

Una intervención para mejorar el aprendizaje social y emocional del alumnado en riesgo de exclusión social

An intervention to improve social and emotional learning among students at risk of social exclusion

Francisco-Domingo Fernández-Martín ¹ 

Francisco-Javier Hinojo-Lucena ¹ 

Inmaculada Aznar-Díaz ¹ 

María-Pilar Cáceres-Reche ^{1*} 

¹ Universidad de Granada, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: caceres@ugr.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Fernández-Martín, F. D., Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2024). Una intervención para mejorar el aprendizaje social y emocional del alumnado en riesgo de exclusión social [An intervention to improve social and emotional learning among students at risk of social exclusion]. *Educación XX1*, 27(1), 303-322. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34579>

Fecha de recepción: 18/09/2022

Fecha de aceptación: 15/02/2023

Publicado online: 02/01/2024

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación fue determinar el impacto del programa Itinerario+, una intervención dirigida a mejorar las diferentes áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional (i.e., autoconciencia, conciencia social, autocontrol, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable) en alumnado de Formación Profesional Básica procedente de contextos desfavorecidos. La muestra estuvo compuesta por 140 estudiantes de primer curso (70 grupo experimental y 70

grupo control) de cuatro titulaciones de Formación Profesional Básica impartidas en cinco centros educativos del distrito sur de la ciudad de Madrid (España). El aprendizaje social y emocional se evaluó mediante la Escala de Aprendizaje Social y Emocional. Después de asignar al alumnado a la condición experimental o control de un diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, se confirmó que ambos grupos eran equivalentes en torno a las variables control o covariantes y se implementó el programa Itinerario+. Esta intervención se integró con la instrucción escolar, por lo que el currículo se desarrolló en seis proyectos transversales, incluyendo otras actividades (i.e., mentoría entre alumnado, tutoría individualizada, orientación vocacional y profesional, prácticas en un entorno profesional), que fueron llevados a cabo por un equipo de profesores y educadores previamente formados. Los resultados derivados de las comparaciones entre los grupos experimental y control arrojan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en aprendizaje social y emocional. Estos resultados confirman la eficacia del programa para mejorar el aprendizaje social y emocional del alumnado en riesgo de exclusión social, por lo que se puede manifestar que Itinerario+ es un ejemplo de práctica basada en evidencias.

Palabras clave: aprendizaje social y emocional, desarrollo social, desarrollo emocional, inteligencia emocional, evaluación de programas, prácticas basadas en evidencias

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the impact of Itinerario+ program, an intervention aimed at improving the different areas of competence of the social and emotional learning model (i.e., self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making) among students of Basic Vocational Education and Training from disadvantaged contexts. The sample was composed by 140 first year students (70 experimental group y 70 control group) from four different Basic Vocational Education and Training programs taught in five educational centers in the southern district of the city of Madrid (Spain). Social and emotional learning was assessed by the Social and Emotional Learning Scale. After assigning students to either the experimental or control group according to quasi-experimental design with a non-equivalent control group, it was confirmed that both groups were equivalent around the control variables or covariates and Itinerario+ program was implemented. This intervention was integrated with school instruction, so the curriculum was developed in six transversal projects, including other activities (i.e., peer mentoring, individualized tutoring, vocational and professional guidance, internships in a professional environment), which were carried out by a team of previously trained teachers and educators. The results after comparing the experimental and control groups yield statistically significant differences in favor of the experimental group in social and emotional learning. These results confirm the effectiveness of the program to improve the social and emotional learning of students at risk of social exclusion, so it can be stated that Itinerario+ is an example of evidence-based practice.

Keywords: social and emotional learning, social development, emotional development, emotional intelligence, program evaluation, evidence-based practice

INTRODUCCIÓN

La necesidad de abordar la elevada incidencia de problemas sociales, emocionales y de comportamiento entre el alumnado de educación obligatoria ha generado que durante estos últimos años haya aumentado cuantiosamente el interés educativo, social y político por determinados factores de protección que, según establecen las evidencias científicas disponibles, potencian el rendimiento y bienestar del alumnado (Oberle et al., 2016; Trujillo et al., 2021). Entre estos factores de protección destaca el aprendizaje social y emocional, que se concibe como el proceso a través del que el alumnado adquiere y utiliza de forma efectiva los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar identidades saludables, manejar sus emociones, establecer y lograr metas personales y colectivas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas y de apoyo, manejar situaciones interpersonales de manera constructiva, y tomar decisiones responsables y afectuosas (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021; Durlak et al., 2011; Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2020; Payton et al., 2008; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

El aprendizaje social y emocional conlleva la capacidad de combinar comportamiento, cognición y afecto (Mahoney et al., 2020), aportando al alumnado los instrumentos precisos para abordar con éxito cualquier situación de su vida cotidiana, algo imprescindible para mejorar su aprendizaje, rendimiento y satisfacción (Oberle et al., 2016; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021; Weissberg et al., 2015). De hecho, la evidencia acumulada de la investigación en torno a este componente esencial para el desarrollo personal y socioemocional del alumnado ha fomentado enormemente la aplicación y evaluación de diversos programas y prácticas de intervención dirigidos a crear entornos de aprendizaje seguros y de apoyo en los que promover las siguientes competencias socioemocionales (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021; Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2020; National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2019): (a) autoconciencia, que permite identificar las propias emociones, pensamientos, valores y cómo afectan al comportamiento, incluyendo la valoración de los puntos fuertes y limitaciones con seguridad, ilusión y mentalidad de crecimiento; (b) conciencia social, requerida para empatizar y comprender la perspectiva de otros, de diversos contextos y culturas, incluyendo la defensa de las propias ideas sin menospreciar a otros; (c) autocontrol o regulación satisfactoria de los propios pensamientos, emociones y comportamientos en diferentes situaciones, incluyendo el establecimiento de metas escolares y trabajo para su consecución, con autodisciplina y automotivación, empleando estrategias de planificación y organización; (d) habilidades para

