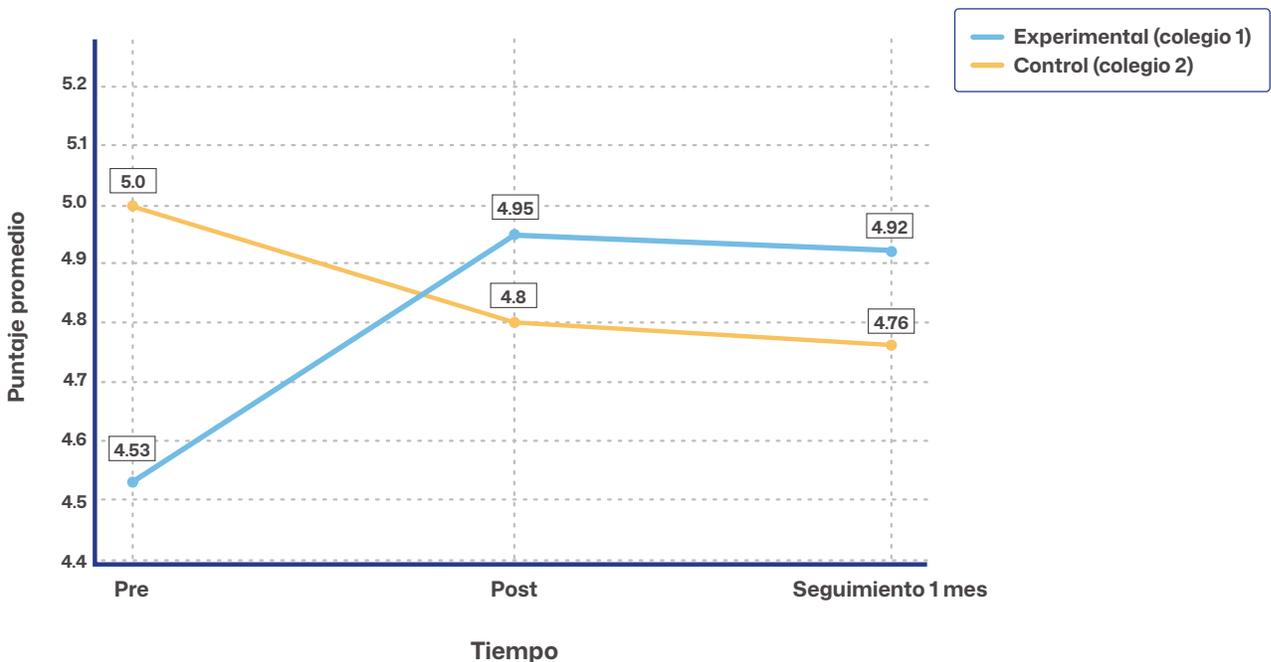


Gráfico 10. Evolución de los afectos positivos en la escuela



6. Resultados de la intervención

Resultados cualitativos:

Fase 1: Diagnóstico previo a la intervención

Contexto escolar

El colegio presenta un 84% de índice de vulnerabilidad escolar multidimensional (IVEM) en enseñanza básica y Media (JUNAEB, 2023). El contexto de vulnerabilidad que rodea a los y las estudiantes es un aspecto central que los actores entrevistados identifican al aproximarse a las necesidades de sus estudiantes. Frente a esto, se menciona que a nivel de institucionalidad comunal no existirían medidas suficientes, y/o efectivas para tratar el contexto de vulnerabilidad en que están insertos los y las estudiantes, con falencias particulares en relación con el narcotráfico en la zona.

Bienestar subjetivo

A partir de las observaciones en la fase 1, para el colegio, el bienestar subjetivo se atribuye al sentirse bien dentro del espacio escolar por parte de los y las estudiantes, lo que involucra una experiencia de seguridad, vínculo entre pares, el acceso a recursos para su aprendizaje y desarrollo positivo, como también una oportunidad de expresar afectos y de disfrutar su infancia, lo que es particularmente relevante al estar insertos en contextos vulnerables donde no necesariamente pueden preocuparse de sus emociones y necesidades personales de manera permanente.



6. Resultados de la intervención

Contexto familiar

El contexto de vulnerabilidad en el que está situado el establecimiento se refleja en la presencia de casos de abandono parental, en el déficit de las familias en el involucramiento en la educación de los y las estudiantes, la existencia de padres privados de libertad, y casos intervenidos por el juzgado familiar, además de la normalización de dinámicas de violencia interfamiliar. Es por ello que, desde el equipo de convivencia escolar se expresa la importancia del desarrollo de acciones vinculadas con el ejercicio de la parentalidad positiva hacia apoderados y cuidadores. Sin embargo, el porcentaje de apoderados que tienden a participar de dichas instancias es bajo.