relacionarse, establecer y mantener relaciones adecuadas con otras personas, incluyendo la comunicación eficaz, escucha activa y cooperación con otros; y (e) toma de decisiones responsable y constructiva en torno al comportamiento personal y las relaciones con otras personas fundamentadas en estándares éticos, de seguridad y normas sociales, incluyendo la valoración de las consecuencias de las acciones y del bienestar personal y de otros, además de la identificación de problemas, propuesta de soluciones y ejecución de acciones que contribuyen a mejorar el entorno más inmediato.

Efectivamente, son numerosas las investigaciones que han establecido relaciones causales entre las medidas de intervención fundamentadas en el aprendizaje social y emocional y ciertas mejoras a nivel socioemocional, conductual y escolar del alumnado participante, independientemente de su perfil sociodemográfico y educativo (i.e., procedencia racial, étnica y socioeconómica, de diferentes niveles educativos y entornos, con y sin problemas emocionales y de comportamiento), tal y como confirman las primeras revisiones sistemáticas que se han desarrollado para determinar el impacto de estos programas y prácticas (i.e., Diekstra, 2008; Durlak et al., 2010, 2011; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012). Es más, los resultados de las revisiones meta-analíticas que posteriormente se han realizado con este mismo propósito se sitúan en la misma línea (i.e., Corcoran et al., 2018; Jagers et al., 2015; Murano et al., 2020; Sabey et al., 2017; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016; Yang et al., 2019), arrojando que este tipo de medidas de intervención ha venido demostrando de forma reiterada su capacidad para mejorar las habilidades socioemocionales del alumnado, sus autopercepciones, sus actitudes hacia los demás, su compromiso y vínculo con la institución escolar, su comportamiento prosocial y rendimiento escolar, generando un descenso de sus dificultades emocionales, de comportamiento y abuso de sustancias e incluso, efectos en otros miembros de la comunidad educativa (p.e., mayores índices de efectividad y logros en la planificación de los docentes).

Estos resultados han contribuido a que las intervenciones fundamentadas en el aprendizaje social y emocional se sitúen entre los programas de desarrollo más exitosos, lo que ha motivado su vertiginosa y extensa diversificación e incorporación a las instituciones educativas y aulas por todo el mundo (Wigelsworth et al., 2016). Precisamente, España ha sido uno de los países que enérgicamente ha apostado a lo largo de la última década por estos programas y prácticas en educación obligatoria, si bien es cierto que durante su implementación no siempre se han considerado los indicadores clave que garantizan su éxito (Durlak et al., 2010, 2011; Mahoney et al., 2020), mientras que su evaluación se ha caracterizado por incorporar diseños de corte cualitativo o preexperimentales, lo que limita la potencia de las evidencias disponibles sobre su eficacia (Fernández et al., 2021). Por tanto, parece incuestionable la necesidad de ampliar la calidad de la producción científica sobre

el diseño, implementación y evaluación de programas y prácticas fundamentadas en el aprendizaje social y emocional, que a su vez permita establecer una agenda nacional que promueva su adopción durante todo el sistema educativo, integrándose entre las prioridades educativas existentes (Fernández et al., 2021).

En este sentido, el programa Itinerario+ que se presenta en este trabajo incorpora en su diseño, implementación y evaluación una serie de elementos y características dirigidos a reparar las debilidades y carencias señaladas anteriormente, como son (Durlak et al., 2010, 2011; Fernández et al., 2021; Mahoney et al., 2020): (a) la instrucción explícita de las competencias socioemocionales, a partir de un enfoque de entrenamiento secuenciado, paso a paso, que enfatiza en formas activas de aprendizaje, concentrando tiempo y atención específicos en el entrenamiento de habilidades y en el que se definen claramente las metas, es decir, un entrenamiento secuenciado, activo, enfocado y explícito; (b) la integración del programa con la instrucción escolar; (c) el papel activo de los participantes; (d) el entrenamiento de los docentes responsables de la implementación; (e) la colaboración y sinergias entre aulas, familias y comunidades; (f) un diseño metodológico de evaluación cuasiexperimental con grupo control no equivalente, mejorado con técnicas de control estadístico o pareamiento convencional; y (g) un sistema de seguimiento y mejora continua. Itinerario+ es una intervención educativa de transformación, un modelo integral (i.e., mezcla elementos formales y no formales, sociales y comunitarios, así como personales y profesionales) e innovador de actuación, que pretende cambiar la trayectoria vital de jóvenes de Formación Profesional Básica procedentes de contextos desfavorecidos, dirigiendo para ello sus esfuerzos a mejorar el perfil competencial de estos jóvenes desde una perspectiva socioemocional y laboral, lo que les permitirá promocionar escolarmente, disponer de más oportunidades de inserción sociolaboral y contar con un plan de vida en el que puedan tomar decisiones informadas sobre su futuro (Fundación Tomillo, 2022).

Por tanto, el propósito de esta investigación fue comprobar la efectividad del programa Itinerario+ para mejorar las diferentes áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional (i.e., autoconciencia, conciencia social, autocontrol, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable) entre el alumnado de Formación Profesional Básica procedente de contextos desfavorecidos. Las hipótesis que se establecieron fueron: (1) en el grupo experimental de alumnado, como consecuencia de su participación en Itinerario+, se apreciarán diferencias estadísticamente significativas en las diferentes competencias socioemocionales en la fase posttest respecto a la fase pretest, mientras que en el caso del grupo control no se observarán tales diferencias; y (2) existirán diferencias estadísticamente significativas en las diferentes competencias socioemocionales en la fase posttest a favor del grupo experimental respecto al grupo control como resultado de su participación en el programa.

MÉTODO

Muestra

En esta investigación participaron 140 estudiantes de primer curso de cuatro titulaciones de Formación Profesional Básica impartidas en cinco centros educativos del distrito sur de la ciudad de Madrid (España). Esta muestra se dividió en dos grupos equivalentes, en la que el grupo experimental quedó conformado por 70 estudiantes de uno de los centros educativos, 14 mujeres y 56 hombres, con una media de edad de 15.89 años ($DT = 0.81$, rango de entre 15 y 17 años), y una distribución por titulaciones de 23 estudiantes de Informática y Comunicaciones, 15 de Electricidad y Electrónica, 10 de Servicios Administrativos, y 22 de Cocina y Restauración. Por su parte, el grupo control estuvo formado por 70 estudiantes de los cuatro centros educativos restantes, con una media y rango de edad exactamente igual a la del grupo experimental, además de la misma distribución por sexo y titulaciones de procedencia.

Instrumentos

La Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández et al., 2022) es una escala tipo Likert constituida por 30 ítems de estimación uno a cuatro puntos (i.e., 1 = Nunca o rara vez; 2 = De vez en cuando; 3 = A menudo; y 4 = Casi siempre o siempre), agrupados en cinco áreas de competencia socioemocional, como son autoconciencia, conciencia social, autocontrol, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Esta escala se utilizó por ser uno de los pocos instrumentos disponibles para evaluar las diferentes áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021; Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2020; National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2019) en población adolescente española, además de por presentar una adecuada fiabilidad (alfa de Cronbach [α] de entre .70 y .84, y omega de McDonald [ω] de entre .71 y .84, con unos índices de fiabilidad compuesta y de varianza media extraída superiores a .77 y .67, respectivamente, en las diferentes áreas de competencia socioemocional) y validez (pruebas con excelentes índices de bondad de ajuste que confirman su estructura interna y validez predictiva sobre rendimiento escolar y satisfacción con la vida) (Fernández et al., 2022). Por su parte, este estudio arrojó un α de .90 y un ω de .90, con puntuaciones que oscilan entre los .71 y .83 en las diferentes áreas de competencia socioemocional, así como unos índices de fiabilidad compuesta y de varianza media extraída superiores a .70 y .60, respectivamente, en estas áreas de competencia. El análisis factorial confirmatorio mostró unos adecuados índices

y estadísticos de bondad de ajuste: chi-cuadrado (χ^2) (395) = 402.94; $p < .38$; χ^2 /grados de libertad = 1.02; índice de ajuste comparativo = .99; índice de bondad de ajuste = .95; residuo estandarizado cuadrático medio = .08; error cuadrático medio de aproximación = .02 (90% intervalo de confianza = .00 – .04).

El Cuestionario de Participación es un autoinforme elaborado *ad hoc* compuesto por 28 ítems de diferentes alternativas de respuesta, dirigidos a recabar la información sociodemográfica (i.e., edad, sexo, nacionalidad, antecedentes inmigración, situación laboral, estructura familiar, nivel estudios de madres/padres/tutores, situación laboral de madres/padres/tutores, suficiencia económica percibida, edad de acceso a educación infantil y capital cultural) y escolar (i.e., centro educativo, titulación, curso, materias, asignaturas o módulos matriculadas, año de acceso a la titulación, presencia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, repetición de cursos previa, cambio de estudios previo y abandono de estudios previo) pertinente sobre las variables control o covariantes del alumnado participante.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico adoptado en esta investigación, aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (1736/CEIH/2020), fue de carácter cuasiexperimental con grupo control no equivalente mejorado con técnicas de control estadístico o pareamiento convencional (Ato et al., 2013; Gertler et al., 2017).

Por su parte, el procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, denominado muestra de conveniencia (Gertler et al., 2017; Kalton, 2020). En este sentido, la entidad responsable de la gestión del programa estableció que Itinerario+ se debía implementar obligatoriamente en el primer curso de las titulaciones de Formación Profesional Básica impartidas en un centro educativo del distrito sur de la ciudad de Madrid, por lo que su alumnado (cuatro grupos, $n = 94$) fue asignado a la condición experimental. Ante este requerimiento, de cara a conformar el grupo de comparación o control, se contactó con los responsables institucionales de varios centros educativos de características muy similares al centro educativo experimental (i.e., ubicación geográfica, tipología, oferta educativa, perfil escolar y sociodemográfico del alumnado) y se les facilitó la información pertinente sobre el programa y los requisitos de participación, llegándose a formalizar finalmente un convenio de colaboración con cuatro de estos centros educativos (10 grupos, $n = 216$).