Fortalezas personales

En relación con las fortalezas personales, los y las docentes identifican dificultades en estudiantes de 6to y 7mo básico para reconocer y autorregular sus emociones. Esto se observa en las instancias en donde se expresan y comunican lo que sienten y resuelvan conflictos entre sus pares. Como consecuencia de esto, los y las estudiantes evitan expresar sus emociones generándose situaciones en que se sobrepasan límites y la expresión emocional se genera de forma conflictiva y algunas veces violentas.



6. Resultados de la intervención

Sentido de comunidad entre pares

En cuanto al sentido de comunidad entre pares, en ambos cursos se observan desafíos en la búsqueda de identidad y autonomía de sus decisiones personales en los y las estudiantes. Al mismo tiempo, se identifican dificultades al relacionarse entre pares, ya sea por un aislamiento de ellos mismos hacia el grupo, la presencia de subgrupos de intereses dentro del curso, la falta de escucha activa en clases, normalizando los insultos y juegos bruscos como un código de fraternidad entre pares.

Apoyo social

En relación con el apoyo social percibido por estudiantes, se identifica el rol del equipo de convivencia escolar como fundamental para mantener una vinculación con los y las estudiantes en los ámbitos afectivos para lograr un trabajo adecuado en la escuela, no obstante, de igual forma se presentan dificultades en cuanto al tiempo y recursos disponibles. Por parte de docentes, el apoyo que se entrega a los/as alumnos/as no solo se enfoca en el desarrollo de habilidades académicas, sino también socioemocionales. Ahora bien, pese a que los/as estudiantes reconocen el apoyo social entregado por la comunidad escolar, se identifica una falta de disposición para pedir ayuda cuando lo necesitan.



6. Resultados de la intervención

Fase 2: Evaluación de la activación de capacidades en el establecimiento

Los resultados de la Fase 2 de la observación cualitativa permiten identificar que, en general, la comunidad escolar tiene una mirada positiva en relación con las metodologías y contenidos abordados en el Programa PromoBIENdo, por ende, se considera que este Programa es aplicable al contexto del colegio. No obstante, se identifican una serie de desafíos para aquello, tales como: enfrentarse a interrupciones por cruce con otras actividades escolares, mantener el interés y la motivación de los y las estudiantes durante el proceso de capacitación y compatibilizar las actividades con la calendarización previa del establecimiento.

En términos de las metodologías, se reporta que se valora positivamente involucrar la experiencia de la comunidad educativa en la planificación de actividades del Programa, destacando principalmente la realización de actividades lúdicas y dinámicas, sobre todo al facilitar el aprendizaje de trabajo grupal.

“[...] es bonito que te digan cosas como a uno cuando le cuesta, a lo mejor a veces, reconocerse como cosas positivas, que un otro un colega te diga, porque hubieron como esa instancia y que hubiera como la sensibilidad de otros docentes, [...] yo creo que mientras no perdamos esa sensibilidad, que puede ser para uno, para el compañero al lado, también para los niños, para los papás, vamos a crecer como persona y como comunidad” (Equipo escolar, entrevista N°19).



Sin embargo, se menciona que las actividades que contemplan una gran cantidad de contenidos teóricos pueden resultar agobiantes para la comunidad escolar, por lo que deberían plantearse siempre en formatos cortos y con pausas. A la vez, la capacitación debería pensarse en momentos que no implique una sobrecarga de trabajo para la comunidad educativa.

6. Resultados de la intervención

Los resultados de las entrevistas con estudiantes mentores permiten visualizar que los y las jóvenes valoraron positivamente el proceso de capacitación, sobre todo al contar con el apoyo entregado por tutores. Se considera que el dinamismo de las actividades contribuyó en su motivación, aprendizaje y creación de vínculos entre estudiantes pares. Sin embargo, las actividades que requieren mayor autonomía por parte de los mentores se sostiene que fueron difíciles de trabajar.

En términos de los contenidos de la fase de activación de capacidades, se perciben adecuados para la escuela y fáciles de comprender por parte de mentores y docentes. Si bien las actividades de mayor contenido teórico pueden resultar fatigantes, se plantea que no es un lenguaje que no sea comprensible. Por una parte, el equipo escolar considera que el enfoque del Programa es familiar con el plan de trabajo de la escuela. Por otra parte, los y las estudiantes mentores señalaron que las acciones de promoción del sentido de comunidad entre pares, orientadas a la mejora del bienestar individual y colectivo, fueron pertinentes a sus intereses y características individuales. A su vez, estos reportan que las capacitaciones les ayudaron a tener más confianza en los otros y en ellos/as mismos, y mejorar el comportamiento y convivencia en el curso.



Finalmente, el módulo que presenta más aprehensiones con respecto a su aplicabilidad en la escuela corresponde al Módulo 5 de bienestar docente, donde el equipo escolar señala que es difícil tomarse el tiempo adecuado para realizar las actividades aprendidas durante la capacitación, por lo que en la práctica puede que estos conocimientos no sean considerados.

6. Resultados de la intervención

Fase 3: Evaluación de la implementación del programa PromBIENdo

A partir de la Fase 3 se evidencia que, en términos generales, el Programa fue bien recibido por la comunidad escolar en su conjunto, principalmente por la confianza que depositan en la institución y la alineación temática del equipo escolar con los temas tratados en PromoBIENdo. Se destaca que la flexibilidad de este y el compromiso del equipo escolar fueron esenciales para su implementación adecuada. De esta forma, se percibe que las estrategias propuestas habrían aportado a generar mayor bienestar en los y las estudiantes de los cursos considerados.



“Y siempre va a ser pertinente lo que ayude al desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes. O sea, independiente de todo lo que signifique hacia nuestra labor diaria, todo lo que sea en post de nuestros estudiantes va a ser bien recibido... [...] nosotros tratamos de hacer lo mejor posible para poder ayudar pero la cuestión tiempo, que eso nos nos gana un poco y nos quita cierto algunas formas que podemos hacerlo, pero lo encuentro pertinentes” (Equipo escolar, grupo focal 1).

Lo reportado en esta fase dan cuenta que en el desarrollo del Módulo 1, la confianza en los contenidos y la cercanía entre docentes y estudiantes facilitaron su implementación. No obstante, se debieron adaptar las metodologías para mejorar el comportamiento en clase. Se observó una resistencia inicial, especialmente entre los y las estudiantes hombres, debido a la vergüenza y el rechazo a mostrarse vulnerables.

En relación con los resultados de la implementación del Módulo 2, las facilitadoras apreciaron las capacitaciones y el material previamente diseñado. A la vez, durante la implementación del Módulo las dificultades principales incluyeron la gestión del tiempo, la participación de los apoderados y la realización de actividades en sus reuniones. Por su parte, los apoderados y cuidadores mostraron una percepción positiva sobre el programa, reconociendo que la flexibilidad del mismo, la relevancia de los espacios para compartir sus experiencias con otros apoderados, y su interés propio por el bienestar de sus hijos facilitaron su participación. Apoderados y cuidadores señalaron aplicar los conocimientos del programa adaptándolos a sus intereses y disponibilidad de tiempo durante la semana.

6. Resultados de la intervención

En relación con los resultados de la implementación del Módulo 3, los y las estudiantes mentores mantuvieron una perspectiva positiva sobre su rol y su relación con los y las estudiantes, siendo conscientes de las mejoras necesarias. Junto con ello, consideraron que el programa ha impactado de forma positiva en su propio bienestar dentro de la escuela, ya que cada semana han desarrollado nuevas habilidades que han facilitado su aprendizaje sobre sí mismos y la relación con estudiantes de cursos menores.

“A mí me gusta bastante el programa porque siento que me ha ayudado a mejorar la convivencia con niños más pequeños que yo. Por ejemplo, ahora en los recreos cuando los veo nos saludamos y siento que me ha ayudado bastante” (Mentor 6, grupo focal 2)



Con respecto a dificultades emergentes en el proceso de implementación del módulo, se consideró que el tiempo asignado a las actividades no era el adecuado, aunque se registró una buena recepción y un cambio positivo entre los y las estudiantes de ambos cursos.

En relación con los resultados del Módulo 4, los actores participantes consideraron que la implementación del Módulo se vio beneficiado gracias a las capacitaciones y al apoyo del equipo promotor. No obstante, hubo dificultades para implementar prácticas que involucraran a todos los docentes, dado que no todos mostraron motivación.

6. Resultados de la intervención

Fase 4: Validación de la observación de los resultados percibidos por los agentes

En la presentación de resultados a la comunidad escolar se generó una instancia de conversación horizontal sobre lo observado desde las metodologías cualitativas en todas las etapas de la la sistematización de la implementación del Programa PromoBIENdo en la escuela. Los y las participantes de la instancia validaron lo presentado, mostrando acuerdo con los desafíos identificados en el levantamiento de información y reforzando la experiencia positiva que significó la instalación del Programa PromoBIENdo en el contexto escolar.