A continuación, una vez concedidos los permisos institucionales oportunos, así como el consentimiento y autorización familiar de los estudiantes, se administraron los instrumentos, para seguidamente llevar a cabo el pareamiento, es decir, construir un grupo de comparación o control artificial lo más parecido posible al grupo experimental sobre la base de aquellas características observables (i.e., variables

control o covariantes) que pueden influir en los resultados y/o verse afectadas por la intervención (Ato et al., 2013; Gertler et al., 2017). Desde este planteamiento, se crearon 89 pares asociados ($n = 178$) en base a las siguientes variables control o covariantes (Choi & Calero, 2013; Fernández et al., 2010; González et al., 2019; Rivkin et al., 2005): (a) sociodemográficas: edad, sexo, nacionalidad, antecedentes inmigración, situación laboral, estructura familiar, nivel estudios de madres/padres/tutores, situación laboral de madres/padres/tutores, suficiencia económica percibida, edad de acceso a educación infantil y capital cultural; (b) escolares: titulación, curso, materias, asignaturas o módulos matriculadas, año de acceso a la titulación, presencia de NEAE, repetición de cursos previa, cambio de estudios previo y abandono de estudios previo; y (c) competencias socioemocionales: autoconciencia, conciencia social, autocontrol, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable.

En este sentido, los 132 estudiantes restantes (cinco de la condición experimental y 127 del grupo control) fueron excluidos por no aportar el consentimiento y autorización familiar y/o no disponer de un par asociado adecuado. Asimismo, 19 estudiantes del grupo experimental, por diferentes motivos (p.e., abandono de la titulación) no asistieron al menos al 80% de las clases durante la implementación del programa Itinerario+, lo que generó que la muestra final quedara conformada por 70 pares asociados ($n = 140$), muy por encima del mínimo establecido en función del resultado obtenido después de calcular el tamaño mínimo requerido para llevar a cabo la evaluación del Itinerario+, tanto total ($n = 102$) como por grupo ($n = 51$).

Evidentemente, se confirmó que ambos grupos, experimental y control, eran equivalentes en torno a las variables control o covariantes, ya que: (a) algunas de ellas presentaban un único o mismo valor en uno y otro grupo, como fue el caso de situación laboral (curso mis estudios de Formación Profesional Básica, no trabajo), curso (primero), materias, asignaturas o módulos matriculados y año de acceso a la titulación (2021); (b) otras presentaban idéntica proporción en ambas condiciones, como edad (15 años = 38.57%, 16 años = 34.29%, 17 años = 27.14%), sexo (hombre = 80%, mujer = 20%), nacionalidad (Española = 82.86%, Dominicana = 7.14%, China = 2.86%, Marroquí = 5.71%, Nicaragüense = 1.43%), antecedentes de inmigración (Si = 60%, No = 40%), titulación (Informática y Comunicaciones = 32.86%, Electricidad y Electrónica = 21.43%, Servicios Administrativos = 14.28%, Cocina y Restauración = 31.43%), presencia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Si = 15.71%, No = 84.29%), repetición de cursos previa (Si = 85.71%, No = 14.29%), cambio de estudios previo (Si = 70%, No = 30%) y abandono de estudios previo (Si = 14.29%, No = 85.71%); y (c) los contrastes no paramétricos realizados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre uno y otro grupo en estructura familiar (Chi-cuadrado de Pearson [χ^2] = 0.86; $p > .05$), nivel estudios de madres/tutoras ($\chi^2 = 0.43$ $p > .05$), nivel estudios de padres/tutores ($\chi^2 = 0.31$; $p > .05$), situación laboral de

madres/tutoras ($\chi^2 = 0.44$; $p > .05$), situación laboral de padres/tutores ($\chi^2 = 0.14$; $p > .05$), edad de acceso a educación infantil ($\chi^2 = 0.72$; $p > .05$), suficiencia económica percibida (prueba U de Mann-Whitney [U] = 2324.50; $p > .00$), capital cultural ($U = 2142.00$; $p > .00$) y competencias socioemocionales en la fase pretest (ver Tabla 2).

El programa Itinerario+ se implementó durante el curso escolar 2021/2022, si bien el entrenamiento de los docentes responsables de su ejecución y el pilotaje del programa se realizó a lo largo del curso escolar previo. Esta intervención, en los términos que establece la literatura especializada (Durlak et al., 2010, 2011; Fernández et al., 2021; Mahoney et al., 2020), apostó por la instrucción explícita de las competencias socioemocionales a partir de un entrenamiento secuenciado, activo, enfocado y explícito y, efectivamente, se integró con la instrucción escolar. Para ello, el currículum de FP Básica se desarrolló en seis proyectos transversales, actividad central del modelo lógico del programa, en los que se abordaron los contenidos de los diferentes módulos a través de metodologías activas (i.e., aprendizaje basado en proyectos, con un enfoque de aprendizaje-servicio, y aprendizaje cooperativo), con sus correspondientes procesos evaluativos, empleando herramientas dirigidas a favorecer la reflexión, metacognición y aprendizaje consciente del alumnado (i.e., portafolio de aprendizaje, diario de aprendizaje, rúbricas y cuestionarios de autoevaluación y coevaluación). Estos proyectos fueron llevados a cabo por un equipo base de docentes y educadores en el Aula+, un espacio técnico, abierto y flexible de trabajo grupal e individual para el alumnado, pero también conllevaron el desarrollo de diferentes experiencias significativas en las que el alumnado tenía la oportunidad de consolidar activamente los aprendizajes desde un escenario diferente, como son: (a) las píldoras disruptivas de aprendizaje, que implicaron 50 sesiones de trabajo grupales de dos horas de duración cada una de ellas en varios escenarios artístico-musicales, medioambientales, deportivos y tecnológicos; (b) 20 salidas grupales del centro educativo para favorecer el aprendizaje vivencial y experiencial (p.e., 15 visitas a centros de trabajo profesional y cinco visitas de aprendizaje a otras ciudades); (c) 10 sesiones técnicas grupales de dos horas de duración impartidas por profesionales de empresas (p.e., talleres y sesiones formativas impartidas por profesionales de su perfil profesional con el objetivo de ampliar su exposición al mundo profesional y conocer diferentes realidades de empresas como Iberdrola, Telefónica, Grupo VIPS, etc.); y (d) 20 sesiones grupales de exploración e investigación de campo (p.e., 100 horas de exploración del entorno y recogida de evidencias y análisis de manera vivencial).