Los y las docentes reafirmaron la percepción de cambios en estudiantes de los niveles intervenidos (6to y 7mo), y los y las estudiantes mentores confirmaron la percepción de mejores relaciones en la escuela. Adicionalmente, los/as mentores evidenciaron resultados positivos en ellos de manera individual en términos de su autoconfianza, y mencionaron estar aplicando los aprendizajes también en sus propios cursos.



7. Discusión y consideraciones finales



7. Discusión y consideraciones finales

El presente reporte del Programa Multidimensional de Promoción del Bienestar en la Escuela (PromoBIENdo) expone los principales antecedentes que fundamentan el fenómeno y el desafío abordado a lo largo del proyecto. Así mismo expone la propuesta de acción/solución y la estrategia diseñada para ello, junto con la descripción de las características del proceso de implementación y sus principales resultados cuantitativos y cualitativos. De esta manera este reporte proporciona un recurso para la promoción del desarrollo integral de la infancia, acorde a la relevancia y la prioridad de los objetivos fundamentales del desarrollo humano de la niñez, así como relacionado con el propósito de fortalecimiento de la calidad y pertinencia del sistema educacional. Estos antecedentes son de especial relevancia para el medio nacional y regional, donde actualmente no se cuenta con herramientas de este tipo validadas desde estándares rigurosos de formulación, implementación y evaluación.

En particular este reporte de investigación científica y tecnológica contribuye al avance en el desarrollo y la validación de estrategias de promoción del bienestar en escolares, basadas en el conocimiento y orientaciones recomendadas por la literatura científica, sobre estándares metodológicos de evaluación de programas de promoción del bienestar en el espacio escolar. Tiene además como valor agregado su adecuación a las características, condiciones y necesidades del sistema educacional chileno, considerando los contextos culturales y organizativos del funcionamiento cotidiano de los colegios y las comunidades

escolares en el país. Se implementa de manera integrada desde las instancias y actividades habituales de funcionamiento de sistema educacional, poniendo foco además en establecimientos y estudiantes con mayores índices de vulnerabilidad escolar multidimensional (colegios de IVEM alto).



7. Discusión y consideraciones finales

Además este informe descriptivo proporciona orientaciones para el diseño y la implementación de programas de promoción del bienestar desde la escuela basadas en un modelo de intervención multidimensional, que aborda de manera simultánea y sumativa dimensiones tanto personales (individuales) como relacionales y contextuales, propias de distintos nichos o ámbitos de vinculación e interacción de las y los estudiantes destinatarios. Destacando acciones dirigidas al fortalecimiento de recursos individuales, junto con las acciones orientadas al cambio de entornos escolares. Integrando de esta manera intervenciones en fortalezas y competencias personales, junto a intervenciones en dinámicas comunitarias entre pares, y los vínculos de apoyo de los estudiantes con los adultos de la escuela.

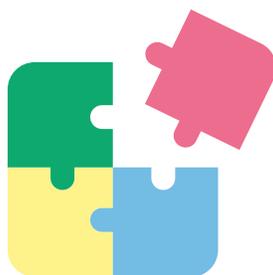
Además, se trata de un programa de promoción que se diferencia por su estrategia basada en la participación activa de diversos agentes de la comunidad escolar. Es decir, un programa que aborda la promoción del bienestar desde las capacidades y los recursos técnicos de los equipos profesionales que hacen parte de los equipos profesionales de la escuela, así como desde agentes del contexto local, como los padres y cuidadores, y los estudiantes mentores. Una estrategia que se basa en el involucramiento de los agentes escolares no solo como facilitadores, sino también como beneficiarios directos de las estrategias de bienestar, como vía eficaz y sostenible, por medio de la adaptabilidad y flexibilidad de las acciones para adecuarse a las características, necesidades y recursos de los contextos culturales de las escuelas en donde se implementen estas intervenciones.

En cuanto a los resultados este informe reporta que **los estudiantes de sexto y séptimo básico que participaron en el programa PromoBIENdo presentan mayores niveles de bienestar subjetivo general, y afectos positivos con la escuela, respecto de ellos mismos entre las medidas pre y post intervención, y respecto de aquellos estudiantes que no participaron de la intervención (el grupo control).**

Al interpretar cuidadosamente las tendencias, incluyendo algunos efectos que no resultaron estadísticamente significativos, como es común en estudios exploratorios o pilotos con un tamaño reducido de las muestras (León et al., 2011), estos resultados dan cuenta de que algunas variables parecen alinearse con los efectos esperados del programa, que aunque no alcanzaron un nivel de cambio significativo estadísticamente en este análisis, podrían arrojar evidencia de cambio en una muestra más grande. Lo mismo ocurre en otras áreas que revelan efectos pequeños pero consistentes. Así, en este aspecto la evaluación de estos hallazgos sugiere que el programa tiene un mayor potencial de impacto positivo que con una mayor cantidad de participantes, podrían aparecer con mayor claridad. Esto subraya la importancia de seguir investigando en esta dirección, utilizando muestras más amplias para confirmar estas tendencias y explorar el impacto del programa con mayor profundidad.

7. Discusión y consideraciones finales

Un aspecto especialmente destacable de la evaluación del programa PromoBIENdo es que, no obstante, el declive natural y evolutivo de los niveles de bienestar subjetivo global y por ámbito, como también de los niveles de satisfacción con la escuela durante la infancia y la adolescencia, tal como reporta la literatura (Aymerich et al., 2021; González-Carrasco et al., 2020), en el grupo que recibe la intervención (grupo experimental) no se ha observado este declive. Específicamente, se observa que los niños y niñas que participaron del programa PromoBIENdo presentan mejores resultados en sus niveles de bienestar, al comparar tanto con ellos mismos antes de realizar la intervención, como al compararlos con el grupo control, a pesar de que estos últimos presentaban una medida basal de su bienestar mayor que el grupo experimental. Así, se puede establecer que la participación en el programa PromoBIENdo permite contrarrestar o al menos detener el declive natural y evolutivo que sufren los niveles de bienestar subjetivo de niños y niñas durante este ciclo vital. Dicho de otra forma, que el grupo control (grupo 2) mostrara una baja relevante en su bienestar con el transcurso del tiempo concuerda con estudios que documentan la disminución natural del bienestar durante la adolescencia, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Blanchflower & Oswald, 2008; Benavente, 2017). Sin embargo, que el grupo experimental (grupo 1) haya mejorado su bienestar es particularmente significativo, dado que permite establecer que la participación en el programa PromoBIENdo se asocia con frenar este declive, y en algunos aspectos además, lo revierte y promueve trayectorias de desarrollo más positivas en contextos adversos.



7. Discusión y consideraciones finales

Ahora bien, respecto de los resultados en las mediciones sobre las variables de intervención de cada uno de los módulos de trabajo, en este reporte se observa que las acciones centradas en el desarrollo de las fortalezas personales mostraron ser particularmente efectivas en potenciar recursos internos, como el autoconcepto positivo, lo cual muestra la viabilidad y la relevancia de las intervenciones en variables individuales, que pueden ser moldeadas de manera directa en el entorno escolar. En cambio, respecto de las acciones dirigidas al fomento de la crianza basada en fortalezas, la evaluación realizada en este aspecto en los niños y niñas no evidenció cambios relevantes en las variables familiares medidas. Esta falta de efecto puede explicarse por las limitaciones inherentes al tiempo y la intensidad de las intervenciones posibles en el contexto de la escuela, así como por las complejidades propias de la influencia en dinámicas familiares profundamente arraigadas. Este hallazgo indica la necesidad y la importancia de priorizar variables más manejables en el contexto escolar.



7. Discusión y consideraciones finales

Respecto del módulo dirigido al fortalecimiento del sentido de comunidad en las relaciones de pares dentro del grupo curso, la evaluación informa que se produjeron resultados mixtos. Aunque no se observaron efectos en algunas de las sub-dimensiones de esta variable, el impacto positivo en el apego escolar y la conexión emocional entre pares pueden dar cuenta de la capacidad potencial que tuvo este módulo para fomentar mejoras en relaciones significativas. Respecto al fortalecimiento del apoyo social percibido con el equipo escolar, la medición mostró efectos prometedores en la percepción de los estudiantes hacia sus docentes y el personal educativo. Estos resultados coinciden con la literatura existente sobre el papel fundamental de los adultos en el entorno escolar para modelar y promover el bienestar emocional. Lo anterior consolida la importancia y la necesidad de integración, reforzamiento y potenciación de este aspecto en el currículo, como vía de aumento del efecto en el bienestar de los niños y las niñas. Finalmente, respecto de las acciones destinadas al bienestar docente, que no fueron evaluadas directamente en este estudio, se debe destacar su relevancia como modulador indirecto del bienestar estudiantil, basándose en que, según la evidencia, el apoyo social ofrecido por los docentes tiene un impacto significativo en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Suldo et al. (2009) reportan que este tipo de apoyo puede explicar hasta un 16% de la varianza del bienestar estudiantil, lo que resalta la importancia de fortalecer el bienestar emocional y laboral de los docentes para crear entornos escolares más favorables.