Asimismo, Itinerario+ incorporó en su modelo lógico la implementación de otras actividades en paralelo al desarrollo de los proyectos transversales, como son: (a) un programa de mentoría entre el alumnado y jóvenes de la Fundación Tomillo, para facilitar el acceso y ajuste escolar y personal del alumnado, en el que llevaron a cabo conjuntamente 30 sesiones de mentoría, con una frecuencia

semanal; (b) acciones de atención tutorial individualizada dirigidas a la detección prematura de situaciones potenciales de fracaso escolar y apoyo socioeducativo al alumnado y familias (p.e., nueve entrevistas con el alumnado, tres por semestre, al inicio, mitad y final del semestre; tres entrevistas con las familias, una al inicio de cada semestre), así como de acompañamiento al desarrollo personal y a la personalización de los itinerarios del aprendizaje del alumnado (p.e., 10 sesiones grupales de dos horas de duración y 10 sesiones individuales de una hora de duración, en las que se desarrollaron dinámicas de acogida para dejar atrás estados emocionales que no favorecen el aprendizaje y determinar itinerarios en función de la vocación e intereses); (c) 25 sesiones individuales de una hora de duración de orientación vocacional para ayudar al alumnado a conocer sus fortalezas y pasiones, de cara a tomar decisiones de manera informada sobre su futuro; (d) 240 horas de prácticas en un entorno profesional, diseñadas de manera personalizada para el alumnado, identificando las oportunidades de desarrollo de habilidades técnicas y competencias socioemocionales que cada empresa podía ofrecer, para así realizar la asignación alumnado-empresas en base a las necesidades de la empresa y de desarrollo competencial y técnico del alumnado; y (e) 25 sesiones individuales de una hora de duración de orientación profesional para valorar conjuntamente el acceso al mercado de trabajo, ofertas de empleo, programas de up-skilling o re-skilling, invitación y participación en eventos, etc.

Por otro lado, se adoptó un plan de seguimiento con varias actuaciones dirigidas a identificar las posibles desviaciones de Itinerario+ respecto a su planteamiento inicial (Fernández et al., 2019). Concretamente, se efectuaron 3 sesiones grupales de seguimiento (i.e., final del primer, segundo y tercer trimestre del curso escolar) entre los responsables de la evaluación del programa y el equipo base de docentes y educadores, mientras que con el alumnado participante se efectuaron 2 sesiones grupales de seguimiento (i.e., final del primer y segundo trimestre del curso escolar). Estas sesiones se dedicaron principalmente a valorar globalmente la participación en el programa, haciendo hincapié en las dificultades en el desarrollo del Itinerario+ y las posibles soluciones. Por su parte, con el plan de evaluación de resultados, se recogieron medidas de las variables dependientes en las fases pretest y posttest, para posteriormente examinar la presencia de efectos estadística y educativamente significativos (Fernández et al., 2019).

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó el cálculo a priori del tamaño mínimo de la muestra considerando el tamaño del efecto esperado (0.50), la probabilidad asociada (.05) y los niveles deseados de potencia estadística (.80) (Soper, 2021). Posteriormente, en segundo lugar, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2019),

se confirmó la ausencia de valores faltantes, atípicos e influyentes (distancia de Mahalanobis) y se realizó el análisis descriptivo de los datos recopilados, para después confirmar la ausencia de normalidad univariada (prueba de Kolmogorov-Smirnov) en la distribución de las puntuaciones, tanto de las variables control como de las variables dependientes: suficiencia económica percibida ($z = 0.12, p < .00$) capital cultural ($z = 0.20, p < .00$), autoconciencia ($z = 0.09, p < .00$), conciencia social ($z = 0.17, p < .00$), autocontrol ($z = 0.10, p < .00$), habilidades para relacionarse ($z = 0.09, p < .00$) y toma de decisiones responsable ($z = 0.12, p < .00$). Asimismo, se confirmó la ausencia de normalidad multivariada en la distribución de las puntuaciones de las variables dependientes mediante los coeficientes de asimetría ($60.91, \chi^2 = 1457.44, p < .00$) y curtosis ($135.89, \chi^2 = 36.81, p < .00$) de Mardia.

En este sentido, en tercer lugar, los datos fueron analizados mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y χ^2 de Pearson con el propósito de comprobar la equivalencia de los grupos experimental y control en las variables control.