Así, este informe reporta evidencia respecto de un modelo y una estrategia para la promoción del bienestar de niños, niñas y adolescentes desde el espacio de la escuela, caracterizada por un modelo y estrategia multidimensional que aborda de manera simultánea y sumativa ámbitos y dimensiones de los contextos de vida de los niños y niñas escolares, en la línea de investigaciones previas que subrayan la importancia de las intervenciones multicomponente en contextos educativos, tales como las de Mendes de Oliveira et al. (2022) y Roth et al. (2017).

7. Discusión y consideraciones finales

Ello valida la importancia de tales intervenciones en la promoción dirigida a niños y niñas que se encuentran cercanos al declive evolutivo de su bienestar y en el contexto de una mediana a alta vulnerabilidad social. Lo mismo aplica respecto la estrategia basada en la activación de los recursos propios de la escuela y que se insertan en la vida cotidiana de los establecimientos. Así, la implementación y la evaluación del programa PromoBIENdo evidencia la capacidad de la escuela para abordar de manera autónoma las necesidades socioemocionales de su comunidad, en la misma línea de estudios anteriores como los de Lloyd-Jones (2021), Graham et al. (2022). También confirma la capacidad con la que cuentan los sistemas locales de educación para dar protagonismo a los agentes escolares en la generación de cambio dentro de sus escuelas, tal como lo han reportado los estudios de Arslan y Coşkun (2020), Allen et al. (2022) e Hinton et al. (2024).

Por último, cabe destacar que estos resultados son igualmente importantes para las prácticas de los profesionales que trabajan con la niñez y la adolescencia en áreas distintas de la educación, tales como la protección de derechos, la salud mental y las estrategias de desarrollo humano en general, en organismos gubernamentales y no gubernamentales. Lo anterior proporciona evidencia empírica sobre la posibilidad de promover cambios en el bienestar de niños, niñas y adolescentes y sobre las estrategias y perspectivas eficaces en este cometido, especialmente en contextos sin evidencia en esta línea, como lo es Latinoamérica.





8. Referencias bibliográficas



Referencias

Alfaro, J. Benavente, M., Bedin, L., & Chuecas, M., (2024). "Life satisfaction and the relationship experience at family, school and neighborhood levels for Chilean children". *Journal of Child and Family Studies*, 33, 1425-1436. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02836-9>

Allen, K., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34, 229-257. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>

Arabiat, D., Shaheen, A., Nassar, O., Saleh, M., & Mansour, A. (2018). Social and health determinants of adolescents' wellbeing in Jordan: Implications for policy and practice. *Journal of Pediatric Nursing*, 39, 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.03.015>

Arslan, G., & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.231>

Bartlett, H. (2015). Can school nurses identify mental health needs early and provide effective advice and support? *British Journal of School Nursing*, 10(3). <https://doi.org/10.12968/bjsn.2015.10.3.126>

Bell, I., Nicholas, J., Broomhall, A., Bailey, E., Bendall, S., Boland, A., Robinson, J., Adams, S., McGorry, P., & Thompson, A. (2023). The impact of Covid-19 on youth mental health: A mixed methods survey. *Psychiatry Research*, 321. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115082>

Benavente, M. (2017). Efecto de la escuela en el bienestar subjetivo adolescente. [Internet] Available from http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/3060/4/Tesis_Efecto_de_la_escuela_en_el_bienestar_subjetivo_adolescente_prog4214.Image.Marked.pdf

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

Biswas-Diener, R., Kashdan, T., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>

Black dog Institute. (2018). Bite Back- Amplify the good stuff [Internet]. Available from: <https://www.blackdoginstitute.org.au/getting-help/self-help-tools-apps/bite-back>

Bradshaw, J. (2015). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research*, 8(1), 227-241. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9283-1>

Brouzos, A., Vassilopoulos, S., Vlachioti, A., & Baourda, V. (2020). A coping-oriented group intervention for students waiting to undergo secondary school transition: Effects on coping strategies, self-esteem, and social anxiety symptoms. *Psychology in the Schools*, 57(1), 31- 43. <https://doi.org/10.1002/pits.22319>

Referencias

Brown, M., Jones, S., LaRusso, M., & Aber, J. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

Chuecas, J., Alfaro, J., Benavente, M., & Ditzel, L. (2022). A systematic narrative review of subjective well-being promotion intervention programmes in the school setting. *Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3345>

Clarke, A. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 35(1), 11-24.

Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>

Cordero-López, B., & Calventus, J. (2022). Modelos Predictivos Del Bienestar Adolescente: Estilos y Prácticas Parentales. *Límite (Arica)*, 17. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652022000100202>

Creswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Crous, G., Casas, F., & González-Carrasco, M. (2018). What aspects are important to adolescents to achieve full satisfaction in life? *Child Indicators Research*, 11(6), 1699-1718. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9535-6>

Curby, T., Rimm-Kaufman, S., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51, 557-569. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001>

Frydenberg, E. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological reports*, 104(3), 745-758.

Referencias

Gadermann, A., Thomson, K., Gill, R., Schonert-Reichl, K., Gagné Petteni, M., Guhn, M., Warren, M., & Oberle, E. (2022). Early adolescents' experiences during the COVID-19 pandemic and changes in their well-being. *Frontiers in Public Health*, 10: 823303. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.823303>

García, F., Barraza-Peña, C., Włodarczyk, A., Alvear-Carrasco, M., & Reyes-Reyes, A. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for the evaluation of coping strategies in the Chilean population. *Psychology: Research and Review*, 31(22). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0102-3>

Global Education Park Finland. (2017). Wellbeing at School [Internet]. Available from: <https://www.globaleducationparkfinland.fi/lifelong-learning/wellbeing-at-school>

Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>

González-Carrasco, M., Sáez, M., & Casas, F. (2020). Subjective well-being in early adolescence: Observations from a five-year longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218249>

Gunawadana, H., Voukelatos, A., Nair, S., Cross, S., & Hickie, I. (2023). Efficacy and effectiveness of universal school-based wellbeing interventions in Australia: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(15), 6508. <https://doi.org/10.3390/ijerph20156508>

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of affective disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

Herke, M., Rathmann, K., & Richter, M. (2019). Trajectories of students' well-being in secondary education in Germany and differences by social background. *European Journal of Public Health*, 29(5), 960-965. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz049>

Hinton, C., Hill, B., & Yemiscigil, A. (2024). Evidence-based interventions and initiatives to support student well-being in schools. OECD. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/EHF_Evidence-based%20interventions%20and%20initiatives%20to%20support%20student%20well-being%20in%20schools_Hinton%20Hill_Yemiscigil.pdf

Inchley, J., Stevens, G., Samdal, O., & Currie, D. (2020). Enhancing understanding of adolescent health and well-being: The health behaviour in school-aged children study. *Journal of Adolescent Health*, 66, S3-S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>

Jach, H., Sun, J., Loton, D., Chin, T., & Waters, L. (2018). Strengths and Subjective Wellbeing in Adolescence: Strength-Based Parenting and the Moderating Effect of Mindset. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 567-586. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9841-y>

Referencias

Kuosmanen, T., Clarke, A., & Barry, M. (2019). Promoting adolescents' mental health and wellbeing: evidence synthesis. *Journal of Public Mental Health*, 18(1), 73-83. <https://doi.org/10.1108/JPMH-07-2018-0036>

Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Books.

Leiva, L., Mendoza, A., Torres-Cortés, B., & Antivilo-Bruna, A. (2021). Relación entre el sentido de comunidad, bienestar, salud mental y género en adolescentes escolarizados. *Psicoperspectivas*, 20(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2205>

Lin, L., & Shek, D. (2019). The influence of meaning in life on adolescents' hedonic well-being and risk behaviour: Implications for social work. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 5-24. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy029>

Lloyd-Jones, B. (2021). Developing competencies for emotional, instrumental, and informational student support during the COVID-19 pandemic: A human relation/human resource development approach. *Advances in Developing Human Resources*, 23(6), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1523422320973287>

Mackenzie, K., & Williams, C. (2018). Universal, school-based interventions to promote mental and emotional well-being: What is being done un the UK and does it work? A systematic review. *BMJ Open*, 8, e0022560. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022560>

Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 38(63), 61-89.

McLoughlin, L. (2021). Understanding and measuring coping with cyberbullying in adolescents: exploratory factor analysis of the brief coping orientation to problems experienced inventory. *Current Psychology*, 40, 4300-4310. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00378-8>

Mendes de Oliveira, C., Santos, C., & Hofheinz, C. (2022). School-based positive psychology interventions that promote well-being in children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 15, 1583-1600. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09935-3>

Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' Relationship Closeness with Students as a Resource for Teacher Wellbeing: A Response Surface Analytical Approach . In *Frontiers in Psychology*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01949>

Ministerio de Educación. (2015). *Manual Bienestar en la Escuela: Buen Clima Escolar*. Disponible en: <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/11/1-y-2-Manual-Bienestar-para-WEB.pdf>

Ministerio de Educación. (2017). *Modelo de Gestión Intersectorial Aulas del Bien Estar: Documento de orientaciones técnicas*. Disponible en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/08/DOC2-AulasBienEstar.pdf>

Moksnes, U., Lohre, M., & Espnes, G. (2013). The association between sense of coherence and life satisfaction in adolescents. *Quality of Life Research*, 22, 1331-1338. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0249-9>

Referencias

Murillo-Torrecilla, F., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

Nobari, H., Fashi, M., Eskandari, A., Villafaina, S., Murillo-García, Á., & Pérez-Gómez, J. (2021). Effect of COVID-19 on Health-Related Quality of Life in Adolescents and Children: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4563. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094563>

OECD (2013). *How is life? 2013: Measuring well-being*. OECD Publishing.

Orth, U., & Robins, R. W. (2019). Development of self-esteem across the lifespan. In D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 328-344). New York, NY: Guilford.

Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 1151-1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>

Partnership for Children. (2018). Zippy's Friends for 5-7 year olds [Internet]. Available from: <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html>

Prati, G., & Cicognani, E. (2021). School sense of community as a predictor of well-being among students: A longitudinal study. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(2), 939-943. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0017-2>

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Eades, J., & Linley, P. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>

Public Health England. (2015). Promoting children and young people's emotional health and wellbeing: Guidance for headteachers and college principals on the 8 principles for promoting emotional health and wellbeing in schools and colleges. [Internet]. Available from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/414908/Final_EHWP_draft_20_03_15.pdf

Redmond, G., Huynh, J., & Maurici, V. (2018). How big is the gap in wellbeing between marginalised and non-marginalised young people as they approach adolescence? Evidence from a national survey of 9-14 year old australians. *Child Indicators Research*, 11(2), 459-485. DOI: 10.1007/s12187-016-9432-9

Robins, R., Trzesniewski, K., Tracy, J., Gosling, S., & Potter, J. (2002). Global self esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>

Roesch, S., Vaughn, A., Aldridge, A. & Villodas, F. (2009) Daily diaries and minority adolescents: Random coefficient regression modeling of attributional style, coping, and affect. *International Journal of Psychology*, 44(5), 393-400. <https://doi.org/10.1080/00207590802644758>

Rojas, E. (2002). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Referencias

Rosenberg, M. (2015). The measurement of self-esteem. In *Society and the Adolescent Self-Image* (pp. 16–36). Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136-003>

Ruggeri, K., García-Garzon, E., Maguire, A., Matz, S., & Huppert, F. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality in Life Outcomes*, 18,192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57(4), 73-92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>

Suldo, S., & Fefer, S. (2013). Parent-Child Relationships and Well-Being BT. *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents: A Positive Psychology Perspective* (C. Proctor & P. A. Linley (eds.); pp. 131–147). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6398-2_8

Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, T., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1).

Suldo, S., Hearon, B., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R., & Yin, S. (2015). Increasing Elementary School Students' Subjective Well-Being Through a Classwide Positive Psychology Intervention: Results of a Pilot Study. *Contemporary School Psychology*, 19(3). DOI: 10.1007/s40688-015-0061-y

Suldo, S., Savage, J., & Mercer, S. (2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19–42. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9414-2>

Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1943-1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>

Tian, L., Wang, D., & Huebner, S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>

Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2021). Intervention in schools promoting mental health and well-being: A systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 12(1), 1-23.

Victoria State Government. (2019). Student health and Wellbeing [Internet]. Available from: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/health/Pages/default.aspx>

Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>

Referencias

Waters, L. (2015). Strength-based parenting and life satisfaction in teenagers. *Advances in Social Science Research Journal*, 2(11), 158-173.

Wolf, K., & Schmitz, J. (2023). Scoping review: Longitudinal effect of the COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 1257-1312. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02206-8>

Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Kashdan, T., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

Worth-It Positive Education. (2019). Positive mental health and Wellbeing Services for children and adolescents [Internet]. Available from: <https://www.worthit.org.uk/>

Zabek, F., Lyons, M., Alwani, N., Taylor, J., Brown-Meredith, E., Cruz, M., & Southall, V. (2023). Roles and functions of school mental health professionals within comprehensive school mental health systems. *School Mental Health*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09535-0>

Žukauskienė, R. (2013). Adolescence and well-being. A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being*. Springer Science+Business Media Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_67



PROGRAMA MULTIDIMENSIONAL DE PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LA ESCUELA

Principales hallazgos de una intervención promotora del Bienestar en la escuela

Informe final - Proyecto FONDEF ID22110078