En cuarto lugar, de cara a examinar las propiedades psicométricas de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández et al., 2022) en este estudio, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de cinco factores de primer orden correlacionados entre sí, que fue estimado por el método de mínimos cuadrados ponderados, utilizando los índices que normalmente se emplean para valorar su bondad de ajuste (i.e., χ^2 , ratio χ^2 /grados de libertad, índice de ajuste comparativo, índice de bondad de ajuste, residuo estandarizado cuadrático medio y error cuadrático medio de aproximación) (Kline, 2015). Además, se calculó la consistencia interna (i.e., α y ω) y fiabilidad compuesta (i.e., índice de fiabilidad compuesta y la varianza media extraída) (Hair et al., 2014).

Finalmente, en quinto lugar, para determinar los efectos del programa Itinerario+ en las variables dependientes, los datos fueron analizados mediante las pruebas z de Wilcoxon (hipótesis 1) y U de Mann-Whitney para dos muestras independientes (hipótesis 2). Además, se calculó el valor d de Cohen, mientras que la tasa de error por familia, resultado del problema de las comparaciones múltiples, ante la imposibilidad de realizar contrastes multivariantes, fue controlada con la corrección de Bonferroni.

Los análisis estadísticos se han realizado a través del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) v26 (IBM Corp., Armonk, NY, USA) y STATA v17 (StataCorp., College Station, TX, USA).

RESULTADOS

La corrección de Bonferroni se empleó para ajustar el nivel de significación para cada una de las pruebas de comparaciones múltiples, arrojando un resultado de .01 (.05/5).

Los resultados de las comparaciones pretest-postest sobre competencias socioemocionales, hipótesis 1, no revelan diferencias estadísticamente significativas en el grupo control, mientras que en el caso del grupo experimental se observa una mejora estadísticamente significativa en la fase postest respecto a la fase pretest en cada una de las áreas de competencia socioemocional (Tabla 1).

Tabla 1

Comparaciones intragrupo sobre competencias socioemocionales

Competencias / fases	N	Grupo control					Grupo experimental				
		M	DT	z	p	d	M	DT	z	p	d
Autoconciencia											
Pretest	70	2.87	0.35	-1.36	.19	0.06	2.89	0.34	-7.28	.00*	1.24
Postest	70	2.89	0.33				3.27	0.27			
Conciencia social											
Pretest	70	2.99	0.36	-1.45	.15	0.11	2.98	0.39	-7.31	.00*	0.90
Postest	70	3.03	0.33				3.31	0.34			
Autocontrol											
Pretest	70	2.45	0.37	-1.34	.18	0.11	2.45	0.37	-7.35	.00*	0.91
Postest	70	2.49	0.35				2.77	0.33			
Habilidades para relacionarse											
Pretest	70	2.89	0.31	-.76	.49	0.16	2.93	0.34	-7.27	.00*	0.48
Postest	70	2.94	0.31				3.09	0.32			
Toma de decisiones responsable											
Pretest	70	2.18	0.64	-.35	.72	0.11	2.18	0.66	-7.28	.00*	1.02
Postest	70	2.25	0.63				2.75	0.43			

Nota. M: media, DT: desviación típica, z = prueba z de Wilcoxon, * Nivel de significación $p < .01$, d = valor *d* de Cohen.

Por su parte, en cuanto a la hipótesis 2, los resultados de las comparaciones intergrupos en la fase pretest no arrojan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las competencias socioemocionales establecidas, todo lo contrario que en la fase postest, en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en cada una de las competencias socioemocionales (Tabla 2).

Tabla 2

Comparaciones intergrupos sobre competencias socioemocionales

Competencias / grupos	N	Fase pretest					Fase postest				
		M	DT	U	p	d	M	DT	U	p	d
Autoconciencia											
Experimental	70	2.89	0.34	2365.00	.72	0.06	3.27	0.27	982.50	.00*	1.26
Control	70	2.87	0.35				2.89	0.33			
Conciencia social											
Experimental	70	2.98	0.39	4868.00	.78	-0.03	3.31	0.34	1247.00	.00*	0.84
Control	70	2.99	0.36				3.03	0.33			
Autocontrol											
Experimental	70	2.45	0.37	4875.00	.80	0.00	2.77	0.33	1355.00	.00*	0.82
Control	70	2.45	0.37				2.49	0.35			
Habilidades para relacionarse											
Experimental	70	2.93	0.34	4877.00	.81	0.12	3.09	0.32	1834.00	.01*	0.48
Control	70	2.89	0.31				2.94	0.31			
Toma de decisiones responsable											
Experimental	70	2.18	0.66	4858.50	.75	0.00	2.75	0.43	1243.50	.00*	0.93
Control	70	2.18	0.64				2.25	0.63			

Nota. M: media, DT: desviación típica, U = prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, * Nivel de significación $p < .01$, d = valor d de Cohen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de estudio fue comprobar el tipo, dirección y magnitud de cambios que produce el programa Itinerario+ sobre el desarrollo socioemocional de una muestra de alumnado de Formación Profesional Básica en riesgo de exclusión social, concretamente el impacto sobre cada una de las áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional (i.e., autoconciencia, conciencia social, autocontrol, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable). Así pues, teniendo en consideración los resultados derivados de la participación en el programa, se pueden establecer las siguientes conclusiones: (a) puesto que en las comparaciones intragrupo se observan diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental a favor de la fase postest en todas las áreas de competencia

socioemocional, todo lo contrario que en el caso del grupo control, la hipótesis 1 se acepta; y (b) al apreciarse diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones intergrupos en la fase posttest a favor del grupo experimental en cada una de las áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional, no así en el grupo control, la hipótesis 2 se acepta igualmente.

Efectivamente, la participación en el programa Itinerario+ ha generado un impacto positivo y estadísticamente significativo para el alumnado en los diferentes indicadores de desarrollo socioemocional, todo ello a pesar del elevado carácter restrictivo que plantea la corrección de Bonferroni. Además, si las hipótesis de este estudio se contrastan utilizando pruebas que aporten respuestas sobre su significación práctica, tal y como establece la literatura especializada (Hattie, 2009; Kraft, 2020; Ledesma et al., 2008), considerando las orientaciones más exigentes para interpretar los resultados de los análisis complementarios al contraste de medias (Cohen, 1988), la magnitud del tamaño del efecto que se ha logrado en la mayoría de las áreas de competencia socioemocional ha sido grande, es decir, que las diferencias intergrupos que se han generado en dichas áreas de competencia pueden detectarse por simple observación (Coe, 2002), lo que indica claramente que tienen una importante relevancia práctica (Hattie, 2009; Kraft, 2020). De hecho, los valores del tamaño del efecto revelan que un miembro hipotético del grupo experimental, en comparación con cualquiera del grupo control, puede alcanzar en estas áreas de competencia puntuaciones superiores al 69% (p.e., habilidades para relacionarse), con porcentajes que pueden llegar incluso a ser superiores al 88% (p.e., autoconciencia) (Coe, 2002; Kraft, 2020).

En definitiva, los resultados obtenidos permiten confirmar la eficacia del programa Itinerario+ para incrementar el nivel de las competencias socioemocionales del alumnado de educación obligatoria en riesgo de exclusión social, lo que posiblemente les facilitará promocionar a nivel escolar, disponer de más oportunidades de inserción sociolaboral y contar con un plan de vida en el que puedan tomar decisiones más informadas sobre su futuro. Asimismo, estos resultados están en la misma línea que los de otros estudios que se han desarrollado con el propósito de establecer vínculos causales entre los programas y prácticas basados en el modelo del aprendizaje social y emocional y ciertas mejoras en el plano socioemocional de sus participantes, tal y como se puede comprobar en las revisiones meta-analíticas que se han realizado en la última década (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2010, 2011; Jagers et al., 2015; Murano et al., 2020; Sabey et al., 2017; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016; Yang et al., 2019), e igualmente favorece el aumento de la cantidad y calidad de la limitada producción científica sobre la evaluación sistemática de este tipo de intervenciones en el ámbito nacional (Fernández et al., 2021).

La eficacia del programa Itinerario+ parece estar principalmente determinada por la inclusión en su modelo lógico de los principales elementos y características

que, según la literatura especializada, garantizan en mayor medida el éxito de estas medidas de intervención, como son, la instrucción explícita de las competencias socioemocionales (i.e., usar un enfoque de entrenamiento secuenciado paso a paso de las habilidades socioemocionales, enfatizar en formas activas de aprendizaje para que el alumnado practique las nuevas habilidades, concentrar tiempo y atención específicos en el entrenamiento de habilidades y definir claramente las metas) y su integración con la instrucción escolar (Durlak et al., 2010, 2011; Fernández et al., 2021; Mahoney et al., 2020). No obstante, la implicación activa en el desarrollo del programa de la comunidad educativa por la que se apostó enérgicamente, potenciando la implementación de otras actuaciones de éxito (p.e., mentoría, acción tutorial, orientación vocacional y profesional), parece haber sido otro componente clave a la hora de explicar los resultados obtenidos, si bien es complejo aislar los efectos de los diferentes elementos de los que se compuso el programa.

Ahora bien, a la hora de interpretar los resultados conseguidos en este estudio es preciso considerar ciertas limitaciones, principalmente ligadas al muestreo, el diseño metodológico, el modelo de análisis de datos y las medidas de autoinforme adoptados. En esta línea, un muestreo y diseño completamente aleatorizado para las diferentes actividades del modelo lógico del programa hubiera permitido un mayor control de las posibles fuentes de sesgo, si bien los requerimientos y recursos de la entidad responsable de la gestión del programa lo hicieron imposible, en términos similares al modelo de análisis inicialmente previsto (i.e., análisis de la covarianza), pues la confirmación del incumplimiento de los supuestos básicos para su estimación obligó a apostar por un modelo bivariante no paramétrico, con las limitaciones que ello conlleva para la potencia de las evidencias obtenidas en el estudio. Sin embargo, se confirmó la equivalencia de los grupos respecto a una serie de variables control, lo que maximiza su comparabilidad, y en el modelo de análisis se controló la tasa de error por familia derivada del problema de las comparaciones múltiples, elevando así el nivel de exigencia estadística.

A pesar de todo, en próximas replicaciones del programa sería necesario adoptar un diseño metodológico con mayor grado de experimentalidad, así como incluir medidas (p.e., varios grupos experimentales con diferentes niveles de exposición al programa de intervención) que permitan determinar el impacto de cada una de las actividades del programa o la contribución de cada una de ellas a los resultados obtenidos. También sería indispensable aumentar el tamaño de la muestra, aunque estuvo ajustado a las condiciones de potencia y error alfa estándares, pero sobre todo ampliar la diversidad de titulaciones y cursos participantes. Al mismo tiempo, se debería optar por ampliar el número de medidas sobre las áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional (p.e., otros indicadores e instrumentos) o informantes (p.e., docentes, familias), además de utilizar algún otro modelo de análisis (p.e., modelos lineales generalizados) o valorar la posibilidad de

transformar variables (p.e., diferencias en diferencias) para estimar otros modelos multivariantes (p.e., análisis de la covarianza). Finalmente, sin duda, siempre es recomendable cambiar aquellos aspectos del programa que, como resultado de la evaluación de proceso, sean susceptibles de mejora (p.e., coordinación entre docentes y educadores, programa de mentoría).

Asimismo, teniendo en cuenta los resultados de la investigación, sería oportuno realizar nuevos estudios para comprobar que las mejoras que se producen en todas y cada una de las áreas de competencia del modelo de aprendizaje social y emocional del alumnado, como resultado de la participación en el programa, potencian cambios en su ambiente y entorno más inmediato, generando un incremento sustancial de su rendimiento y bienestar, tal y como establece la literatura especializada (Oberle et al., 2016). Del mismo modo, sería interesante determinar el perfil escolar y sociodemográfico del alumnado que en mayor medida se beneficia del programa, así como confirmar que los resultados derivados de la participación en el programa se mantienen en el tiempo, y establecer el impacto de este tipo de programas cuando se implementan en tiempo no formal o informal.

En definitiva, esta investigación, a nivel teórico, contribuye a ampliar las evidencias empíricas disponibles sobre la potencia y validación del modelo causal y lógico de un programa basado en el modelo de aprendizaje social y emocional para generar mejoras en las competencias socioemocionales del alumnado de educación obligatoria en riesgo de exclusión social, mientras que a nivel práctico, proporciona a las instituciones educativas una herramienta o proyecto educativo eficiente que puede contribuir a cambiar y mejorar la trayectoria vital de su alumnado. La integración en la instrucción escolar de este tipo de programas suele llevar asociado un incremento en el nivel de exigencia para los profesionales implicados, sobre todo en materia de formación y apoyo para su implementación y evaluación, pero lo que parece seguro es que la adopción de programas de aprendizaje social y emocional aportan múltiples beneficios a cualquier institución educativa y su comunidad (Corcoran et al., 2018; Jagers et al., 2015; Murano et al., 2020; Sabey et al., 2017; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016; Yang et al., 2019).

En este sentido, tomando como referencia los estándares internacionales de calidad en intervenciones educativas (p.e., evidence for ESSA), como conclusión, se puede manifestar que Itinerario+, tanto por su rigor metodológico como por sus resultados, es un claro ejemplo de programa basado en evidencias (Slavin, 2017). No obstante, teniendo en cuenta el limitado número de trabajos con estas características y rigor metodológico en el ámbito nacional (Fernández et al., 2021), es recomendable seguir apostando por la evaluación sistemática de este tipo de intervenciones, principalmente para acumular más evidencias y mejorar el impacto de estos programas sobre el desarrollo socioemocional del alumnado de educación obligatoria en riesgo de exclusión social.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por Porticus y la Fundación Tomillo, a través del contrato de I+D+i denominado «Evaluación del Modelo Educativo Itinerario+ – Fase I», establecido entre la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad de Granada y la Fundación Tomillo (Referencia: CNT4547).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Choi, A., & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562–593. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Coe, R. (12-14 de septiembre de 2002). *It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important* [Ponencia de Congreso]. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *What is the CASEL framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/sel-framework/>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En C. Clouder (Ed.), *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 255–312). Fundación Marcelino Botín.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Fernández, F. D., Arco, J. L., & Hervás, M. (2019). La evaluación ex-ante de un programa, proyecto o acción de aprendizaje-servicio. En M. Ruíz, & J. García (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 57–70). Narcea.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa.
- Fernández, F. D., Moreno, A. J., Marín, J. A., & Romero, J. M. (2022). Adolescents' emotions in Spanish education: development and validation of the social and emotional learning scale. *Sustainability*, *14*(7), Artículo 3755. <https://doi.org/10.3390/su14073755>
- Fernández, F. D., Romero, J. M., Marín, J. A., & Gómez, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, *12*, Artículo 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Fundación Tomillo. (2022). *Itinerario +*. Fundación Tomillo. <https://tomillo.org/proyectos/itinerarioplus/>
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica* (2ª ed.). Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo/Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0888-3>
- González, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de pedagogía*, *71*(2), 85–108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. J., Anderson, R., & Tatham, R. (2014). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Pearson International Edition.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education*. Routledge.
- Jagers, R. J., Harris, A., & Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. En J. A. Durlak, C. E. Domotrovich, R. P. Weisberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp. 167–180). Guilford Press.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, *54*(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Kalton, G. (2020). *Introduction to survey sampling*. Sage.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª ed.). Guilford Publications.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, *49*(4), 241–253. <http://doi.org/10.3102/0013189X20912798>

- Ledesma, R., Macbeth, G., & Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425–439.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <http://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. The Aspen Institute.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46, 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B., & Ross, S. W. (2017). A review of classwide or universal social, emotional, behavioral programs for students in kindergarten. *Review of Educational Research*, 87(3), 512–543. <https://doi.org/10.3102/0034654316689307>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Soper, D. S. (2021). *A-priori sample size calculator for students t-test* [Software]. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=47>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics (7^a ed.)*. Pearson.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning

- interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Trujillo, J. M., Cáceres, M^a. P., Alonso, S., & Gómez, G. (2021). Diseño y pilotaje de la escala de aprendizaje social y emocional. En I. Aznar, C. Rodríguez, M. Ramos, & G. Gómez. *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 68–77). Dykinson.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, 347–376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Yang, W. P., Datu, J. A. D., Lin, X. Y., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30, 36–59. <http://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>